

**INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO
JUAN MARINELLO
FACULTAD DE EDUCACIÓN INFANTIL
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN
PRIMERO Y SEGUNDO GRADOS DE LA EDUCACIÓN
PRIMARIA**

**TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO
DE DOCTOR EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS**

Autora: M.Sc. LUCÍA PUÑALES ÁVILA

**Tutoras: Dra. C. ZENaida PONCE MILIÁN
Dra. C. BÁRBARA FIERRO CHONG**

MATANZAS

2008

DEDICATORIA

A mi familia:

A mis padres: con la inteligencia que da el amor, tejieron el camino para llegar hasta aquí y, seguir.

A papi: donde quiera que esté sentirá orgullo de mí.

A mami: espejo de sacrificio y valentía. Amor y desvelo. Paciencia y pasión.

A Yoly: mi corazón y mi savia rejuvenecidas, amanecer y esperanza. Luz en el camino.

A Jeny: fruto logrado, amor compartido. Luz en el camino.

Para que las dos me sigan, sin temor.

A Rosa: rama del mismo árbol, alegría y dolor compartido, lazarillo, hermana y amiga, firme siempre.

AGRADECIMIENTOS

Transitar este camino y llegar aquí, hubiera sido una ilusión sin la colaboración de muchas personas. Agradezco a:

Mi familia, por la paciencia y, mi ausencia.

Mis tutoras Dra. Zenaida Ponce Milián y Dra. Bárbara Fierro Chong, por el profesionalismo, enseñanzas; entrega y consagración a esta obra.

Mis amigos, Carlitos y Lorena. Él, incondicional, deja su amor en estas páginas. Ella, la amiga que no me puede faltar.

Las Dras. Angelina Roméu y Mirta Betancourt sus oportunas reflexiones enriquecieron este estudio.

Los Dres. del ISP "Juan Marinello", en especial, Rosita, Lissett, Norma, Inalvis, Inés, Felicito, Pino, Luis Ernesto, Yusely, Soto, Laurita y Mirta Casañas por sus reflexiones. A Elmys e Ignacio por su confianza.

Mis compañeros de la Facultad de Primaria los cuales confiaron en que lo lograría.

Emelia, su contribución a mi formación está aquí. Por su probada amistad y tranquilidad robada y, compartir reflexiones.

Mercedes e Idania mis amigas de siempre.

Omara, por el sacrificio de su tiempo, su apasionada amistad y, a Boris que no sabe por qué pero, me ayudó.

Vilma, Rosario, Olga Luisa, Zenón y Carlos Alberto por su incondicionalidad, comprensión y llamadas oportunas.

Idania, Yanelys y Nancy por la preocupación, ocupación y confianza.

Juan Jesús, Carmen, Edelys, Caridad, Anabel, Frank, Teresita, Miriam, Quiróz, Guevara, sus colaboraciones fueron imprescindibles. A Mendoza por los gráficos.

Los maestros, directivos y escolares de las escuelas Seguidores de Camilo y Che, José M. Heredia y Mártires del Corynthia.

SÍNTESIS

La construcción de textos escritos es un proceso complejo, su aprendizaje se inicia en los primeros grados de la Educación Primaria, tema que se aborda en esta investigación como respuesta al problema científico ¿Cómo contribuir al perfeccionamiento del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española en primero y segundo grados de la Educación Primaria? Su objetivo es diseñar una estrategia didáctica para contribuir al perfeccionamiento del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española en primero y segundo grados de la Educación Primaria. Los referentes teóricos que se asumen permitieron definir este proceso y elaborar sus dimensiones e indicadores. Se presenta una estrategia didáctica para contribuir al perfeccionamiento de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados de la Educación Primaria la cual fue valorada mediante su aplicación parcial en la práctica pedagógica y el criterio de expertos.

INDICE
INTRODUCCIÓN
CAPÍTULO I: EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA
1.1 La enseñanza – aprendizaje de la lengua materna. Particularidades del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.
1.1.1. Enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la construcción de textos escritos
1.1.2. Modelos teóricos empleados en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos
1.2. El texto, niveles constructivos y tipología textual: su contribución al proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos
1.2.1 Características del texto escrito. La construcción de textos escritos
1.3. El proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados de la Educación Primaria
1.3.1 Etapas de la enseñanza de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados
CAPÍTULO II. ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA ASIGNATURA LENGUA ESPAÑOLA EN PRIMERO Y SEGUNDO GRADOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA.
2.1 Dimensiones e indicadores del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados
2.1.1. Documentos que orientan el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo de la Educación Primaria.
2.1. 2 Valoración de los resultados de la observación a clases.
2.1. 3 Valoración de los resultados de la aplicación de la encuesta.
2.1. 4 Valoración de los resultados del estudio de los productos del proceso pedagógico.
2.2 Fundamentos de la estrategia didáctica para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española en primero y segundo grados de la Educación Primaria.
2.3 Estructura y contenido de la estrategia didáctica para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española en primero y segundo grados de la Educación Primaria.
2.4 Orientaciones generales para la instrumentación práctica de la estrategia didáctica.

CAPÍTULO III. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN PARCIAL DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA ASIGNATURA LENGUA ESPAÑOLA EN PRIMERO Y SEGUNDO GRADOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

3.1 Valoración de los resultados de la aplicación de la consulta a expertos a la estrategia didáctica para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española en primero y segundo grados de la Educación Primaria.

3.2 Valoración de los resultados de la aplicación parcial de la estrategia didáctica para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española en primero y segundo grados de la Educación Primaria.
--

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

BIBLIOGRAFÍA

NOTAS Y REFERENCIAS

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

Los progresos de la ciencia y la técnica en el tercer milenio y la inclusión de Cuba en un contexto unipolar y globalizado conducen, necesariamente, a considerar el encargo social de la educación cubana el de formar “(...) una personalidad integral, portadora de los más elevados valores y principios que son el fundamento de nuestra identidad nacional, y capacitada para competir –solidaria y eficientemente (...)”¹ en este mundo hegemónico.

Diversas investigaciones pedagógicas cubanas² destacan la importancia de enseñar estrategias para aprender y distinguen un proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador que favorezca la formación integral de la personalidad, como el mediador de la apropiación “(...) de los conocimientos, procedimientos, normas de comportamiento, valores legados por la humanidad”³.

En la Educación Primaria cubana se asume un cambio educativo que contribuye al desarrollo de una posición activa del escolar en su aprendizaje, no obstante, estudios realizados demuestran que la “(...) falta de protagonismo de los alumnos durante la clase para llegar a la búsqueda del conocimiento, la reflexión y la valoración del material de estudio (...)”⁴, es una de las causas que incide en el aprendizaje.

En este sentido, el lenguaje desempeña un papel principal como elemento esencial de la comunicación y de la apropiación del conocimiento por cuanto “(...) aunque cada uno de los niveles de enseñanza tiene objetivos precisos que cumplir, (...) el nivel primario resulta fundamental (...)”⁵. De ahí la trascendencia social de la enseñanza de la lengua española al contribuir, con un aprendizaje activo, a la formación y desarrollo de los escolares. En particular, la construcción⁶ de textos escritos favorece el desarrollo del pensamiento y el proceso de la comunicación.

Por ello, resulta importante para este trabajo considerar las dificultades que en la práctica pedagógica se manifiestan en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos. La autora de la tesis, en investigaciones anteriores⁷, pudo constatar que el escolar no se involucra suficientemente en la

búsqueda del conocimiento, construye sus textos sin tener en cuenta los procedimientos que emplea, los maestros controlan el texto terminado y organizan de forma frontal la clase.

En las constataciones⁸ realizadas por los investigadores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas se confirman estas dificultades (Anexo 1). En el Informe de análisis de los resultados del XII Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (2007), se evidencia que la construcción de textos escritos es el componente de la asignatura Lengua Española más afectado y la provincia de Matanzas se encuentra entre las que tienen resultados más desfavorables. Se refiere entre las causas esenciales el predominio de un enfoque de la construcción como producto, el insuficiente trabajo con las etapas de su enseñanza y con el borrador como texto intermedio.

La profundización en el estudio del tema, los resultados de la participación en visitas y la experiencia investigativa de esta autora posibilitaron resumir como principales aspectos no resueltos los siguientes: la insuficiente preparación del maestro de primero y segundo grados para asumir el proceso de enseñanza – aprendizaje, de manera particular basado en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y el aprendizaje desarrollador; la interrelación entre las etapas de la enseñanza de la construcción de textos escritos; la atención al proceso de la construcción; la enseñanza de la autorrevisión y de la autovaloración; la adecuada interacción social entre los escolares en su proceso de aprendizaje y el uso del borrador como texto intermedio.

Se reconoce, en esta tesis, que la construcción de textos escritos no es una actividad privativa de la Lengua Española, el resto de las materias escolares debe tributar desde sus contenidos a una adecuada comunicación por escrito, en consecuencia se asume, “(...) la lengua como macroeje del currículum (...)”⁹, a pesar de ello se declara que la enseñanza y el aprendizaje que se realizan en primero y segundo grados debe ser en la asignatura Lengua Española pues constituye el aprendizaje inicial (escolarizado) de la construcción de textos

escritos, lo cual no contradice el carácter interdisciplinario de la enseñanza de la lengua.

Los planteamientos anteriores conducen a la formulación del siguiente problema de investigación: ¿Cómo contribuir al perfeccionamiento del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española en primero y segundo grados de la Educación Primaria?

En la escuela primaria contemporánea la enseñanza del proceso de la construcción de textos escritos es una necesidad. Significa la adecuada orientación de las operaciones que realiza el escolar en el proceso de enseñanza – aprendizaje, por lo cual la dirección de las acciones en la orientación, la ejecución y el control, como etapas de la enseñanza de la construcción de textos escritos, resulta un aspecto esencial. En la práctica pedagógica las mismas constituyen segmentos aislados, se limita así la influencia de la orientación y el control en la ejecución por lo que no favorece el proceso de la construcción de textos.

En Cuba, diversas investigaciones pedagógicas y lingüísticas¹⁰ sirven de presupuesto de partida en esta tesis. En la tradición pedagógica se destacan los trabajos de José de la Luz y Caballero y José Martí; posteriormente los de Carolina Poncet y de Cárdenas, Alfredo M. Aguayo, Herminio Almendros, Ernesto García Alzola, Delfina García Pers quienes realizaron trascendentales contribuciones a la didáctica de la escritura.

En el ámbito internacional, se reconocen determinados hechos: en la década del 70 del siglo XX la didáctica de la escritura, centrada en la lengua, comenzó un período de tránsito hacia la didáctica del habla, con lo cual adquiere relevancia el texto, su relación con el contexto, la tipología textual, el proceso de la construcción y la cooperación en la clase.

Los aportes de Chomsky, N. y Dell H., Hymes al concepto de competencia comunicativa, las contribuciones de Van Dijk, T. a la gramática del texto y sus consideraciones acerca de la relación discurso, cognición, sociedad, los modelos teóricos de Flower, L. y Hayes, J.; Bereiter, C. y Scardamalia, M.; Beaugrande, R.

de; Hayes, J. y el modelo del grupo Didactext, así como las aportaciones de Cassany, D., relacionadas con el proceso y la corrección de lo escrito son reconocidos fundamentos para la didáctica de la escritura. Estas investigaciones, y otras, permitieron transitar desde una didáctica que privilegia el producto hacia una didáctica fundamentada en el proceso.

En este sentido, Roméu, A. (2003, 2006) fundamenta para la enseñanza de la lengua, el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural que posibilita asumir, desde la didáctica, nuevas consideraciones. Desde esta posición Domínguez, I. (2006) diseña un Modelo didáctico para la orientación de la construcción de textos escritos en la Educación Secundaria Básica. El modelo reconoce la construcción de textos escritos como proceso, en correspondencia, su autora propone la enseñanza de estrategias cognitivas en las etapas de orientación, ejecución y control. Posee una orientación interdisciplinaria y considera la importancia de los componentes cognitivo – afectivo y su relación con los factores culturales y sociales.

La didáctica de la escritura, se basa, en la actualidad, en la necesidad de enseñar el proceso y no sólo en el resultado. Este criterio posibilita considerar al escolar protagonista principal de su aprendizaje, pretende ofrecerle las vías para aprender, en tanto desarrolla su comunicación y su pensamiento. A esta posición se adscriben diversos investigadores¹¹.

De manera particular en la Educación Primaria, las investigaciones estudiadas abordan el proceso de construcción textual en los grados superiores, no en los iniciales de la misma o se refieren a contextos sociales¹² particulares. En este caso, están las de Gell, A. (2003), Ruiz, M. (2005), García, M. A. (2005) y Pérez, A. (2007) las cuales promueven la didáctica del habla y el aprendizaje desarrollador desde el enfoque histórico – cultural y el cognitivo, comunicativo y sociocultural, no obstante, no abordan primero y segundo grados, en los cuales comienza este proceso, ni los subprocesos que en él ocurren.

Se seleccionó el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados por las siguientes razones: en ellos se inicia

el proceso de adquisición de la lengua escrita momento en el cual resulta pertinente que los escolares aprendan que es un medio de comunicación con sus semejantes y que lo que significan tiene una intención y finalidad, además, en este sentido aprovechar el caudal de experiencias que traen. También se consideró que en los mismos se sientan las bases para posteriores aprendizajes, por lo cual la enseñanza de un adecuado proceder constituye una necesidad ya que los resultados de constataciones realizadas en grados superiores demuestran que es un aspecto no logrado.

La presente investigación asume el proceso de la construcción de textos escritos sustentado en los presupuestos teóricos referidos, tiene como base el modelo didáctico de la autora Domínguez, I. (2006) por lo cual propone y fundamenta los subprocesos que realizan los escolares de primero y segundo grados en las etapas de orientación, ejecución y control.

Se precisa, entonces, como objeto de esta investigación: el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en la Educación Primaria, en un campo de acción que abarca el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española en primero y segundo grados de la Educación Primaria.

Para dar respuesta al problema se formula el objetivo: Diseñar una estrategia didáctica para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española en primero y segundo grados de la Educación Primaria.

Las preguntas científicas que sirvieron de guía en el proceso investigativo fueron:

1. ¿Cuáles son los referentes teóricos que fundamentan el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en la Educación Primaria?
2. ¿Qué características presenta el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española en primero y segundo grados de la Educación Primaria?

3. ¿Qué estrategia didáctica puede contribuir al perfeccionamiento del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española en primero y segundo grados de la Educación Primaria?
4. ¿Qué resultados se obtienen en el perfeccionamiento del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española en primero y segundo grados de la Educación Primaria después de la aplicación parcial de la estrategia didáctica?

Las tareas investigativas para dar cumplimiento al objetivo propuesto son:

1. Valoración de los fundamentos teóricos que permiten el estudio del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en la Educación Primaria.
2. Caracterización del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española en primero y segundo grados de la Educación Primaria.
3. Elaboración de una estrategia didáctica para contribuir al perfeccionamiento del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española en primero y segundo grados de la Educación Primaria.
4. Constatación de los resultados alcanzados en el perfeccionamiento del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española en primero y segundo grados de la Educación Primaria después de la aplicación parcial de la estrategia didáctica.

La investigación tiene como base metodológica general la concepción marxista – leninista y martiana, la cual permitió estudiar el objeto en su desarrollo y fundamentar la estrategia didáctica para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española en primero y segundo grados de la Educación Primaria. En correspondencia, se utilizaron métodos del nivel teórico y del nivel empírico del conocimiento y métodos matemáticos.

En los métodos del nivel teórico, el analítico – sintético e inductivo – deductivo permitieron estudiar las posiciones de los autores, referidas al objeto de estudio, establecer las relaciones e interrelaciones entre ellas, asumir los propios puntos de vista, arribar a generalizaciones teóricas parciales y finales e interpretar los datos empíricos obtenidos. Mediante el histórico – lógico se estudió el decursar del pensamiento pedagógico cubano y los enfoques utilizados en la enseñanza de la lengua, teniendo en cuenta la lógica de su desarrollo histórico con lo cual se distinguieron sus contribuciones al objeto de estudio. La modelación permitió establecer las relaciones entre los fundamentos teóricos y metodológicos de la estrategia didáctica y su vínculo con la práctica pedagógica. El enfoque de sistema resultó esencial para la interrelación dinámica, estructural y dialéctica en el proceso investigativo.

Entre los métodos del nivel empírico aplicados, la observación permitió constatar en las clases el tratamiento metodológico a las etapas de la enseñanza de la construcción de textos escritos y a los subprocesos que en ellas transcurren y, además, el tratamiento a la preparación de los escolares. La encuesta fue aplicada a maestros y directivos. La primera para constatar su preparación para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos, el tratamiento metodológico de las etapas de su enseñanza y a los subprocesos que realizan los escolares. La segunda con el objetivo de constatar la labor que realizan en la preparación de los maestros para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.

El estudio documental permitió el análisis de las fuentes bibliográficas y de los documentos normativos de la Educación Primaria. Se estudiaron los Programas, Orientaciones Metodológicas de la asignatura Lengua Española para primero y segundo grados y las Orientaciones Generales para el ajuste curricular de esta asignatura con el objetivo de analizar los contenidos de construcción de textos escritos y las orientaciones al maestro sobre las etapas de su enseñanza y el proceso de la construcción de textos escritos. Los Cuadernos de Escritura de primero y segundo grados son documentos que también se estudiaron con el

propósito de valorar los ejercicios que se proponen para la construcción de textos escritos y las orientaciones a los escolares.

El estudio de los productos del proceso pedagógico a partir de la revisión de libretas de Lengua Española y los cuadernos de Escritura de los escolares permitió constatar la escritura de aspectos que puedan emplearse para la preparación y orientación de la construcción de textos escritos y, además, la realización de los subprocesos en la construcción de textos escritos, a partir de las dimensiones sintáctica, semántica y pragmática. La prueba pedagógica permitió diagnosticar las potencialidades de los escolares para la construcción de textos escritos, así como los resultados alcanzados por ellos con la aplicación parcial. La entrevista se aplicó para conocer la valoración de los maestros sobre las acciones y actividades, así como los resultados alcanzados con la aplicación de la estrategia didáctica.

Se utilizaron métodos matemáticos y estadísticos para procesar la información contenida en los instrumentos, se aplicó la estadística descriptiva para conocer y valorar el estado del objeto de investigación. Además, con el método Delphi se procesó la encuesta a los expertos la que estuvo dirigida a valorar la estrategia didáctica para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española en primero y segundo grados de la Educación Primaria y en consecuencia acreditar su rigor científico y diseñar, por consenso de la comunidad científica, su contenido y estructura.

Los instrumentos empleados en esta investigación son la guía para el estudio de documentos; guía para la observación a clases; el cuestionario de encuesta a maestros y directivos; la guía para la revisión de libretas y cuadernos; instrumentos para el diagnóstico de la comunicación oral y escrita de los escolares y para la autoevaluación de los maestros; el cuestionario de entrevista a maestros y a expertos.

El criterio de selección de la muestra fue intencional, por las siguientes razones: necesidad de seleccionar una escuela primaria que transmita sus experiencias pedagógicas a otras; con orientaciones metodológicas homogéneas; con

experiencias en la introducción de resultados científicos. Lo anterior determinó la selección como muestra de: escuela "Mártires del Corynthia". (Centro de Referencia Provincial); escuela "José María Heredia"; escuela "Seguidores de Camilo y Che" (Anexo 2).

Esta investigación contribuye a la teoría de la Didáctica de la Escritura en la Educación Primaria, lo cual se expresa en la definición del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados, en la identificación de sus dimensiones e indicadores y en la fundamentación de la estrategia didáctica para contribuir a perfeccionar el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en estos grados.

La significación práctica se expresa en las acciones transformadoras del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados para lo cual se ofrecen orientaciones dirigidas a capacitar a los maestros acerca de los fundamentos de este proceso y en precisiones metodológicas acerca del uso del borrador como texto intermedio.

La novedad científica de la investigación radica en que se articulan en la estrategia didáctica, los componentes del proceso de enseñanza – aprendizaje con las etapas y los subprocesos de la construcción de textos escritos, contextualizada a primero y segundo grados, atendiendo a las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática.

La tesis está estructurada en introducción, tres capítulos, conclusiones y recomendaciones. Se incluyen notas y referencias bibliográficas que favorecen la comprensión del informe de la investigación, así como la bibliografía. Finalmente se muestran anexos que complementan lo que se refiere en el texto. En el primer capítulo se presenta un análisis acerca de la enseñanza de la lengua y los enfoques por los que ha transitado la misma, a partir de la relación lenguaje, comunicación y actividad. Se fundamenta, además, la concepción actual del proceso de la construcción de textos escritos desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

En el segundo capítulo se presenta y fundamenta la estrategia didáctica diseñada, lo cual se inicia con la caracterización del estado actual del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española en primero y segundo grados de la Educación Primaria, en el municipio de Matanzas. El tercer capítulo contiene la constatación de los resultados de la aplicación parcial de la estrategia didáctica en la práctica pedagógica y las valoraciones al aplicar el criterio de expertos.

**CAPÍTULO I: EL PROCESO DE ENSEÑANZA –
APRENDIZAJE DE LA CONSTRUCCIÓN DE
TEXTOS ESCRITOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

CAPÍTULO I: EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

En el presente capítulo se determinan los fundamentos teóricos del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en la Educación Primaria. El análisis crítico de los enfoques asumidos en la enseñanza de la lengua materna, así como de los modelos teóricos empleados en su construcción constituye el punto de partida para el estudio de este proceso en el que se tiene en cuenta las etapas de su enseñanza y los subprocesos que realizan los escolares.

1.1 La enseñanza – aprendizaje de la lengua materna. Particularidades del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Las investigaciones sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lengua materna, confirman la relación actividad – lenguaje - comunicación, por el lugar que ella ocupa en la formación y desarrollo de la personalidad. En el presente estudio la misma se asume desde la concepción marxista – leninista; y constituyen referentes teóricos esenciales¹³ la condición del lenguaje como un fenómeno histórico – social surgido en el trabajo, en la cooperación, en la vida en común, práctica de los hombres, por la necesidad de comunicación “(...) y como instrumento necesario del pensar”¹⁴, lo cual revela la unidad dialéctica entre pensamiento y lenguaje, donde el segundo es la vía de las relaciones interpersonales, de la comunicación, y medio esencial de cognición; permite entender las funciones de cada uno; entre las básicas del lenguaje¹⁵ se destacan la noética y la semiótica, la primera por su condición de instrumento del pensamiento abstracto y la segunda por ser medio de comunicación entre las personas.

A lo anterior se añade que la comunicación se produce en el intercambio, en la interacción de los hombres con el propósito de comunicar algo. “(...) Se forma y desarrolla sobre la base de la actividad conjunta (...) las personas se comunican

cuando interactúan, cuando realizan determinadas acciones en común”¹⁶, se comunican en la actividad.

Desde esta posición se considera que “(...) el desarrollo de la personalidad del escolar se concibe mediante la actividad y la comunicación en sus relaciones interpersonales, constituyendo ambos (actividad y comunicación) los agentes mediadores entre el niño y la experiencia cultural que va a asimilar (...)”¹⁷. En este sentido, resultan esenciales las contribuciones de Vigotsky, L. (1998) acerca de la vinculación de los procesos de enseñanza y desarrollo desde el propio nacimiento del niño, quien interactúa con los otros miembros (padres, compañeros, maestros) de su contexto sociocultural en un proceso, en el que, los segundos les transmiten la cultura¹⁸.

Al respecto, investigadores cubanos¹⁹ opinan que el proceso de enseñanza – aprendizaje debe contribuir al desarrollo integral de los escolares, potenciar el tránsito de la dependencia a la independencia cognoscitiva y “(...) desarrollar la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida, a partir del dominio de las habilidades y estrategias para aprender a aprender y de la necesidad de una autoeducación constantes”²⁰ porque “(...) el único tipo de instrucción adecuado es el que marcha delante del desarrollo y lo conduce (...) la educación debe estar orientada hacia el futuro, no hacia el pasado”²¹.

Las reflexiones anteriores indican la trascendencia del proceso de enseñanza – aprendizaje como mediador principal entre el escolar y la cultura en la cual está insertado, donde el segundo es regulador de su aprendizaje, centro de la actividad cognoscitiva²² y protagonista de este proceso, posiciones asumidas en este estudio.

En relación con los referentes teóricos analizados, la autora de la tesis, se adscribe al concepto de proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador, lo define como el que “(...) posibilita en el sujeto la apropiación activa y creadora de la cultura, desarrolla el autoperfeccionamiento constante de su autonomía y autodeterminación en íntima relación con los procesos de socialización”²³.

Estos fundamentos sustentan la adquisición y desarrollo de la lengua materna por el escolar desde los primeros grados, al considerar el lenguaje medio esencial de cognición y comunicación, porque “(...) con la asimilación de la lengua se adquieren los modos particulares de analizar, sintetizar, generalizar y abstraer los fenómenos del mundo circundante (...)”²⁴.

En el estudio del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos ocupan un lugar destacado las ideas pedagógicas de José de la Luz y Caballero y José Martí Pérez en el siglo XIX cubano y los criterios de avanzada de Carolina Poncet y de Cárdenas, Alfredo Miguel Aguayo Sánchez, Herminio Almendros Ibañez, Ernesto García Alzola, Delfina García Pers, Vicentina Antuña Tabío y Raúl Ferrer Pérez en el XX, entre otros. (Anexo 3)

En 1980, Ferrer, R. acerca de la problemática de la enseñanza del español en Cuba reconoció la importancia de “la preparación cultural, pedagógica y lingüística de maestros y profesores; la influencia de los primeros grados en el desarrollo de las habilidades de expresión y comprensión de los alumnos; la selección de los métodos y procedimientos de la enseñanza de la lengua; la influencia del medio en la formación de las habilidades y los hábitos idiomáticos del alumno; la aplicación de los medios de enseñanza en las clases (...); la atención al principio básico de la práctica en la enseñanza del idioma”²⁵. Este criterio constituye un aspecto orientador en las investigaciones pedagógicas cuyo objeto de estudio se centra en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lengua materna en la escuela primaria cubana.

A juicio de la autora de la tesis, los logros educacionales ocurridos en Cuba después de 1959 tienen un momento relevante en 1975 con la instrumentación del Perfeccionamiento Continuo del Sistema Nacional de Educación. En una fase del mismo, en 1989, se declaró la Lengua Española como la asignatura encargada en la Educación Primaria de la adquisición y desarrollo de la lengua materna, estructurada en dos cuerpos de objetivos: Español y Lectura, que asumió como “(...) eje la expresión oral y escrita a partir de vivencias e impresiones personales”²⁶.

En 1993 se declaró la integración de sus componentes. En la concepción de la asignatura se mantuvo su objeto de estudio (la lengua materna), con un carácter integrador, es decir, la lengua como sistema, sus componentes se estudian estrechamente relacionados. Al respecto, teniendo en cuenta, además, su carácter instrumental, se cumple la siguiente tesis: “(...) el lenguaje atraviesa así, de manera especial y particular, el currículo en su conjunto (...)”²⁷. Los autores coinciden en destacar la atención que exige desde la práctica la lectura, su comprensión, la comunicación oral y escrita, la ortografía y el vocabulario. Todos ellos articulados en el proceso de comprensión y construcción de textos, desde los primeros grados.

A partir del año referido, hasta la actualidad, de manera general, los componentes de la asignatura son lectura, comunicación oral y escrita, gramática, ortografía y caligrafía, sin embargo, en primero y segundo grados, por ocurrir el aprendizaje inicial de la lecto – escritura, los mismos se centran en lectura, comunicación oral y escritura, en su componente caligráfico.

Ya en tercer grado, la construcción de textos escritos se orientó a la enseñanza del párrafo mediante variantes: redacción de párrafos, a partir de ilustraciones (primero de forma colectiva, después individual) y redacción de párrafos relacionados con vivencias y experiencias personales (primero de forma colectiva, posteriormente individual). En ellas la construcción colectiva (de todo el grupo), no obstante constituir una idea importante, no considera la organización de los escolares en parejas, tríos, equipos, para enseñar y aprender a construir en colaboración. Asimismo en su tratamiento metodológico se prescinde de la etapa de orientación, de ejecución y de control, del proceso de la construcción, concretado en los subprocesos que realizan los escolares y del aprendizaje de procedimientos.

En el curso 2004 – 2005, se instrumentan ajustes curriculares en la Educación Primaria, en la asignatura Lengua Española se ratifica “(...) una pluralidad de enfoques siempre a partir de los presupuestos generales de nuestro sistema educativo”²⁸, posición de importancia pues favorece la adscripción a criterios

transformadores en la enseñanza de la lengua en estrecha vinculación con los objetivos y necesidades de la educación y sociedad cubanas.

Lo anterior implicó que se introduce, la construcción de diferentes tipos de textos como el publicista (avisos, noticias), el coloquial (diálogos) y otros, en el grado segundo se incluye el párrafo. Al respecto, en los ajustes curriculares no se expresan orientaciones para el tratamiento a este contenido de la construcción de textos, lo que indica la necesidad de atender especialmente este aspecto.

En relación con lo que se analiza es preciso referirse a los enfoques por los que ha transitado la enseñanza de la lengua los cuales responden a la posición de los teóricos al priorizar los aspectos relacionados con su estudio. Diferentes autores²⁹ coinciden al reconocer los siguientes: el prescriptivo, el productivo y el descriptivo. El análisis de las investigaciones³⁰ realizadas permitió a esta autora, develar los aportes y limitaciones de cada uno para asumir la búsqueda de soluciones objetivas que den respuesta a las necesidades de los escolares en correspondencia con la situación social del desarrollo en que se encuentran. En el contexto de la investigación se concreta que:

➤ El enfoque prescriptivo, en tanto contribuye a la formación de esquemas correctos en el uso de la lengua no tiene en cuenta su vinculación con el medio social ni que la comunicación se produce en la actividad conjunta de los hombres. Estos esquemas pueden ajustarse o no a las disímiles situaciones de la vida. La construcción de textos escritos se basa en el uso de la gramática. La esencia del productivo está en el desarrollo de habilidades para la construcción oral y escrita, pero que desatiende el resto de los aspectos, y al privilegiar la espontaneidad del escolar en la construcción de textos escritos, no concibe el papel del maestro como mediador principal del proceso de enseñanza – aprendizaje. El descriptivo estudia, por primera vez, la lengua como un sistema de signos y proporciona conocimientos sobre él. Define la lengua como elemento esencial del lenguaje, mientras al habla como secundario. Con este juicio se excluyen los estudios sobre el habla y se desconoce como “(...) la realización individual de la lengua”³¹.

➤ Estos enfoques al priorizar un aspecto específico en la enseñanza de la lengua, desestiman la integración de todos sus componentes, esto conduce a la fragmentación de su enseñanza y, de su aprendizaje, por lo cual no se asumen, aunque, se reconocen sus contribuciones al proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos: el uso de normas y patrones correctos sustentado por el enfoque prescriptivo; la prioridad que le concede el productivo, al desarrollo de habilidades para la construcción oral y escrita y a la motivación por escribir; el conocimiento del sistema de la lengua que ofrece el descriptivo.

Los enfoques reseñados centran su análisis en el estudio de la lengua, promueven por tanto una didáctica de la lengua, sin embargo, diversos sucesos³², propician la manifestación y el desarrollo de nuevas perspectivas, las cuales se interesan en el lenguaje que se habla, en el que se emplea para comunicarse y favorecen “(...) el tránsito de una lingüística de la lengua hacia una lingüística del habla y en consecuencia de una didáctica de la lengua, hacia una didáctica del habla (...)”³³.

Con esta concepción surgen, en la década del 70 del siglo XX, los enfoques comunicativos³⁴. En Cuba, este enfoque (Roméu, A. 1999), después de un profundo proceso investigativo³⁵ se ha perfeccionado y en la actualidad el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural se fundamenta desde una teoría basada en el carácter interdisciplinario y multidisciplinario de la enseñanza; en el enfoque histórico cultural; en las teorías lingüísticas y psicopedagógicas que centran su estudio en el discurso y en la didáctica del habla, entre otros sustentos.

1.1.1 Enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la construcción de textos escritos.

El enfoque³⁶ cognitivo, comunicativo y sociocultural³⁷, como la manera de conducir el desarrollo y apropiación de la lengua materna, constituye un peldaño superior en los aportes a la enseñanza de la lengua y la literatura, en particular a la Didáctica de la Escritura en el contexto educativo en Cuba porque sistematiza los referentes teóricos – metodológicos en una asimilación creadora de la tradición pedagógica cubana y los aportes de las investigaciones lingüísticas, favorece una práctica sistemática en que se integran las habilidades lingüísticas, así como la

formación y desarrollo de un pensamiento activo, reflexivo y creador en los escolares. Otro aspecto principal es que contribuye a la interacción en la vida social, posibilita elevar la calidad del lenguaje y ser expresión de la identidad cultural, por estas razones, y las siguientes, se asume, en esta investigación.

Se consideran básicos los principios teóricos³⁸ de este enfoque para revelar en la enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos la concepción materialista – dialéctica acerca del origen social del lenguaje; concebir su unidad con el pensamiento y su papel en el desarrollo de la personalidad del escolar; comprender que el lenguaje, a pesar de realizarse de forma individual, es un hecho social por lo cual responde a determinado grupo social (al que pertenece quien participa en el discurso); develar, además, al texto como portador de los saberes de su autor, objeto de estudio de diversas disciplinas, cuyas investigaciones trascienden a otros campos de investigación y manifiestan el carácter interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario de su estudio.

Los principios teóricos posibilitan el análisis del discurso en función de la relación del texto con el contexto (local y global), es decir, con la vida social, desde la tríada: discurso, cognición y sociedad. Mientras que los principios metodológicos del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural responden a “(...) la enseñanza del análisis como componente funcional (...) indisolublemente vinculado a los procesos de comprensión y construcción de significados”³⁹. Los principios de referencia son: orientación hacia un objetivo en el análisis, selectividad de los textos y enseñanza del análisis.

En esta tesis, constituyen fundamentos esenciales, las posiciones que, en relación con lo anterior, expresa Roméu, A. (2003): “(...) la enseñanza del análisis del discurso (...) debe ajustarse a los objetivos de cada grado (...) La atribución de significados a los textos debe estar presente desde el primer grado, aún cuando los escolares no hayan alcanzado el dominio del código escrito (...) De igual forma, enriquecerán su vocabulario, se familiarizarán con formas elocutivas y funciones comunicativas, que les permitirán interactuar en contextos socioculturales diversos”⁴⁰.

Relacionado con este análisis es pertinente precisar que el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural aporta a la Didáctica de la Escritura una concepción en que se integran la situación comunicativa, la intención, la finalidad y los registros lingüísticos a emplear en correspondencia con el contexto, de manera que está más en correspondencia con el propósito de la escuela. La asunción de este enfoque supone para el maestro concebir el proceso de enseñanza - aprendizaje como "(...) un proceso complejo de elaboración de significados (...)"⁴¹, centrado en la relación texto – contexto, dirigido a que el escolar aprenda a comunicarse en una determinada situación comunicativa con un propósito e intención específicos, utilizando sus saberes: "(...) conocimientos, creencias, opiniones e ideologías, construidas socioculturalmente (...)"⁴².

La atención a los procesos de comprensión/producción de significados posibilita enseñar a los escolares el empleo de la lengua desde la reflexión sobre los códigos lingüísticos y no lingüísticos necesarios para lograr la comunicación en diferentes situaciones de la vida, por ello "(...) debe garantizarse la continuidad progresiva del aprendizaje de la lengua materna (...)"⁴³ ya que "(...) el niño ha adquirido una determinada competencia comunicativa nada despreciable, de la que hay que partir para lograr un desarrollo efectivo de las habilidades comunicativas (...)"⁴⁴.

Es conveniente destacar la importancia del término competencia en el contexto de esta investigación. Se utiliza en las Ciencias Psicológicas y Lingüística desde la introducción de competencia lingüística, cuyo aporte se le debe a Chomsky, N. En la actualidad, es ampliamente empleado para referir idoneidad, habilidades, relación entre el saber, el saber hacer y el saber ser. En esta tesis se estudian diferentes definiciones⁴⁵ y se asume la de autores cubanos⁴⁶.

Al respecto, el análisis de definiciones⁴⁷ de competencia comunicativa, posibilitó a esta autora distinguir que la conceptualización de Roméu, A. (2003) de competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural se ajusta más al proceso que se estudia, y a los referentes teóricos asumidos, por lo cual se adscribe a ella: "configuración psicológica que comprende las capacidades cognitivas y metacognitivas para

comprender y producir significados, los conocimientos acerca de las estructuras lingüísticas y discursivas y las habilidades y capacidades para interactuar en diversos contextos socioculturales, con diferentes fines y propósitos. Se articulan así los procesos cognitivos y metacognitivos, el dominio de las estructuras discursivas y la actuación sociocultural del individuo, lo que implica su desarrollo personalógico (cognitivo, afectivo-emocional, motivacional, axiológico y creativo)⁴⁸.

La comunicación humana se produce mediante los procesos de comprensión/producción de significados teniendo en cuenta el contexto sociocultural, lo que se significa y cómo se significa. En este proceso intervienen las habilidades lingüísticas: leer, escuchar, hablar y escribir como expresión de la competencia comunicativa. Lo anterior supone para la escuela concebir y organizar un proceso de enseñanza - aprendizaje dirigido a lograrlo, a partir de propiciar una actitud protagónica en diferentes situaciones sociales de comunicación.

En la Educación Primaria, la asignatura Lengua Española, en particular la enseñanza de la construcción de textos escritos desde el primero y segundo grados, debe considerar cómo “(...) enseñar a los alumnos cuándo, en qué momento, con qué intención, con quién pueden emplearse unos giros y otros, es decir, velar por el ensanchamiento del universo idiomático del escolar. En todo momento, la labor del maestro debe ser la de encauzar, dirigir y orientar, pero sin frenar el desarrollo normal del idioma (...)”⁴⁹. Lo anterior supone aprovechar el universo de experiencias y vivencias de los escolares, atendiendo a las características de su edad.

1.1.2 Modelos teóricos empleados en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Las ideas de Almendros, H. (1962) sobre la construcción de textos escritos: “ (...) más que proponer (...) lecciones formales de artificiosa corrección gramatical, se procura siempre sugerir una enseñanza que parta de la auténtica expresión oral y escrita de los alumnos en relación estrecha con la vida, que estimula el pensamiento y requiere el más vivo y natural ejercicio del idioma”⁵⁰, revelan

lucidez y magisterio para la escuela cubana actual, lo que sirve de presupuesto a la comprensión de los modelos teóricos utilizados en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos. Entre los más representativos están: el modelo de tarea, los modelos de etapas y los modelos cognitivos.

El primero prioriza el producto, el trabajo terminado. Es el caso del modelo de tarea en el cual se elabora una composición (la que no se utiliza en la comunicación real) a partir de una orden dada por el maestro, quien posteriormente la revisa y señala los errores. En él no se tiene en cuenta la situación de comunicación, se prescinde de la planificación y la revisión, como operaciones que realizan los escolares, la atención se dirige a la textualización de la información.

Otros modelos empleados que también privilegian el producto final, son los que establecen etapas ordenadas, sucesivas para la enseñanza – aprendizaje, los modelos de etapas, que tienen una consideración lineal acerca del proceso de la escritura. En este sentido, según Domínguez, I. (2006), se destaca el de Rohman y Wlecke en el que se conciben tres etapas continuas: preescritura, escritura, reescritura⁵¹.

Los pedagogos cubanos Alzola, E. (1975) y Roméu, A. (1999) aunque se suscriben al modelo de etapas, destacan la actividad del escolar. Para el primero de ellos, se debe tener en cuenta como operaciones a realizar: “(...) la motivación para escribir, la estructura de la composición, la crítica de los trabajos y la autocrítica funcional”⁵². Es esta una propuesta lineal y sucesiva en la que la planificación y textualización se insertan en la segunda etapa, a pesar de ello, suscita el interés de este trabajo por los criterios en relación con la autocrítica funcional donde se revela una posición a favor de la autorregulación de los escolares, razón por la cual se asume en el análisis posterior que se realiza.

Por su parte la investigadora Roméu, A. (1999) argumenta las etapas: motivación (la comunicación responde a una intención y a un propósito de interacción mutua), planificación (planificar las acciones y operaciones que se van a realizar), realización (elaboración del mensaje con utilización de los signos lingüísticos) y

consecución de la finalidad (obtención del resultado y la comprobación de la correspondencia con el objetivo), concebidas en un orden sucesivo, lineal, sin embargo, en ellas distingue, acertadamente, la planificación y textualización.

En la actualidad, la citada investigadora defiende la recursividad del proceso y con esta característica reconoce como etapas de la enseñanza: la orientación, ejecución y control, en las cuales se planifica, escribe y revisa la construcción. Esta posición es asumida, también, por otros autores⁵³, los que plantean la relación etapa – operación, donde la segunda no tiene que ser coincidente con la primera, criterios a los que adscribe la autora de este estudio porque supone la atención a las operaciones que, en el proceso, realizan los escolares.

Nuevos modelos teóricos basados en el estudio del lenguaje en uso, conciben la construcción de textos escritos como un proceso complejo de elaboración de significados: son los modelos cognitivos. En los mismos se prioriza el proceso de la construcción porque “(...) intentan explicar cuáles son los procesos que el escritor sigue durante la tarea de escritura (...) La atención, en estos modelos, se centra en las estrategias y conocimientos que el escritor pone en funcionamiento para escribir y en la forma como interactúan durante el proceso. Los subprocesos se ven, no como etapas que hay que seguir una detrás de otra, sino como operaciones que hay que realizar y que a menudo se aplican recursivamente (...)”⁵⁴.

Lo anterior es el sustento para los modelos de Flower, L. y Hayes, J.; Bereiter, C. y Scardamalia, M.; Beaugrande, R. de; Hayes, J. y el modelo del grupo Didactext, citados por Domínguez, I. (2006). Este último supera a los primeros “(...) al concebir el proceso de producción del texto desde una visión sociocognitiva (...)”⁵⁵, aunque con ello limita el aspecto sociocultural.

Atender el proceso de la construcción supone “(...) mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción (...)”⁵⁶. Lo más importante es enseñar el proceso mismo. Su esencia reside en enseñar las estrategias y las acciones que se utilizan. “(...) En consecuencia, en el aula el énfasis debe ponerse en el escritor, en el alumno, y no en el texto escrito (...) pretende enseñar al alumno a pensar, a hacer esquemas, a ordenar las ideas, a pulir la estructura de la frase, a revisar el escrito, (...)”⁵⁷. La atención se centra en enseñar los procedimientos, en cómo construir el texto, y la práctica sistemática en la actividad, criterio asumido en este estudio.

Estas posiciones teóricas coadyuvan a un enriquecimiento de la Didáctica de la Escritura a partir de los nuevos estudios lingüísticos que sirven de fundamento para contribuir al desarrollo del pensamiento y de la comunicación de los escolares, en particular de la construcción textual en que se favorece con renovadoras formas de conducir el aprendizaje activo de los escolares.

La investigadora cubana Domínguez, I (2006) de acuerdo con esta concepción elabora un modelo didáctico para la orientación del proceso de la construcción textual en la Secundaria Básica a partir del que proponen Flower, L. y Hayes, J. (1980) “(...) e incorpora aspectos del modelo planteado por el grupo Didactext de la Universidad Complutense de Madrid (2003) (...)”⁵⁸, en el cual se redimensionan los modelos precedentes.

Para la autora de este trabajo es importante destacar en el referido modelo:

- Su asunción a la filosofía marxista – leninista, al enfoque histórico- cultural, enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, y aprendizaje desarrollador, entre otros fundamentos. La relación de los componentes cognitivo – afectivos con los factores culturales y sociales, además, entre la construcción de textos escritos y la lectura en un sentido amplio. De manera particular, el lugar de la didáctica del habla, y en consecuencia su concepción metodológica que integra las tres dimensiones del discurso: la semántica, la sintáctica y la pragmática. Su adscripción a la enseñanza – aprendizaje del proceso de la construcción textual y la fundamentación teórica y metodológicamente de las etapas de su enseñanza:

orientación, ejecución y control y los subprocesos que en ellas ocurren. En esta misma dirección, se resalta la categoría principal del modelo: construcción textual, articulada con la comprensión, en un proceso de comunicación que tiene como base la cultura, los contextos de producción y la propia actividad del individuo. Por último se destaca su definición de construcción de textos⁵⁹.

En el escenario de la Educación Primaria en Cuba, los investigadores Árias, G. y colectivo (2005) fundamentan, desde una pluralidad de enfoques, para la enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos las fases preescritura, escritura y reescritura, lo cual responde al modelo de etapas. La preescritura se dirige al trabajo oral previo, a la motivación por escribir; la escritura a la exposición, por escrito, de las ideas y, la reescritura a releer lo escrito para encontrar y corregir los errores.

Las fases referidas expresan los aspectos relacionados con los principales momentos de la enseñanza de la construcción del texto escrito, a saber: antes, durante y después de escribir, no obstante, se manifiestan como períodos continuos, sucesivos e independientes sin penetrar en los subprocesos que realiza el escolar y excluye la interrelación entre ellas, criterio que no se comparte en la tesis.

Las investigadoras Gell, A. (2003), Ruiz, M. (2005), García, M. A. (2005) y Pérez, A. (2007) se adscriben a la enseñanza del proceso de la construcción de textos en la Educación Primaria fundamentado en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, sin embargo, no explicitan el modelo teórico que desde la Didáctica de la Escritura sustenta sus propuestas, además, se observan diferencias en cuanto al razonamiento realizado por ellas. Mientras, Gell, A. (2003), García, M. A. (2005) y Pérez, A. (2007) expresan las etapas: orientación, ejecución y control, Ruiz, M. (2005) identifica las mismas con las fases o etapas: preescritura, escritura y reescritura. Con esta última opinión se discrepa, ya que las primeras están en estrecha interrelación y no son momentos sucesivos e independientes entre sí.

El análisis realizado permite a la autora de este estudio asumir para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en la Educación

Primaria el modelo didáctico propuesto por la investigadora Domínguez, I (2006) basado en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural el cual establece como etapas de la enseñanza la orientación, ejecución y control en las cuales los escolares realizan determinados subprocesos.

1.2. El texto, niveles constructivos y tipología textual: su contribución al proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Los resultados investigativos en las Ciencias lingüísticas durante el siglo XX, en el cual se destaca la lingüística del habla, posibilitan afirmar que se integran en una teoría⁶⁰ que reconoce el discurso en su relación con la sociedad, como instrumento de la comunicación y la cognición. Desde esta perspectiva, los referentes teóricos acerca de los estudios del lenguaje y su implicación en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna en Cuba, deben asumirse desde un análisis crítico de sus antecedentes, la pluralidad de enfoques que coexisten y aportan al uso de la lengua, lo cual posibilita la búsqueda de soluciones a la problemática de manera objetiva y práctica.

La interrelación entre discurso, cognición e interacción sociocultural (sociedad) tiene en los presupuestos de las disciplinas Lingüística del texto y Análisis del discurso las bases que permiten centrar el análisis del lenguaje en función de su uso en determinado contexto, como un proceso de interacción social en que los participantes realizan determinadas operaciones cognoscitivas.

Sobre ello, las consideraciones de Van Dijk, T. (2007) de que “(...) un adecuado análisis del discurso requiere simultáneamente un detallado análisis cognitivo y social, y viceversa (...)”⁶¹, aportan a los sustentos teóricos asumidos en esta tesis, las siguientes dimensiones discursivas: discurso (qué se significa), cognición (cómo se significa) y sociedad (dónde se significa, contexto sociocultural), que revelan la integración, en el análisis del discurso, de la semántica, la sintáctica y la pragmática. Desde estas posiciones, la categoría texto es principal en un estudio acerca de la enseñanza - aprendizaje de la lengua materna ya que se revela la necesidad de atender su adquisición y desarrollo en el proceso escolar.

Al analizar las diversas definiciones de texto⁶², los autores lo refieren como una unidad lingüística de comunicación humana, que contiene un significado, se produce en una situación comunicativa concreta, con la intención de significar algo en un contexto particular, y una determinada finalidad. En la definición de Roméu, A. (1999), para quien es un “(...) enunciado comunicativo coherente, portador de un significado; que cumple una función comunicativa (representativa, expresiva, artística,) en un contexto específico; que se produce con una determinada intención comunicativa y finalidad; que posibilita dar cumplimiento a ciertas tareas comunicativas para lo cual el emisor se vale de diferentes procedimientos y escoge los medios lingüísticos más adecuados (...)”⁶³, están implícitas las funciones del lenguaje, se interrelacionan los elementos sintácticos, semánticos, pragmáticos y comunicativos en el discurso, con atención a los componentes estructurales⁶⁴ del contexto⁶⁵ y a la selección de los medios lingüísticos apropiados para comunicarse.

La comprensión de la estructura del texto, constituida por determinados niveles constructivos, permite entenderlo como un todo coherente y cohesionado. En investigaciones estudiadas⁶⁶, se precisa que en los primeros niveles se encuentran las estructuras superficiales: el nivel fonológico (estructura de los fonemas), el morfológico (estructura de las palabras) y el sintáctico (estructura de las frases), observables en el texto. Otros niveles incluyen las estructuras esenciales o profundas del texto como la semántica (significado, referencia e interpretación) las cuales son “(...) significados atribuidos, interpretaciones o funciones de las estructuras superficiales (...)”⁶⁷. Estos niveles se concretan en las macroestructuras semántica y formal.

En la macroestructura semántica (plano del contenido) se integra el significado que se organiza en niveles en los que se establecen relaciones de jerarquía, es decir, el tema (nivel superior) contiene los subtemas, proposiciones temáticas y conceptos (niveles inferiores). La interrelación lógica y comprensible de estos niveles denota la coherencia del texto. Según Van Dijk, T. (2007) se deben distinguir, además, las estructuras locales o microestructuras. La estructura semántica local o microestructura (palabras, frases, oraciones y sus conexiones)

expresa mediante proposiciones, el significado local, “(...) a este nivel el texto se define como una sucesión de proposiciones. Se supone que esta sucesión es coherente (...) esta coherencia local está controlada por la coherencia global de la macroestructura (...)”⁶⁸.

La macroestructura semántica se manifiesta en las estructuras formales, ya que se significa algo con una determinada macroestructura formal (sintagmas, oraciones, segmentos o párrafos y discurso). En ella se aprecia la expresión del significado mediante signos lingüísticos organizados jerárquicamente y correlacionados con el contenido: el tema en el discurso, los subtemas en párrafos, las proposiciones temáticas en oraciones y los conceptos en sintagmas. Cuando todos están armónicamente interrelacionados se manifiesta la cohesión la cual se expresa en el plano de la expresión y se revela en la estructuración léxico-gramatical del texto.

En resumen, en la macroestructura semántica se distinguen los conceptos, las microproposiciones, las macroproposiciones y el tema, mientras en la macroestructura formal los sintagmas, las oraciones, los segmentos o párrafos y el discurso. Ambas macroestructuras constituyen los niveles constructivos del texto, que a su vez están siempre en relación con el contexto en que se significa.

Esta estructura del texto “(...) condicionada por lo que se significa (cognición) y por el contexto (sociedad)”⁶⁹ coadyuva a la integración de la sintáctica en relación con la semántica y la interacción sociocultural, por lo cual constituye fundamento para este estudio pues promueve la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en la situación de comunicación en que fueron producidas.

Los criterios anteriores son compartidos y asumidos en este estudio porque aportan una visión del texto basada en su interrelación con el contexto en que se produce, en las funciones principales del lenguaje: la semiótica y la noética y responden a las necesidades individuales y sociales de los que hablan/escriben una lengua. Su atención en el proceso de enseñanza – aprendizaje implica que los maestros estén preparados para situar a los escolares en una posición activa, reflexiva ante los usos de la lengua, su adquisición y desarrollo, lo cual conduce a estructurar el tratamiento metodológico en tres componentes funcionales:

comprensión, análisis y construcción de textos y, poner énfasis en la práctica sistemática de los mismos.

En relación con ello, la lingüística textual aporta el reconocimiento de la comprensión de textos como un proceso de reconstrucción del significado a partir de los saberes individuales y sociales, el cual permite el juicio valorativo y contribuye a la formación y transformación de la personalidad, mientras concibe el análisis de forma integral en el que se revelan las relaciones discurso sociedad y la función de sus estructuras. Es por esto que en la comprensión y el análisis se prepara al escolar para la construcción de textos escritos, como un proceso recursivo.

La autora de la tesis precisa que en la Educación Primaria el tratamiento a estos componentes está mediado por la ayuda⁷⁰, del maestro y la colaboración entre los compañeros porque “(...) en el trabajo diario del aula, y de manera muy significativa en los primeros grados, hay que recordar que el uso de la lengua solo se realiza de cuatro formas distintas, de acuerdo con el papel del individuo en el proceso de comunicación (...)”⁷¹ lo anterior se explica por la actuación como emisor o receptor del texto, el carácter oral o escrito de la comunicación y el desarrollo de las habilidades “receptivas” o “productivas”.

Es importante comprender, analizar y construir variados textos. Al respecto, Grass, E. (2002) señala que tipo de texto es “(...) la designación teórica de una forma concreta de texto descrita y definida dentro del ámbito de una tipología textual (...)”⁷², definición que se tiene en cuenta en el presente estudio, por el lugar que ocupa en la enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en la Educación Primaria. En la clasificación de los textos, los autores adoptan diversidad de posiciones⁷³. En esta tesis, se analizan las clasificaciones asumidas en documentos e investigaciones acerca de la Educación Primaria.

Relacionado con lo anterior es menester expresar que en las Orientaciones Generales para instrumentar los ajustes curriculares en la Educación Primaria (2005) no se evidencia un aspecto específico para abordar la tipología textual, la clasificación de los textos se incluye en las recomendaciones de temas como la

lectura y construcción, aunque se consigna la siguiente aclaración “(...) ejemplos de tipos de texto: invitación, cuento, carta, comentario, aviso, receta de cocina, instrucciones, reglamento, chiste, definición, trabalenguas, parte metereológico, noticia, guión, informe, telegrama, canción, poema, biografía, refrán, diario, historieta, adivinanza, cuadro sinóptico o esquema, anécdota, felicitación, mensaje, nota, recado, etc. La idea es que en la escuela se construyan diversos tipos de textos de acuerdo con las necesidades comunicativas de los propios niños”⁷⁴.

La autora de la tesis considera que el citado documento, si bien defiende la construcción de textos escritos a partir de situaciones de comunicación, al carecer de precisiones en cuanto a la clasificación, no logra una adecuada orientación del maestro para la enseñanza – aprendizaje de sus características, en consecuencia va en detrimento de la utilización de los mismos según la intención y finalidad de la comunicación en una situación comunicativa concreta.

Otros autores⁷⁵ los clasifican atendiendo al código que emplean, su forma elocutiva, su función y estilo funcional, criterio al que se adscribe este estudio:

a) El código revela la forma del lenguaje, su función y las relaciones entre los signos que se emplean en la construcción de estructuras como la oración, el párrafo y el discurso. Según el código los textos son orales, escritos, icónicos⁷⁶, y simbólicos⁷⁷.

Los textos icónicos y simbólicos resultan de especial interés pues son representaciones gráficas que se realizan mediante el dibujo. Al respecto Vigotsky, L. (2000) afirma que los antecedentes de la escritura son los gestos, el juego y el dibujo infantil ya que en ellos se significa algo. El niño además de dibujar objetos, debe aprender a dibujar las palabras, con certeza, advierte: “(...) una cosa es cierta: que el lenguaje escrito de los niños se desarrolla de este modo, pasando de los dibujos de las cosas a los dibujos de las palabras (...) El secreto de la enseñanza del lenguaje escrito es la preparación y organización adecuada de esta transición natural”⁷⁸.

En este sentido, las consideraciones de Rodríguez, L. (2005) enfatizan en el papel del maestro para “(...) enseñar a disfrutar la escritura como un acto esencialmente creativo (...)”⁷⁹ por ello, “(...) para que el alumno aprenda es fundamental que él mismo, mediante palabras, pueda describir claramente lo que ha observado y conocido, lo que siente, desea, quiere (...)”⁸⁰.

Basado en los planteamientos anteriores, esta autora opina que el uso de los textos icónicos y simbólicos, con los cuales interactúan los niños mucho antes de ser escolares, coadyuva a la transición entre el dibujo infantil y la escritura. Por lo que, en primero y segundo grados de la Educación Primaria se debe propiciar su práctica sistemática como antecedente del aprendizaje de la construcción de textos escritos.

b) Atendiendo a las formas elocutivas los textos se clasifican en narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos y dialogados⁸¹, con lo cual se favorece la comprensión de cómo se expresa el texto: mediante una narración, descripción, exposición, argumentación o diálogo.

c) Los textos tienen, esencialmente, la función de significar, de comunicar algo. Las funciones comunicativas revelan el componente de la comunicación que recibe mayor atención: emisor, receptor, mensaje, código, contexto. Por su función, se clasifican en: informativos, poéticos, expresivos, apelativos, fáticos y metalingüísticos⁸².

d) El estilo funcional se refiere a la manera particular en que el hablante/escritor utiliza el contexto e intención comunicativa, los medios y recursos lingüísticos en función de la comunicación. Según el estilo funcional se clasifican como coloquiales, oficiales, publicistas, científicos y artísticos⁸³.

En el ajuste curricular (2005) las orientaciones metodológicas indican la enseñanza y el aprendizaje de párrafos narrativos y descriptivos en primero y segundo grados, con lo cual se identifica el párrafo como un tipo de texto y no como nivel constructivo del discurso, además, se limita el contenido, sin otorgarle un lugar importante a la interacción social que tienen los escolares con otros textos portadores de significados.

Por tanto, en este trabajo, se asume que los escolares de estos grados pueden, con ayuda, construir textos escritos más o menos extensos y complejos en los que relacionen oraciones y párrafos, como niveles constructivos, resultado de la observación de objetos y fenómenos que despierten sentimientos y emociones, que se correspondan con los siguientes tipos de textos: en primer grado: textos escritos narrativos, descriptivos y expresivos y estos combinados con el código simbólico e icónico. En segundo grado pueden construir, además de los anteriores, textos escritos expositivos y argumentativos.

1.2.1 Características del texto escrito. La construcción de textos escritos.

El texto escrito es aquel en el cual se emplea el código escrito en función de significar algo, con una sintaxis específica, en determinado contexto, exige del uso adecuado de los medios lingüísticos y necesita un tiempo para elaborarse. En él, se puede narrar, describir, argumentar, exponer, informar, publicar, se recrea la realidad y expresan sentimientos, en dependencia de la situación de comunicación, la intención y finalidad comunicativa.

Para esta autora la esencia del texto escrito radica en su carácter perdurable y permanente, conserva huellas indelebles del progreso social, del desarrollo humano. Es portador de los saberes de su autor y del contexto en que se produce, en consecuencia contribuye a la transmisión de la cultura. En el mismo se emplea el lenguaje escrito el cual "(...) comprende los procesos de escritura y de lectura"⁸⁴. Estos procesos mantienen una indisoluble relación entre sí por cuanto en ellos se realiza la comprensión/ construcción del significado.

Para la comprensión del texto escrito se debe decodificar, entender, descubrir, penetrar en su significado, reconstruirlo, enjuiciarlo y asumirlo con ajuste a las propias experiencias, se debe reaccionar ante él, con lo cual, ocurre un proceso de producción individual de significados que favorece el proceso de construcción textual. Esto ratifica la necesidad de trabajar en el aula de manera práctica, en la unidad del pensar, el sentir y el actuar desde las habilidades receptoras (de comprensión) y productivas (de expresión).

Lo anterior se basa en la siguiente idea de Vigotsky, L. (1998) para quien el lenguaje escrito "(...) es una función lingüística separada, que difiere del lenguaje oral tanto en estructura como en su forma de funcionamiento (...)"⁸⁵. En él se simboliza la imagen auditiva en caracteres escritos, se sustituye la lengua oral por sus imágenes, que eleva su nivel de abstracción, por lo que debe ser tenido en cuenta en su enseñanza - aprendizaje.

En tal sentido, es importante señalar que el carácter mediato del lenguaje escrito, a diferencia del oral porque se realiza en ausencia del interlocutor, carece de la dinámica de la conversación por lo cual en él se debe aclarar todo lo que se desea expresar con precisión y claridad, por esto, el escolar "(...) al escribir debe comprender la estructura del sonido de cada palabra, analizarlo, y reproducirlo en símbolos alfabéticos que debe haber estudiado y memorizado con anterioridad. Del mismo modo, deliberado, debe colocar las palabras en una cierta secuencia para formar una oración. El lenguaje escrito requiere trabajo consciente"⁸⁶.

Lo expuesto, conduce a entender que se necesita del conocimiento de la correspondencia entre el código oral y el escrito y las relaciones entre las palabras, que además se demandan acciones analíticas, premeditadas, porque implica pensar, leer, planificar, organizar, revisar, seleccionar los medios lingüísticos adecuados y aplicar el conjunto de normas ortográficas, léxicas, morfológicas, sintácticas y caligráficas ajustándose a una determinada situación de comunicación, con una intención y finalidad comunicativa dadas. Para Vigotsky, L. (1998), este tipo de lenguaje es más que una habilidad motora, es "(...) un determinado sistema de símbolos y signos, cuyo dominio representa un punto crítico decisivo en el desarrollo cultural del niño (...)"⁸⁷, criterio asumido en este estudio.

En correspondencia con este análisis la autora de la investigación precisa que si bien este tipo de texto se realiza con el código escrito y para ello es necesario conocer la representación gráfica del lenguaje oral, es decir, las letras que representan los sonidos del idioma y sus relaciones, construirlo es más que conocer y representar el código, se involucran diversos procesos como pensar,

reflexionar, producir significados, a partir de la lectura y comprensión de la cultura en que se está insertado. Es el empleo del código escrito como medio de comunicación para significar algo en un contexto comunicativo particular con una intención y propósito determinado lo cual está mediado por la cultura, la experiencia, las vivencias, como resultado de un proceso de desarrollo de la personalidad.

De acuerdo con Roméu, A. (1999) la construcción de textos escritos es un proceso complejo en el que "(...) se entretajan todos los niveles: el nivel semántico o de significación; el de expresión o formalización lingüística del significado y el fonológico (de sonorización o escritura). En otras palabras, el significado se construye lingüísticamente y se exterioriza de forma material como expresión oral y escrita. Considerado el texto como un tejido, se hacen presentes varias redes, las que se corresponden con los niveles del lenguaje: 1ro una red semántica, 2do. una red gramatical y 3ro. una red fonológica"⁸⁸.

Otro criterio de la autora de referencia es que para construir un texto escrito se exige dominar la macroestructura semántica y la formal, la coherencia, la cohesión y el conocimiento de la superestructura esquemática, forma global del texto, determinada por las reglas constructivas del formato.

Por lo tanto, en la construcción de un texto escrito se produce un proceso de construcción y transformación de la realidad en el cual se implican, no sólo el conocimiento del código oral y del sistema de escritura, sino también las posibilidades y potencialidades de cada escolar atendiendo a lo que su medio cultural le ha aportado, así como el desarrollo de sus procesos cognitivos.

En resumen, es un proceso complejo de producción de ideas lógicas, coherentes, asociadas a un tema específico, expresadas con determinada sintaxis que tienen como fin significar algo con una intención dada, en un contexto comunicativo concreto. Supone la necesidad de comunicación, el desarrollo del pensamiento.

1.3 El proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados de la Educación Primaria.

En la Educación Primaria cubana actual, el proceso de enseñanza - aprendizaje de la lecto - escritura se inicia en el primer grado con el objetivo de establecer la correspondencia fonema – grafema y lograr “(...) la formación y desarrollo de las habilidades para aprender a leer y realizar, gradualmente en el ciclo, una lectura correcta, consciente, fluida y expresiva”⁸⁹.

Para este aprendizaje inicial el curso escolar consta de dos etapas: la de adquisición de la lecto – escritura en la cual se presentan los fonemas – grafemas del alfabeto español y la de ejercitación y consolidación en la que se ejercitan y consolidan las habilidades adquiridas en la etapa anterior. La asignatura Lengua Española, que comienza en la primera, tiene como propósito fundamental la formación de una concepción científica del mundo y el aprendizaje de la lectura y de la escritura, la comunicación oral y escrita, así como la atención a la caligrafía y ortografía. Su característica esencial se expresa en el carácter instrumental ya que constituye la vía mediante la cual se adquieren los conocimientos del resto de las asignaturas.

Durante el aprendizaje inicial en primer grado, los escolares aprenden a pronunciar y distinguir los sonidos de la lengua española y establecen la correspondencia entre estos y sus grafemas. Se apropian de las normas caligráficas para el trazado y enlace correctos de las grafías minúsculas y mayúsculas mediante la demostración del maestro, la copia de modelos, la transcripción y el dictado de sílabas, palabras, oraciones y textos breves.

Es en primer grado donde el escolar se apropia de los códigos lingüísticos iniciales y, necesarios, para construir diferentes tipos de textos con oraciones, como nivel constructivo, que le permita nombrar y predicar⁹⁰ acerca de la realidad. Debe aprender que con ellas se comunica, se significa algo, con una intención y finalidad y, además, que en su empleo debe cumplir con determinadas normas: letra inicial mayúscula, punto final, margen y, sangría. En segundo, grado que continúa el trabajo iniciado en primero, aprende a relacionar y ampliar ideas con lo cual, de acuerdo con Roméu, A. (2003) se inicia en el avance temático, aspecto básico para aprender a construir el párrafo.

En este sentido, la reflexión de la citada investigadora: “(...) el trabajo con la redacción de párrafos (...) es recomendable comenzar por la progresión de tema sucesivo, haciendo notar al niño la conveniencia de no reiterar el tema de forma innecesaria (...)”⁹¹, resulta de gran valor en esta tesis por cuanto en primero y segundo grados es importante enseñar a buscar ideas, información, a relacionar las palabras de manera coherente para expresar lo que se desea, a usar con corrección los medios lingüísticos de la lengua con el fin de comunicar algo en determinado contexto con una intención y finalidad concretas, y, también a desarrollar una idea, ampliarla, a avanzar en el tema añadiendo nuevos elementos (rema), para lo que resulta esencial el trabajo con la permanencia, coherencia, pertinencia y la búsqueda del texto acabado⁹² como características fundamentales de los textos que se construyan, las cuales deben trabajarse de forma práctica en el grado segundo, desde la comprensión en los textos de lectura y durante el aprendizaje de la construcción escrita.

Acerca de la enseñanza de la construcción de textos escritos Roméu, A. (1992), plantea “(...) poner al alumno en la situación de construir sus propios textos, (...) de significar según sus necesidades comunicativas, que pueda tener con determinada intención y finalidad. Esto supone, además, conocer diferentes códigos, pues las situaciones comunicativas no serán iguales en todos los casos y emplear los medios léxicos y gramaticales con ajuste a las normas establecidas para cada código”⁹³. En la presente investigación se reconoce la certeza de esta aseveración, vinculada a los presupuestos del aprendizaje desarrollador y el enfoque histórico – cultural aunque es importante especificar que los escolares de primero y segundo grados en el proceso de la construcción de textos necesitan de la ayuda de mediadores.

Al respecto, el criterio de Vigotsky, L. (1998) fundamenta este proceso por cuanto, “(...) las motivaciones para la escritura son más abstractas (...) y (...) distintas de las necesidades inmediatas (...)”⁹⁴. En los primeros momentos de su aprendizaje el escolar no siente la necesidad de comunicarse mediante ella, es por ello que “(...) en el lenguaje escrito estamos obligados a crear la situación (...)”⁹⁵, a emplear situaciones reales de comunicación, las cuales propicien la interacción

mediante el texto con la vida social, familiar y escolar. Lo cual, actualmente, tiene su expresión en la creación de situaciones comunicativas.

Se define, en esta investigación, como situación comunicativa para primero y segundo grados, la narración breve en la cual aparece un conflicto comunicativo, dado en un contexto específico, con determinada intencionalidad, que el escolar debe satisfacer mediante una tarea comunicativa⁹⁶. Las situaciones comunicativas deben favorecer que el escolar de estos grados aprenda a cambiar el sentido de las palabras en diferentes contextos para enriquecer el significado de las mismas, mientras se familiariza con la relación sentido – significado⁹⁷.

Sustentado en los referentes teóricos analizados se asume para primero y segundo grados la enseñanza del proceso de la construcción de textos escritos. Diversos autores⁹⁸ coinciden en afirmar que en él ocurren subprocesos necesarios que indican las operaciones que realizan los escolares, entre los cuales se encuentran la “(...) generación de ideas, formulación de objetivos, organización de las ideas, redacción, revisión, evaluación (...)”⁹⁹.

Los investigadores referidos argumentan que los subprocesos iniciales se dirigen a la planificación: la determinación de la motivación para escribir, responde al para qué y a quién escribo, la exploración, organización de las ideas; para, en consecuencia, efectuar otros subprocesos que apuntan a la escritura de textos intermedios; como aspecto conclusivo del proceso se plantean acciones para revisar o corregir y editar. En estos grados, significa leer y releer, escribir y borrar, volver a escribir, revisar y modificar lo escrito, preguntar, intercambiar para ajustar lo escrito a las necesidades comunicativas con el propósito de comunicar algo en un contexto particular, con una determinada intención.

Este trabajo, se adscribe, al criterio de Domínguez I. (2006), que los subprocesos son: planeación, textualización y autorrevisión. En cada uno de ellos los escolares realizan determinadas operaciones las que se consideran como los procedimientos¹⁰⁰ para construir un texto escrito.

En la planeación, el escolar de primero y segundo grados, con la mediación del maestro, planifica, produce y organiza las ideas de forma oral, define los objetivos

y elabora el plan para la construcción escrita. En el presente estudio se opina que en este subproceso debe incluirse la comprensión y determinación, de forma práctica, de las características de los niveles constructivos oración y párrafo, de manera que las emplee en lo que construye.

Durante la textualización escribe, organiza de forma lineal el significado, por lo que lee, relea y revisa, hace corresponder el código oral con los símbolos escritos (letras). Aplica las normas caligráficas y, comienza a familiarizarse con las ortográficas, léxicas, morfológicas, sintácticas, en lo cual resulta esencial la mediación del maestro. Esto lo conduce a exploraciones constantes y al reinicio de las operaciones de planeación. El subproceso autorrevisión implica leer y releer la construcción en función de su corrección, perfeccionar el escrito a partir de los objetivos propuestos, de la planeación. Significa nuevas modificaciones y retornos a la planeación y la textualización.

De acuerdo con Domínguez, I. (2006) los subprocesos referidos transcurren en las etapas de la enseñanza de la construcción de textos escritos, sin embargo, la relación etapa - subproceso no es lineal, ni simultánea, en una etapa se puede volver al subproceso de la etapa anterior. En la tesis se comparte esta opinión y se añade, que en primero y segundo grados, no es coincidente que todos los escolares realicen el mismo subproceso en una etapa determinada ya que está condicionado por el desarrollo de sus habilidades. En resumen, la enseñanza del proceso de la construcción se dirige a orientar estrategias para planificar, escribir y revisar lo que se construye.

La autora de este trabajo define el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados, basado en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y en el modelo didáctico ya referido, como el proceso mediado por el maestro donde los escolares aprenden, durante las etapas de orientación, ejecución y control, a planear, textualizar y autorrevisar el texto que construyen con el fin de comunicarse en determinado contexto situacional, con una intención y finalidad definidas.

1.3.1 Etapas de la enseñanza de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados.

La autora de este estudio reconoce como referentes teóricos de las etapas de la enseñanza de la construcción de textos escritos, además de los analizados, los criterios sobre las etapas de la actividad cognoscitiva de Rico, P. (1996); Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2000); López, J. (2003); Talizina, N. (1978) y Galperin, P. (1986) (Anexo 4).

⇒ Etapa de orientación. Predominio del subproceso planeación.

De acuerdo con Rico, P. (1996), en la etapa de orientación se crea una disposición positiva en los escolares. En la construcción de textos escritos en primero y segundo grados se contribuye a ello cuando manifiestan interés por lo que van a escribir, cuando la selección del tema es un acuerdo que tiene en cuenta sus conocimientos, experiencias, motivaciones.

En tal sentido es válido en estos grados, lo expresado por Domínguez, I. (2006) sobre la etapa de orientación: “(...) se ofrecen las orientaciones pragmáticas, semánticas y sintácticas (...)”¹⁰¹. En primero y segundo grados se manifiesta en la orientación sobre la situación comunicativa, el contexto, la finalidad del texto, su propósito e intención comunicativa (orientación pragmática). Mientras que la orientación semántica en estos grados se dirige a precisar qué significar, incluye la búsqueda de las ideas del tema durante el trabajo oral previo, donde se expresan, amplían, enriquecen y organizan. La organización de las ideas supone la confección del plan de la construcción.

En relación con ello, es importante asumir que “(...) hay que tomar en cuenta el contenido de lo que quiere expresar, la forma de hacerlo (...)”¹⁰². En la etapa de orientación, en primero y segundo grados, hay que enseñar a expresar ideas claras, lógicas y suficientes sobre el tema. La orientación sintáctica se refiere al conocimiento de las características del texto que se va a construir y las de los conceptos de oración y párrafo como niveles constructivos. En primero y segundo grados los escolares deben determinarlas con ayuda del maestro, así como los

procedimientos que conducen la construcción de manera que conozcan cómo construir, qué acciones ejecutar.

Lo anterior señala la importancia de la selección de métodos, medios, evaluación y formas de organización, como componentes del proceso de enseñanza – aprendizaje. Los métodos deben favorecer la apropiación consciente de los modos de actuación, no sólo en la planeación, sino en la textualización y la autorrevisión mediante el uso de diversos medios que permitan trabajar las características de los textos, así como los procedimientos, lo que requiere de la evaluación sistemática del proceso, desde su planificación, para detectar logros e insuficiencias en su apropiación, también, de formas colectivas de organizar el proceso de enseñanza – aprendizaje de manera que los escolares interactúen entre sí, sean mediadores del aprendizaje del otro.

Para este trabajo es de interés considerar que en esta etapa “(...) se activan las estrategias¹⁰³ cognitivas y metacognitivas (...)”¹⁰⁴, lo cual se revela en los siguientes aspectos:

- El escolar se involucra en el análisis y la determinación de lo que quiere significar, para qué, dónde, con qué finalidad e intención comunicativa. Se implica en la determinación de las características del texto y las de los niveles constructivos oración y párrafo.
- La orientación supone el conocimiento (previo) de lo que se debe hacer, de lo que se espera, el conocimiento de hacia dónde se dirige el aprendizaje, lo cual constituye un elemento regulador, de autocontrol de la construcción escrita.
- Es ineludible considerar la orientación sobre cómo se va a construir, es decir, conocer los procedimientos que conducen y guían la construcción, lo cual permite la reflexión sobre las acciones que van a conducir la construcción escrita y, posteriormente, en la etapa de ejecución la aplicación de los procedimientos constituye la vía para construir y controlar la construcción.
- En la etapa de orientación se debe conocer y comprender con qué se va a construir el texto, si se dispone de algún medio (tarjetas, pizarra, libro de texto, láminas) que guíe y favorezca la ejecución de la construcción. Su esencia reside

en garantizar la comprensión y el control. Es necesario controlar lo orientado y enseñar el autocontrol mediante la lectura y relectura de lo planeado.

➤ El subproceso planeación se dirige a: la determinación del tema, de la intención y finalidad del texto; el contexto; a quien se escribe; qué se va a significar (búsqueda de ideas); cómo significar (comprensión de las características del texto que se va a construir, precisión de las características esenciales de los conceptos de oración y párrafo); cómo se va a construir (determinación de los procedimientos); con qué medios se va a construir; elaboración del plan y a la lectura, relectura y autorrevisión de lo planeado.

➤ La etapa de orientación es la fundamental en la enseñanza de la construcción de textos escritos porque su función básica es “(...) lograr la comprensión por el alumno de lo que va a hacer antes de ejecutarlo”¹⁰⁵. En tal sentido desempeña un papel principal en la efectividad de la etapa de ejecución.

En resumen, en la etapa de orientación se proyecta la ejecución, incluye la comprensión de por qué, para qué se construye el texto, qué se va a significar, cómo, dónde se significa y con qué se cuenta para hacerlo. Garantiza la adecuada realización de la etapa de ejecución.

⇒ Etapa de ejecución. Predominio del subproceso textualización.

En esta etapa se ejecuta lo que se planifica en la de orientación, se penetra de forma consciente en el objeto de conocimiento para transformarlo en un proceso individual de aplicación de procedimientos o estrategias. Se demuestra la comprensión de la orientación. Su éxito se condiciona por la orientación y el control.

Es por ello, que en esta tesis se asume que en los grados primero y segundo, en la etapa de ejecución, se manifiesta la comprensión de lo que se va hacer y cómo. Se aplican los procedimientos para realizar la construcción escrita, lo cual se logra con la mediación de la orientación y con el control como elemento regulador de su cumplimiento.

En el contexto de primero y segundo grados la autora de la investigación, coincide con Domínguez, I. (2006) cuando argumenta que en la ejecución se textualiza la información, “(...) esta escritura no es definitiva, puede realizarse por partes y volver a ellas. La elaboración del significado provoca, a menudo, borrões continuos para adecuarlo a una determinada sintaxis, a un objetivo específico (...)”¹⁰⁶, porque los escolares deben escribir y borrar en la búsqueda de un texto más acabado.

En estos grados, durante la textualización hay que orientar la ejecución, atender no sólo la expresión correcta de las ideas, el ajuste al tema, la coherencia de lo que se escribe, el uso del léxico, sino también, la caligrafía y la ortografía porque “(...) todo lo que el alumno escribe tiene que atenderse caligráfica y ortográficamente”¹⁰⁷.

En esta etapa es importante considerar que en la concepción del proceso de la construcción es esencial la elaboración de un borrador donde las ideas puedan ser cambiadas en correspondencia con el proceso mental que realiza quien escribe. Al respecto, el siguiente criterio de Vigotsky, L. (1998) fundamenta que en la construcción escrita se utilizan las palabras y sus combinaciones, lo cual implica escribir las ideas, leerlas y corregirlas tantas veces como sea necesario. Para lograr lo que se desea escribir es preciso la confección del borrador, “(...) la diferencia entre el borrador y la copia final refleja nuestro proceso mental (...)”¹⁰⁸.

El estudio realizado revela que la idea del borrador como procedimiento que deben hacer los escolares durante la textualización no aparece concebido para primero y segundo grados, según los documentos vigentes. En los ajustes curriculares (2005) se alude, por primera vez, a su uso sin profundizar en cómo hacerlo, sin embargo, es un tema que se refiere en investigaciones¹⁰⁹ relativas a la Educación Primaria.

En particular García, M. A. (2005) le concede extraordinaria importancia al mismo, porque supone “(...) tachar, borrar, volver a escribir hasta lograr el perfeccionamiento del texto (...)”¹¹⁰, aunque no explicita una definición se comprende su posición al plantear: “ (...) la escritura del texto en un borrador y su

perfeccionamiento hasta lograr la versión definitiva; análisis (...) del texto escrito en el borrador; (...) (las) correcciones se realizarán también en los textos borradores; comparar lo que se escribió con la versión escrita en el borrador (...)”¹¹¹. Estos criterios son compartidos por Gell, A. (2003); Ruiz, M. (2005); Pérez, A. (2007) y a ellos se adscribe este trabajo.

La sistematización de los fundamentos teóricos y la experiencia pedagógica de la autora de la tesis posibilitan declarar que otros investigadores asumen posiciones diferentes a las anteriores por lo cual se generan contradicciones que afectan la práctica pedagógica. Por ello es importante profundizar en este aspecto.

Especialistas del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) fundamentan que en el proceso de construcción textual se debe enseñar al escolar a “(...) elaborar de primera intención escritos en los cuales él pueda hacer enmiendas, adiciones, supresiones, cambios, durante todo el proceso de producción del texto (...) trabajar a partir de que comprenda e interiorice la importancia de ese borrador (...)”¹¹². Esta idea se manifiesta también, en González, A. (1999), quien en un análisis relativo a la reconstrucción textual, opina: “(...) la primera versión, que debe reelaborarse tantas veces como se requiera hasta obtener lo que se quiere comunicar (...)”¹¹³.

Los planteamientos anteriores, los cuales se comparten en este estudio, indican la necesidad de trabajar en la práctica de escritos iniciales, susceptibles a constantes cambios hasta alcanzar el definitivo. La construcción de un texto escrito deviene proceso de transformación del texto hacia otro cualitativamente superior.

Al respecto, Cassany, D. (2006) expresa: “Los borradores nos muestran las interioridades de nuestra mente, nos muestran los caminos que sigue y explora nuestro pensamiento. Prestar atención a las producciones intermedias (listas, esquemas, borradores, etc.) fomenta la concepción de que la escritura es mucho más que el producto final, que abarca todo el proceso de elaboración y textualización del significado (...)”¹¹⁴. En esta aseveración, con certeza, se añade un nuevo elemento de importancia, a saber: las producciones intermedias que se hacen hasta obtener el resultado final, entre ellas se encuentra el borrador.

En este sentido, para García, M. A. (2005) es notable la idea de escrituras parciales, entre ellas el borrador, antes de obtener la última versión del escrito, al respecto afirma: “(...) los usuarios habituales de la lengua escrita (profesores, periodistas o escritores) no producen escritura con la primera intención; sino que hacen planes, esquemas, borradores, consultan fuentes, les dan a leer sus trabajos a otros compañeros, etcétera (...)”¹¹⁵. Por su parte Domínguez, I. (2006) aporta, a este análisis, otro elemento: en cada etapa de la enseñanza de la construcción se elaboran textos, producciones intermedias, a las cuales denomina producto. Según esta autora en la etapa de orientación el producto son los “(...) textos iniciales: listas, esquemas, borradores, planes, mapas conceptuales, gráficos, anotaciones libres (...)”¹¹⁶, mientras en la etapa de ejecución el producto son los “(...) textos intermedios: borradores primero, segundo, tercero (...)”¹¹⁷.

Las aseveraciones precedentes se comparten en este estudio ya que la construcción de un texto escrito implica la producción de ideas coherentes acerca de un tema, proceso que demanda la construcción de otros, entre ellos el borrador el cual permite hacer constantes modificaciones hasta lograr lo que el escolar desea comunicar en determinada situación de comunicación con una intención dada.

Sin embargo, diferente opinión, manifiestan Scull, G. y Almodóvar, R. (2006) quienes plantean las posibles formas de hacer un borrador, entre las que citan: listado de palabras, frases y oraciones, esquemas. Las autoras referidas consideran como borrador una lista de palabras o un esquema, razonamiento con el cual se está en desacuerdo pues todos ellos son textos intermedios, al igual que el borrador, y no borradores.

Del análisis se asume que el proceso de la construcción textual supone la elaboración de textos intermedios antes de la versión final. Estos pueden ser: listas de palabras, lluvia de ideas, esquemas, mapas, gráficos, borradores, entre otros; el borrador es un texto intermedio que a diferencia de los otros es el más próximo a la construcción que se aspira, permite escribir ideas sobre el tema, así como rectificarlas, modificarlas, perfeccionarlas y ajustarlas, con adiciones y

supresiones, tantas veces como lo considere el escolar; en primero y segundo grados el borrador es el texto intermedio que favorece la apropiación del proceso de la construcción.

En resumen, en la etapa de ejecución convergen las etapas de orientación y de control; los escolares construyen el texto escrito, para lo cual se valen de lo planeado en la etapa de orientación y del control y el autocontrol, como elementos esenciales; en este proceso la elaboración del borrador constituye la primera versión, el primer escrito que se realiza; el subproceso textualización se dirige a: textualizar la información, elaborar el significado, cambiar; borrar; sustituir palabras y/u oraciones, leer, releer y autorrevisar, construir el borrador.

⇒ Etapa de control. Predominio del subproceso autorrevisión.

En la construcción de textos escritos en primero y segundo grados la etapa de control se manifiesta desde el inicio de este proceso. En la etapa de orientación se comprueba el conocimiento sobre el tema, la determinación de para qué se construye, con qué intención y finalidad, a quien va dirigido el texto, la comprensión de sus características y las de la oración y el párrafo como niveles constructivos, la realización del plan, así como el conocimiento de los procedimientos que se van a emplear. Se controla la planeación.

Durante la etapa de ejecución el escolar de estos grados se implica en el control de lo que hace, (autorrevisión) mediante la lectura y relectura puede identificar errores y enmendarlos para modificar y perfeccionar su construcción. Se autocontrola a partir de la planeación, del conocimiento de los procedimientos que aplica.

En primero y segundo grados la autorrevisión contribuye a lograr la autocrítica funcional la cual se revela en una actitud crítica, de satisfacción y conformidad con lo que se escribe, en "(...) el deseo de mejorar la obra propia, de ajustar la palabra al pensamiento (...)"¹¹⁸, en la búsqueda de una construcción cada vez mejor.

En correspondencia con lo anterior "(...) escribir requiere y hace posible una comprobación cuidadosa y un adecuado "retoque" de cada una de las frases. Los

alumnos tienen que habituarse a ello y es preciso impartirles las orientaciones correspondientes (...)"¹¹⁹.

En este análisis, adquiere relevancia el criterio de Alzola, E. (1975): "(...) es a esta actitud de inconformidad con lo mediano traducida en hechos, a este afán de perfeccionamiento sin extremos, a lo que llamamos autocrítica funcional"¹²⁰. A la opinión de Roméu, A. (1987) de que la autocrítica funcional está presente desde el inicio de la construcción del texto escrito se añade que, su aprendizaje comienza en los primeros grados de la Educación Primaria.

En la etapa de control, propiamente dicha, de acuerdo con Talizina, N. (1978) y Rico, P. (1996), se comprueba el resultado que se obtuvo, se efectúa la valoración y autovaloración del texto escrito a partir de las orientaciones planteadas. Es el momento final del proceso y conduce a nuevas modificaciones.

Domínguez, I. (2006) expresa que, este momento final, debe "(...) permitir el diálogo, el intercambio, sugerir ideas, ejemplificar, crear actividades productivas (...), es también una manera de concluir el proceso, de manera que quede abierto a una nueva tarea de escritura (...)"¹²¹. En primero y segundo grados significa conversar sobre la satisfacción con el tema, identificar las principales dificultades al trabajar las características del texto y los procedimientos para construir, sugerir vías de solución, proponer el uso de nuevos vocablos y expresiones, ejemplificar el uso de normas ortográficas, sintácticas, morfológicas, corregir errores caligráficos.

Del análisis sobre la etapa de control se concluye:

➤ El control se manifiesta en las tres etapas, permite comprobar la efectividad de la orientación y de los procedimientos aplicados, supone modificar, cambiar, ajustar de forma consciente lo que se obtuvo. Revela la posición activa del escolar, su implicación en el proceso de aprendizaje, en la determinación de sus propias estrategias para solucionar insuficiencias, para aprender; se concibe desde la etapa de orientación y tiene dos momentos fundamentales: el autocontrol (autorrevisión) durante toda la actividad y como etapa concluyente,

valorativa del proceso; en correspondencia con ello el control debe conducir a formar el autocontrol y la autovaloración; el subproceso autorrevisión se dirige a consultar lo planeado: los procedimientos, el plan, leer, releer, buscar, descubrir y corregir errores, cambiar y perfeccionar lo que se escribe.

Finalmente, en este trabajo, se asume que en primero y segundo grados las etapas de la enseñanza de la construcción de textos escritos se articulan de manera interrelacionada: la orientación, que antecede a la ejecución, se manifiesta en la etapa de ejecución y en la de control y este se realiza en la orientación, en la ejecución y en el control mismo. La esencia está en enseñar: para qué, qué, cómo, cuándo, dónde, con qué finalidad y con qué medios se construye el texto, es decir, en enseñar el proceso, los procedimientos que se van a utilizar.

Conclusiones parciales del capítulo I.

El proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en la Educación Primaria cubana en el contexto del modelo de escuela, exige de la comprensión de fundamentos teóricos – metodológicos que contribuyan a la inserción del escolar con el texto en un contexto determinado. Reconocer y argumentar tal proceso supone una atención centrada en las etapas de su enseñanza en las que se articulan los subprocesos que realizan los escolares.

**CAPÍTULO II: ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL
PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA
CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA
ASIGNATURA LENGUA ESPAÑOLA EN PRIMERO
Y SEGUNDO GRADOS DE LA EDUCACIÓN
PRIMARIA**

CAPÍTULO II: ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA ASIGNATURA LENGUA ESPAÑOLA EN PRIMERO Y SEGUNDO GRADOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

En el capítulo se ofrece una caracterización del estado actual del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en los grados primero y segundo a partir de las indagaciones empíricas realizadas en los cursos 2001- 2002, 2002 – 2003. Se presentan las dimensiones e indicadores determinadas en el proceso de investigación para la variable proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos. Se presenta la estrategia didáctica propuesta.

2.1 Dimensiones e indicadores del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados.

Derivado del estudio teórico realizado se definió la variable proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados. Se operacionalizó en dos dimensiones: la actividad del maestro y la actividad de los escolares, las cuales se concretaron en indicadores.

La primera dimensión: actividad del maestro, se sustenta en el criterio de que el maestro es el mediador principal, aunque no el único, del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos, por lo cual debe estar preparado para su papel en este proceso. Entre los aspectos a considerar está la comprensión de los presupuestos teóricos y metodológicos acerca de las etapas de la enseñanza del texto escrito, a saber: etapa de orientación, ejecución y control, así como las consideraciones acerca del proceso de la construcción y de los subprocesos que realizan los escolares. Se tuvo en cuenta, además, que este proceso tiene como forma organizativa fundamental la clase, en ella el maestro

manifiesta el tratamiento metodológico a las etapas de la enseñanza de la construcción de textos escritos, conduce, con la orientación y el control, la ejecución de los escolares y los subprocesos que realizan, lo cual se fundamenta en su preparación teórico – metodológica. Se operacionalizó en dos subdimensiones: teórico – metodológica y conducción del proceso de enseñanza – aprendizaje.

En la segunda dimensión: actividad de los escolares, se consideró que en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos los escolares deben realizar, dirigidos por el maestro, determinados procedimientos que les permitan planificar la construcción, escribir el texto y revisar lo que escriben. Entre ellos se encuentran: determinación del tema, la intención y propósito del texto, el contexto; precisión de a quién escribir; qué significar; buscar ideas; elaboración del plan de la construcción; textualización de la información; elaboración del significado; leer, releer, cambiar, borrar; sustituir palabras y/u oraciones, confección del borrador; buscar, descubrir y corregir errores; perfeccionar lo que escribe. Los procedimientos se concretan en los subprocesos planeación, textualización y autorrevisión, los mismos constituyen las tres subdimensiones en que operacionaliza esta dimensión.

Las dos dimensiones y sus correspondientes indicadores (Anexo 5) permitieron interpretar y valorar los datos obtenidos en las indagaciones empíricas para caracterizar la situación actual del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española en primero y segundo grados en el proceso de la investigación.

2.1.1 Documentos que orientan el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados de la Educación Primaria.

Se realizó el estudio de los siguientes documentos: Programas y Orientaciones Metodológicas de la asignatura Lengua Española para primero y segundo grados; Orientaciones Generales para el ajuste curricular de esta asignatura; Cuadernos

de Escritura de primero y segundo grados. (Anexo 6) Los resultados se expresan a continuación.

- Programas de la asignatura Lengua Española para primero y segundo grados de la Educación Primaria.

En los dos grados el análisis de este documento rector demuestra que los objetivos generales incluyen el logro de habilidades en la construcción de textos escritos, sin embargo, en primer grado se evidencia una reducción de ellos al componente caligráfico. En segundo no se dirigen al trabajo con las tres dimensiones discursivas: la semántica, la sintáctica y la pragmática, además, reducen el nivel de alcance de los escolares, se plantea la construcción de párrafos narrativos y descriptivos, con lo cual se identifica el párrafo como tipo de texto y no como nivel constructivo. Al analizar lo concerniente al contenido se evidencia que:

El sistema de conocimientos en primer grado se centra en el componente caligráfico. En segundo se excluyen los referidos a la semántica y la pragmática. En primer grado no se explicita el sistema de habilidades relacionadas con la construcción de textos escritos, mientras en segundo se prioriza la caligrafía, lo que limita el saber hacer de los escolares a la escritura y ampliación de oraciones. La selección del contenido del sistema de experiencia de la actividad creadora privilegia, en los dos grados, la lectura y comunicación oral. En el sistema de normas de relación con el mundo, con certeza, se incluye, la formación de sentimientos, actitudes y cualidades personales que se corresponden con los principios de la sociedad socialista cubana, sin embargo, se omiten los referidos a la motivación por escribir, la necesidad de saber y aprender más e investigar.

En la caracterización de la asignatura Lengua Española que aparece en este documento, se trata brevemente lo referido a la construcción de textos escritos en relación con la expresión oral y la escritura en su componente caligráfico. No se refleja la dirección hacia el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua.

- Orientaciones Metodológicas de la asignatura Lengua Española para primer grado.

En este grado las orientaciones metodológicas referidas a la escritura plantean que en las “(...) prácticas de trazado y enlace de distintos grafemas (...) deben desarrollarse sencillos ejercicios de redacción (completamiento de oraciones o textos y elaboración de oraciones). Mediante actividades variadas, el maestro debe favorecer que el alumno desarrolle las diferentes habilidades lingüísticas. Partiendo de una conversación (...) pueden trabajarse (...) pequeñas redacciones (...)”¹²². No se incorporan otras sugerencias que en este sentido orienten al maestro acerca del proceso de la construcción, las existentes enfatizan en la enseñanza del trazado y enlace de las letras minúsculas y mayúsculas del alfabeto.

El método que se propone a los maestros es el fónico – analítico – sintético específico para la adquisición del código escrito con lo cual se limita el aprendizaje de las tres dimensiones discursivas. En correspondencia, se sugieren medios relacionados con el aprendizaje inicial de la lecto – escritura: pizarra, componedores, tarjetas, objetos, láminas y otros que resultan de gran valor como el vídeo y la computadora. La forma de organización recomendada es la frontal con lo cual se desestima el papel del intercambio y la cooperación en el aprendizaje. La evaluación se dirige a comprobar los resultados, el texto final que se construyó, por lo que no se tiene en cuenta el control, la autorrevisión y la valoración del proceso de la construcción.

En este documento no se precisa el concepto de texto, sus niveles constructivos, ni el contexto. No se aborda la tipología textual, ni las características del texto escrito. No se refieren las etapas para la enseñanza de la construcción de textos escritos, ni los subprocesos que pueden realizar los escolares. No se manifiesta el enfoque que se debe utilizar para la enseñanza de la construcción de textos escritos.

- Orientaciones Metodológicas de la asignatura Lengua Española para segundo grado.

En este documento las orientaciones son sucintas, consignadas en el aspecto que se refiere a la escritura, en su componente caligráfico. En ellas se expresa que la clase de Lengua Española “(...) estará encaminada, (...), al desarrollo de las habilidades relacionadas con la expresión (...), escrita”¹²³. Los métodos propuestos son la conversación heurística y la explicación del maestro, no se explicita la concepción sistémica en su empleo y el uso de estrategias que involucren activamente a los escolares en su aprendizaje. Se sugieren como medios, forma de organización y evaluación los ya referidos para primer grado.

No se aborda el concepto de texto, sus niveles constructivos, el contexto, la tipología textual, ni las características del texto escrito. No hay referencias a las etapas de la enseñanza de la construcción de textos escritos ni a los subprocesos que realizan los escolares. No se precisa el enfoque que se debe utilizar para la enseñanza de la construcción de textos escritos, por lo cual los maestros no disponen de todas las orientaciones que los preparen para el proceso de enseñanza – aprendizaje.

- Orientaciones Generales para instrumentar el ajuste curricular en la asignatura Lengua Española.

En este documento, se explica “(...) las tres fases que se deben cumplir en este proceso: preescritura, escritura y reescritura (...)”¹²⁴. No hay alusión a las etapas de orientación, ejecución y control. En la preescritura se sugiere la elaboración del plan “(...) que servirá, primeramente, para organizar las ideas que se quieren expresar y después, como guía o apoyo en el proceso de elaboración”¹²⁵, aspecto válido en el proceso de la construcción. En la escritura se recomienda que los escolares expongan por escrito todo lo que saben sobre el tema, sin preocuparse exageradamente por la forma. Se sugiere el uso del borrador sin ofrecer sugerencias de cómo y cuándo hacerlo. Se manifiesta que la reescritura es el momento de releer lo escrito para encontrar y corregir los errores. Se señalan los aspectos para la revisión del texto terminado, no se explicita la revisión ni la autorrevisión durante el proceso de la construcción. Se reconoce el proceso de la

construcción de textos pero no los subprocesos que realizan los escolares. Se enfatiza en construir textos a partir de situaciones comunicativas reales.

No se declara el concepto de texto que sustenta las posiciones que se asumen, se consignan orientaciones acerca de la oración y el párrafo, sin embargo, no se refiere que son niveles constructivos del texto. Se expresan sugerencias importantes acerca del contexto. Se exponen recomendaciones para el trabajo con diferentes tipos de textos, no obstante, no se determinan las características del texto escrito y la clasificación según el criterio asumido.

Las indicaciones específicas para primer grado no contienen objetivos relacionados con la construcción de textos escritos. En las orientaciones se plantea, concisamente: "(...) es importante subrayar que el hincapié debe hacerse en que el niño hable y escriba con la mayor libertad y espontaneidad posibles y por lo tanto, debe huirse inicialmente de las excesivas normativas y del hipercriticismo que lleva a las frecuentes correcciones"¹²⁶.

En los objetivos de segundo grado se incorpora el trabajo con el párrafo y la redacción de párrafos narrativos y descriptivos. En las respectivas orientaciones metodológicas no se manifiesta que el párrafo es un nivel constructivo del texto. En las mismas se expresa que en los primeros grados se debe favorecer "(...) la autovaloración de lo que se escribe, para lo cual es importante que el alumno se acostumbre a leer los textos que produce"¹²⁷, no obstante, no se exponen los aspectos que deben tenerse en cuenta para este trabajo. Resulta revelador que para la enseñanza del párrafo se remite al maestro a las Orientaciones Metodológicas vigentes para tercer grado. No se ofrecen otras indicaciones en este sentido.

- Cuadernos de Escritura para primer grado.

En el cuaderno predominan los ejercicios dirigidos al trazado de letras y enlaces, con énfasis en los de copia caligráfica de sílabas, palabras y oraciones, en los cuales se incluye el completamiento de oraciones a partir de palabras dadas o ilustraciones. No se emplean situaciones comunicativas que favorezcan el proceso

de la construcción de textos escritos, no contienen órdenes que guíen y orienten a los escolares.

- Cuaderno de Escritura para segundo grado.

Los ejercicios de construcción escrita de este cuaderno son para la formación y redacción de oraciones, tres se destinan a la redacción de párrafos¹²⁸, otros al completamiento y ampliación de oraciones a partir de palabras dadas o ilustraciones con lo cual se privilegia la copia caligráfica y no precisamente la construcción de un texto escrito. No se utilizan situaciones comunicativas, los órdenes no orientan a los escolares.

Se resume que los documentos vigentes no contienen los fundamentos teórico – metodológicos que contribuyan a la preparación del maestro para asumir el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos, excepto las Orientaciones Generales para instrumentar el ajuste curricular las cuales ofrecen una nueva perspectiva de este proceso, desde posiciones transformadoras, sin embargo, no consideran las etapas de orientación, ejecución y control como las de la enseñanza, ni los subprocesos que realizan los escolares.

2.1.2. Valoración de los resultados de la observación a clases.

Se observaron 35 clases de la asignatura Lengua Española (Anexo 9), para constatar el tratamiento metodológico a las etapas de la enseñanza de la construcción de textos escritos y a los subprocesos que en ellas transcurren. De ellas correspondieron a primer grado 14, realizadas en la etapa de ejercitación y consolidación (40%) y 21 (60%) a segundo.

➤ Los resultados más reveladores de la observación a clases en primer grado son:

- El tratamiento a la construcción de textos escritos se realiza en nueve (64,2%) de las clases observadas, vinculado al componente lectura. En el resto, cinco clases (35,7%), se relaciona con la construcción de textos orales
- En todas, la orientación se dirige a indicar la construcción del texto. Se realizan recordatorios como: “recuerden que las oraciones comienzan con letra inicial y

terminan con punto final”; “recuerden que tienen que redactar oraciones sobre...”. Se desaprovecha el trabajo con los procedimientos que realizan los escolares y la interacción mediante grupos (dúos, tríos, equipos). No se utilizan medios de enseñanza.

- En las 14 clases observadas, durante la ejecución el maestro pasa por las mesas y controla el trabajo de los escolares, les rectifica errores de ortografía, caligrafía y redacción, se detiene en aquellos con más dificultades y les hace llamados de atención: “fíjate bien”. Ellos trabajan solos, por lo general no preguntan, no tienen ayuda y la solicitan muy poco. En este momento predomina en la clase el silencio y el trabajo individual. No se propicia la interrelación de la ejecución con la orientación.

- En el 100% de las clases el control se realiza en el momento final: en siete clases (50%) varios escolares leen lo que escribieron, en cinco de ellas (71,4%) el maestro escribe correctamente en la pizarra palabras y expresiones. En las otras siete clases, además de leer, el maestro o los escolares escriben en la pizarra algunas construcciones (oraciones) y se rectifican los errores, en dos de ellas (28,5%) se hace oralmente. En todas las clases el maestro expresa que posteriormente recogerá las libretas para la revisión individual de cada construcción, lo que indica que se controla el texto final de la construcción escrita. Los escolares no tienen participación en el control.

- La preparación oral en nueve clases la constituye el propio desarrollo de la actividad de lectura. En las otras el maestro a partir del tema presenta objetos, láminas o ilustraciones de los textos del grado y formula preguntas que responden los escolares. No emplean medios de enseñanza y aprendizaje que orienten el proceso de la construcción del texto escrito.

- En ocho clases (57,1%), el maestro orienta escribir oraciones aisladas o relacionadas entre sí acerca del tema sobre el cual se conversó o leyó, mientras que en seis (42,8%) lee el ejercicio del cuaderno de escritura, explica lo que deben hacer, según la orden del texto, sin ofrecer otra orientación.

- En el 100% de las clases observadas no se emplean situaciones comunicativas, ni orientaciones acerca del propósito, a quién se escribe, intención y finalidad del texto. No se trabaja el contexto. No se determina el tipo de texto a construir. En todas el maestro propone el tema de la construcción.

➤ Los resultados más reveladores de la observación a clases en segundo grado son:

- El tratamiento a la etapa de ejecución se realiza en la misma clase que la de orientación, no se manifiesta el tratamiento a la de control. No se propicia la interrelación entre ellas las cuales se tratan como momentos independientes.

- En relación con la orden para escribir, en 13 (61,9%) clases de las observadas, el maestro la plantea directamente, en cinco (23,8%) presenta una situación comunicativa, mientras que en tres (14,2%) lee el ejercicio que aparece en el cuaderno de escritura. Insiste en lo que hay que hacer, enuncia elementos formales que funcionan como recordatorios, sin ofrecer otras orientaciones.

- En la etapa de orientación el maestro propone el tema para la construcción del texto escrito, en siete clases (33, 3%) indaga sobre su aceptación, lo que no tiene ninguna trascendencia pues mantiene su propuesta. En el 100% dirige la conversación sobre el tema, los escolares expresan sus ideas. No se precisa a quién se escribe, propósito, intención, finalidad del texto ni el contexto, ni el tipo de texto que construirán. La orientación no se dirige a la elaboración de los procedimientos para construir el texto, no se utilizan medios de enseñanza y aprendizaje que orienten el proceso de la construcción. No se orienta la construcción del borrador ni se controla la orientación.

- En el 76,1% de las clases durante la ejecución los escolares trabajan solos, de manera general no preguntan, aunque no tienen orientación de construir el borrador, borran su construcción y vuelven a empezar, no tienen ayuda y la solicitan muy poco. En este momento predomina el silencio y el trabajo individual.

- En el 100%, el control de la construcción es formal, el maestro formula preguntas como: “¿entienden?”, “¿alguna duda?”, sin embargo, prioriza el control

al texto final: en 12 (57,1%) los escolares leen sus textos, en 9 clases (42,8%) el maestro escribe en la pizarra algunos, se leen y rectifican los errores. En todas expresa que recogerá las libretas para realizar la revisión individual.

Como resultado de la observación a clases se manifiesta que los maestros no ofrecen tratamiento al proceso de la construcción textual ni a los subprocesos que realizan los escolares.

2.1.3. Valoración de los resultados de la aplicación de la encuesta.

La encuesta con el objetivo de constatar la preparación de los maestros para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos, el tratamiento metodológico de las etapas de su enseñanza y a los subprocesos que realizan los escolares, se aplicó a 24 maestros (Anexo 7): 11 de primer grado y 13 de segundo y a 22 directivos de la Educación Primaria (Anexo 8): seis directores, dos vice-directores y 14 jefes de ciclo. Los resultados más importantes en la encuesta a maestros son:

- De los encuestados, 16 (66,6%) refieren que texto es cualquier palabra que diga o comunique algo, mientras ocho (33,3%) expresan que es un enunciado oral o escrito con el cual se comunica algo. Es significativo que el 100% y el 75% no respondió lo relacionado con los niveles constructivos del texto y sus dimensiones, respectivamente. Los maestros de primer grado plantean que el tipo de texto que construyen sus escolares es la oración, los de segundo manifiestan el párrafo, el párrafo narrativo y el descriptivo. En relación con las características del texto escrito, todos los encuestados opinan que en él se emplea el lenguaje escrito, es perdurable y mediato. Algunos (nueve, 37,5%) añaden que es más difícil que el oral, que en su construcción es necesario pensar. De los encuestados, 17 (70,8%) relacionan el contexto con el lugar y tiempo a que se refiere el texto y con la vida y obra de su autor, el resto (siete, 29,1%) alude a la vida y obra del autor y al momento histórico.
- Los encuestados relacionan las etapas de orientación, ejecución y control con las fases preescritura, escritura y reescritura, aunque en general reconocen que la orientación es la etapa fundamental. No se evidencia la interrelación entre ellas: el

58,3% identifica que la orientación está presente en la ejecución y el control, mientras que la interrelación de la orientación y el control en la etapa de ejecución se manifiesta sólo por el 33,3%. Se expresa el control al producto final. En general, las orientaciones no se dirigen a la comprensión de lo que van a significar, cómo hacerlo, en qué contexto, a quién escribir, qué procedimientos utilizar. No utilizan medios de enseñanza durante la construcción del texto, no se orienta cómo autorrevisar lo que se escribe. Es limitada la organización de los escolares en equipos y el empleo de situaciones comunicativas. Los encuestados no identifican como actividades que realizan los escolares la elaboración del plan para construir ni la autorrevisión y valoración del texto. De ellos, el 33,3% manifiesta que los escolares determinan para qué y qué texto construyen, qué significar, a quién escribir, en qué contexto y los procedimientos para construir.

- Se acepta que la construcción de textos escritos es un proceso, sin embargo, para mencionar los subprocesos se refieren las fases de preescritura, escritura y reescritura. La mayoría (75%) no respondió el inciso. El 54,1% reconoce como prioridad la enseñanza de procedimientos, llama la atención que de ellos, el 61,5% la identifica con el trabajo oral previo y con las acciones que realiza el maestro (sistema de preguntas, motivación), mientras que el 38,4% de estos maestros se refiere a la importancia de enseñar procedimientos a los escolares.
- Para la enseñanza de la lengua española el 91,6% de los encuestados plantea que utiliza una pluralidad de enfoques, sin embargo, no identifica cuáles son. Relacionado con ello se evidencia consulta limitada de fuentes bibliográficas: el Programa y las Orientaciones Metodológicas del grado son los textos que utilizan todos los encuestados, el 29,1% (siete maestros) añade el libro Hacia el Perfeccionamiento de la Escuela Primaria y el 25% (seis maestros) plantea que estudia, además de los anteriores, las Orientaciones Generales para el ajuste curricular en la Educación Primaria.
- El 100% trabaja la construcción de textos escritos en todas las unidades del programa. Sin embargo, el 91,6% plantea estar preparado parcialmente y el 8,3% que es amplia.

- Los encuestados crean ejercicios para la construcción escrita de sus escolares y, además, utilizan los que aparecen en los cuadernos de Escritura y en el libro de Lectura. El 20,8% emplea ejercicios de otros textos, entre ellos los que aparecen en la preparación para el SERCE¹²⁹.

➤ Los resultados más reveladores en la encuesta a directivos son:

- El 100% de los encuestados planteó que al planificar las actividades metodológicas sobre el tema tiene en cuenta las etapas de la construcción de textos escritos. Son divergentes las respuestas sobre la etapa a la que dedican mayor atención: el 59,8% (13 directivos) trabaja la etapa de orientación, mientras que el 40,9% (nueve directivos) la de control. Los directivos utilizan, indistintamente, las fases de preescritura, escritura y reescritura y las etapas de orientación, ejecución y control. De los que refieren la orientación 10 (76,9%) fundamentan su selección en su importancia para el trabajo oral previo y el conocimiento del tema sobre el que se escribirá, mientras que tres (23%) se refieren al tipo de texto y el propósito o finalidad de la construcción. Los que eligen la de control expresan la necesidad de revisar lo escrito en función de corregir errores, además, de la enseñanza de la autorrevisión, así como de los indicadores para este trabajo.

- El 100% plantea que las publicaciones o autores que contribuyen al desarrollo de su trabajo son los documentos del grado, 14 de ellos (63,6%) añaden el libro Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria y las Orientaciones Metodológicas para el ajuste curricular. La minoría de los encuestados, ocho (36,3%), refiere otros libros como La zona de desarrollo próximo de Rico, P. y otros autores: Arias, G. y Jiménez, M. Coinciden en que la preparación de los maestros para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos es parcial.

- Los directivos concuerdan en que diseñan actividades independientes para el tratamiento a la construcción de textos escritos y coinciden en que dirigen la preparación de los maestros mediante: reuniones metodológicas, talleres, clases

abiertas, conferencias, 15 (68,1%) expresan, además, que utilizan la visita a clases.

Como resultado de las encuestas aplicadas se manifiesta que los maestros no poseen conocimientos acerca del proceso de la construcción en las etapas de su enseñanza, sin embargo, reconocen el proceso y la prioridad a este contenido, mientras los directivos le confieren importancia a la preparación en este sentido.

2.1.4. Valoración de los resultados del estudio de los productos del proceso pedagógico.

La revisión de las libretas de Lengua Española y los Cuadernos de Escritura de los escolares (Anexo 10), constituyó una vía para constatar la realización de los subprocesos en la construcción de textos escritos. Los resultados más importantes son los siguientes:

- No aparecen referencias a la situación comunicativa. No se manifiestan aspectos que indiquen la planeación de la construcción: a quién se escribe; palabras que orienten acerca del tipo de texto, su finalidad e intención; no se escriben los procedimientos para realizar la construcción. El texto escrito está borrado varias veces, sin embargo, es el definitivo. No se registran textos que indiquen la transformación de lo que se escribe, por lo cual no se evidencia la construcción del borrador ni la autorrevisión.
- En primer grado en el 73,9% de las libretas se constató que el texto escrito por los escolares se limita a oraciones aisladas, construidas a partir de palabras dadas. En el 66% se evidencia calidad en las ideas y manifiestan dificultades en la concordancia, uso de los conectores y palabras repetidas innecesariamente. En el caso de segundo grado en el 63% de las libretas se muestra calidad en las ideas, las mismas se encuentran desorganizadas en el texto, algunas no se ajustan al tema. Se constató que, además, repiten palabras innecesariamente y no se logra el cierre semántico, en este sentido son recurrentes expresiones como: “¡Qué lindo es mi (perrito, muñeca)!” , “Cómo me divertí ese día” o “¡Cómo me gusta (el campo, la playa)”.

- Los escolares escriben sobre los mismos temas: un paseo a la playa, al campo o al zoológico; el animal o juguete preferido; la maestra, la mamá o la escuela, sin propósito ni intención comunicativa lo que revela el insuficiente tratamiento de la situación comunicativa.

Los resultados de la revisión de libretas y cuadernos indican que los escolares no conocen los subprocesos que deben realizar, no obstante, tienen ideas que pueden, y deben, aprender a construir.

La integración de los principales resultados acerca del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados establece que:

- En la aplicación de las dos encuestas se constató que la preparación de los maestros para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos es parcial, en las clases observadas se confirma esta opinión.
- En las orientaciones a los maestros no se precisan los fundamentos teóricos relacionados con el concepto de texto, sus niveles constructivos, dimensiones, diversidad textual, el contexto y las características del texto escrito, en las encuestas se evidencian imprecisiones y falta de profundidad acerca de estos aspectos, los cuales están ausentes en las clases observadas.
- El reconocimiento de la construcción de textos escritos como un proceso se aprecia en los documentos del grado y en las encuestas, sin embargo, en las orientaciones a maestros, en los planteamientos de los encuestados, en la revisión de libretas y en las clases observadas se reveló que se confiere prioridad al trabajo terminado. No se evidencia el conocimiento del proceso ni los subprocesos que realiza el escolar. No es suficiente el tratamiento a estos aspectos.
- En las orientaciones a maestros no se reconocen los subprocesos que realizan los escolares, lo cual se evidencia, además, en las respuestas de los encuestados, las clases observadas y la revisión de libretas.
- En los documentos normativos se expresa que las fases para la enseñanza de la construcción de textos escritos son preescritura, escritura y reescritura, en las

encuestas y clases observadas se aprecia que los maestros identifican las etapas de orientación, ejecución y control con las fases, las cuales se tratan como etapas independientes entre sí.

- Para la enseñanza de la lengua en los documentos normativos se sugiere una pluralidad de enfoques expresado en las Orientaciones Generales para el ajuste curricular, en las encuestas a maestros y constatado en la observación de clases, sin embargo, no se hace referencia al enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.
- Las fuentes de la literatura docente empleadas en su preparación por maestros y directivos se limita al Programa y las Orientaciones Metodológicas del grado según se expresa en las encuestas, en el análisis documental se aprecia que, ciertamente, de manera exclusiva se remite a los maestros a su consulta.
- Se reconoce en las encuestas que la orientación es fundamental en la enseñanza de la construcción de textos escritos. En los documentos, respuestas de los encuestados y observación a clases se identifica la orientación con la motivación para escribir y el trabajo oral previo, por lo que está ausente la orientación que expresa para qué se construye el texto, qué significar, dónde, cómo hacerlo y con qué medios de enseñanza, es decir, el tratamiento a la situación comunicativa. Está afectado el tratamiento a la comprensión de la orientación y al control de la orientación.
- En los documentos normativos no se sugieren métodos que promueven el qué, cómo, con qué intención escribir los textos, con qué procedimientos y el aprendizaje activo de los escolares, así como medios de enseñanza y aprendizaje para orientar el proceso de la construcción, en las clases observadas estos aspectos están ausentes.
- El trabajo en equipos es un aspecto que no se orienta en los documentos revisados, tampoco se expresa como una forma de organizar la clase, lo que se comprueba en las encuestas y observaciones realizadas.

- En las Orientaciones Metodológicas de los dos grados y en las de los ajustes curriculares se enfatiza en el control de la construcción terminada, lo cual se manifiesta tanto en las respuestas de los encuestados como en las clases observadas y en la revisión de libretas.
- La construcción de textos escritos no se enuncia como componente de la asignatura Lengua Española en los documentos del grado, en estos mismos textos se explicita la prioridad a este contenido, elemento que se evidencia, además, en las respuestas de los encuestados.

La valoración cualitativa al integrar los resultados de las indagaciones empíricas, permitió caracterizar el estado actual del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados, según las dimensiones e indicadores establecidos en esta investigación.

➤ Dimensión actividad del maestro. La construcción de textos escritos se considera contenido priorizado en primero y segundo grados de la Educación Primaria, lo cual constituye una potencialidad, sin embargo, las fuentes bibliográficas que se consultan en la preparación teórico – metodológica para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos son, esencialmente, los documentos normativos del grado. Estos documentos resultan insuficientes para ello ya que no contienen los fundamentos que lo orienten desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. En consecuencia los conocimientos acerca de él y de las etapas de su enseñanza no son suficientes.

Se asume el papel que desempeña la orientación; pero se identifica con la motivación para escribir y con el trabajo oral previo, no se concibe en función de orientar para qué se construye el texto, qué significar, dónde, cómo hacerlo, con qué medios y qué procedimientos emplear, lo cual no propicia la planeación de la construcción escrita, no se considera la construcción de textos intermedios, ni el control de la comprensión de la orientación, atendiendo a la situación comunicativa. En la ejecución no se aprovecha la orientación y el control. Este último es formal, dirigido al escrito final y no al proceso, de lo cual resulta que no se trabaja la autorrevisión ni la valoración. No se emplean métodos de enseñanza

que promueven el qué, cómo, con qué intención escribir los textos, con qué procedimientos y el aprendizaje activo de los escolares, así como medios de enseñanza y aprendizaje que orienten el proceso de la construcción. No se favorece la interacción social de los escolares en su proceso de aprendizaje.

➤ Dimensión actividad de los escolares. No es suficiente el tratamiento a los subprocesos. Los escolares no planean la construcción. En la textualización realizan su construcción escrita sin las orientaciones fundamentales, construyen el texto de forma individual, no intercambian con otros compañeros, la ayuda que reciben es ocasional. No autorrevisan el texto que construyen. Escriben sobre los mismos temas sin propósito ni intención comunicativa e incurrir en errores de ajuste al tema, repetición de palabras y calidad en las ideas.

La interpretación derivada de la presente caracterización del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados, así como la sistematización acerca del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados, determinaron el diseño de una estrategia didáctica¹³⁰.

2.2 Fundamentos de la estrategia didáctica para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española en primero y segundo grados de la Educación Primaria.

Para determinar las ideas esenciales que distinguen a la estrategia, se estudiaron diferentes criterios¹³¹, y se concluye que en el proceso pedagógico se dirigen a la transformación del estado real del objeto hasta el estado deseado condicionado por un sistema de acciones coherentes, más o menos extensas, que permiten alcanzar el objetivo propuesto, orientadas hacia el futuro.

Por ser de interés en este trabajo se consultaron investigaciones¹³², de su análisis pueden generalizarse las consideraciones, fundamentales, en el diseño de la presente propuesta: la estrategia didáctica es la proyección de un sistema de acciones dirigidas a la transformación del proceso de enseñanza – aprendizaje, la cual toma como base sus componentes.

En correspondencia con los aspectos anteriores, en esta estrategia se proyecta un sistema de acciones para la transformación de los componentes del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados lo que sostiene su carácter didáctico.

Se consideran fundamentos de la estrategia didáctica, los siguientes:

Desde el punto de vista filosófico la concepción marxista – leninista, y su método dialéctico – materialista, es la base metodológica general de la presente investigación. En correspondencia con ello, tiene en cuenta la teoría del conocimiento que esta concepción fundamenta. Es esencial, además, la consideración acerca del origen social del lenguaje y su relación con el pensamiento: el lenguaje “(...) nace,(...), de la necesidad, de los apremios del intercambio con los demás hombres (...)”¹³³, surge, además, como instrumento del pensamiento.

Desde el punto de vista sociológico, la estrategia didáctica responde al criterio de que la escuela primaria debe satisfacer necesidades sociales de comunicación y contribuir a la formación de ciudadanos de acuerdo con la ideología socialista, por lo cual las acciones y actividades se conciben para favorecer el desarrollo integral de los escolares en el medio social, natural, político y económico en que viven.

Desde la concepción marxista – leninista, se asume como fundamento psicológico el enfoque histórico – cultural, de Vigotsky, L. y seguidores y las ideas acerca de la zona de desarrollo próximo; porque el aprendizaje es un proceso social, que “(...) al mismo tiempo tiene un carácter individual (...)”¹³⁴. Se considera, entonces, que el proceso de enseñanza - aprendizaje debe concebirse “(...) propiciando acciones de socialización, para facilitar un aprendizaje desarrollador, mediante acciones entre parejas, tríos, o equipos, en correspondencia con las exigencias de los objetivos y contenido de la actividad”¹³⁵. Por esto, se le confiere especial atención a la relación lenguaje – comunicación - actividad, y al papel de los otros (maestros, escolares, padres) como mediadores en el aprendizaje.

En correspondencia con lo anterior, se privilegia el trabajo en equipos como forma de organizar la actividad de los escolares, con lo cual se favorece la apropiación

del conocimiento del tipo de texto que se va a construir, de los procedimientos para hacerlo y de la autorrevisión; además, se contribuye a la motivación por aprender a construir textos escritos, a la formación de la disciplina en el colectivo y de la cooperación. Esta interacción social actúa como regulador en la aplicación consciente de los procedimientos para construir el texto escrito, ya que cada miembro se involucra en el análisis de lo que se va a hacer y en el cumplimiento de cómo debe hacerse, es decir, en el cumplimiento de la orientación.

Como fundamento lingüístico se asume la lingüística del habla, la cual se basa en la integración del discurso, la cognición y la sociedad, al considerar el lenguaje como hecho social, en estrecha relación con el pensamiento, que deviene en un proceso de comprensión/producción individual de significados. Atendiendo a esto, se concibe la integración de las referidas dimensiones discursivas y la relación de la lectura (comprensión) y la construcción de textos escritos. Por lo anterior, se propone la construcción de un texto escrito a partir de situaciones comunicativas que consideren la orientación y comprensión de qué texto se construye, qué significar, cómo y dónde, además, para que la vida de los escolares, en el ámbito social, familiar y escolar, incluyendo la lectura en su sentido estrecho, y las experiencias de las cuales se apropian en estos contextos, la vida de los escolares sea la fuente nutricia para la construcción.

Como fundamentos pedagógicos se reconocen el Modelo de Escuela Primaria (2000, 2008) y los principios para la dirección del proceso pedagógico, de Addine, F. y coautores. Este modelo es esencial para conocer el propósito de la Educación Primaria y sus presupuestos, las características del momento del desarrollo en que se encuentran los escolares de ambos grados y las exigencias del proceso de enseñanza – aprendizaje en la escuela primaria actual.

Atendiendo a lo anterior, el diseño de la estrategia responde a los objetivos propuestos en el Modelo de Escuela Primaria y a la aspiración de lograr “(...) un proceso educativo activo, reflexivo, regulado, que permita el máximo desarrollo de las potencialidades de todos los niños, en un clima participativo, de

pertenencia”¹³⁶; en consecuencia, se asume la definición de aprendizaje planteada en el mismo¹³⁷.

El referido modelo sustenta, además, la propuesta de la tarjeta orientadora¹³⁸, la cual en esta investigación es un medio de enseñanza y aprendizaje que guía a los escolares en la realización de su construcción, contiene los procedimientos para construir el texto, se elabora durante el subproceso planeación (etapa de orientación) y tiene un papel orientador y regulador durante la textualización y la autorrevisión. Su uso se justifica teniendo en cuenta las características del momento de desarrollo en que se encuentran los escolares¹³⁹ y la necesidad de que, al trabajar con las potencialidades, se creen condiciones para operar con las acciones primero en el plano externo de manera que gradualmente se interioricen.

La articulación de los principios para la dirección del proceso pedagógico con los presupuestos del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y con el histórico – cultural, permite fundamentar las acciones de la estrategia en función del objetivo propuesto, así como concretarlas para su aplicación.

1. Principio de la unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico.

El carácter científico de las acciones y actividades está en que se diseñan en función de propiciar la búsqueda activa del conocimiento, favorecer la formación de un pensamiento reflexivo y el desarrollo de las individualidades de los escolares a partir de sus potencialidades. Estos aspectos se evidencian en la determinación de los procedimientos para construir el texto, en el uso de la tarjeta orientadora, en la autorrevisión durante todo el proceso y en las reflexiones del trabajo en equipos. Las actividades involucran a los escolares en el uso de los adelantos de la ciencia y la técnica, por ejemplo: uso de computadoras, software y vídeos. Al mismo tiempo contribuyen a desarrollar el amor a la Patria y sus héroes, a la familia, el cuidado y protección del medio ambiente, así como a formar valores que se corresponden con el ideal de hombre a que aspira la sociedad cubana, por ejemplo: solidaridad, sencillez, modestia y responsabilidad.

2. Principio de la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo, en el proceso de educación de la personalidad.

Se toma como punto de partida la lengua que habla el escolar, por lo que tiene en cuenta los actos de comunicación¹⁴⁰ que pueden presentarse en su vida cotidiana, por esta razón las actividades propuestas relacionan la construcción de textos escritos con el medio social, político, económico y natural en que se desenvuelve y, tienen la intención de prepararlos para ellos.

3. Principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, en el proceso de la educación de la personalidad.

Se expresa en la apropiación de conocimientos y la formación y desarrollo de sentimientos, actitudes y valores. Las acciones y actividades se dirigen a que los escolares aprendan a construir textos escritos, en tanto contribuyen a la formación de la solidaridad, respeto a sus compañeros, el amor a la patria y sus héroes, a la familia, a la naturaleza. Para que lo instructivo y lo educativo conduzcan el desarrollo, se concibe que construyan textos a partir de situaciones comunicativas, para que aprendan qué texto construyen, qué significar, dónde, cómo significar, cómo lo van a hacer y cómo pueden autorrevisar durante el proceso de la construcción, con la ayuda del maestro y la actividad grupal.

4. Principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en el proceso de educación de la personalidad.

La motivación por escribir surge de la necesidad, como resultado de la vivencia, en la unidad de lo afectivo y lo cognitivo en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos de forma vivencial, con este fin se propone que el escolar aprenda por qué y para qué construye el texto escrito, cuál es la finalidad, su importancia práctica. Las acciones y actividades deben contribuir a formar las habilidades para construir un texto escrito en armónica relación con la formación de sentimientos, actitudes y convicciones. Esta unidad se manifiesta, también, en la creación de situaciones comunicativas y cuando los escolares seleccionan el tema, con lo cual se favorece la disposición para escribir.

5. Principio del carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad del educando.

“El proceso pedagógico debe estructurarse tomando en consideración las características individuales de cada miembro, lo que él aporta al resto, la imagen del grupo (...)”¹⁴¹ por ello, se reconoce que en el trabajo en equipos los escolares aprenden a colaborar con los otros, a respetar las ideas y opiniones de sus compañeros. Las situaciones comunicativas en las actividades que se sugieren para la preparación y construcción de textos escritos favorecen que las experiencias, opiniones y criterios del grupo se enriquezcan con las de cada escolar.

6. Principio de la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad.

La personalidad de los escolares se forma y desarrolla en la comunicación y en la actividad con sus semejantes y con otras personas, por lo que el maestro, como mediador principal del proceso de aprendizaje, debe propiciar que la primera favorezca el desarrollo de la segunda. Para lograrlo se propone que aprendan a escuchar a sus compañeros, a su vez sean escuchados, sugieran y acepten sugerencias, respeten y sean respetados. Se plantea, además, que en la etapa de orientación el maestro garantice las condiciones de manera que en la de ejecución conozcan qué van a hacer, cómo lo van a hacer, con qué y cómo serán evaluados.

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural fundamentado por Roméu, A. (2003, 2007) y el aprendizaje desarrollador abordado en Cuba por Castellanos, D., Castellanos, B., LLivina, M., Silverio, M., (2001), entre otros investigadores, son los sustentos didácticos de esta estrategia.

El referido enfoque permite concebir la enseñanza de la lengua basada en la concepción marxista – leninista del mundo, el enfoque histórico – cultural, la lingüística del habla y el aprendizaje desarrollador, en el contexto de todos los antecedentes de las tradiciones pedagógicas cubanas. Fundamenta, desde la didáctica, las dos funciones principales del lenguaje: semiótica y noética, además, las categorías y principios esenciales de la didáctica del habla, la integración de la cognición, el discurso y la interacción social en el análisis, comprensión y

construcción de textos, así como las relaciones multidisciplinares del texto. La estrategia didáctica asume el concepto de texto, categoría principal de este enfoque y sus principios teóricos y metodológicos, con lo cual se favorece el aprendizaje activo del idioma, el desarrollo de la comunicación escrita, del pensamiento y posibilita establecer relaciones interdisciplinares y preparar a los escolares para situaciones sociales de comunicación.

El aprendizaje desarrollador fundamenta la consideración de que el proceso de enseñanza – aprendizaje se centra en el escolar, protagonista activo de su aprendizaje, mientras que el maestro es mediador principal, aunque no el único, entre el primero y la parte de la cultura en que está insertado. Sus dimensiones sustentan la propuesta que se realiza atendiendo a la necesidad del cambio educativo propuesto en el Modelo de Escuela Primaria. Por ello, lo más importante es el proceso mismo, el aprendizaje de los procedimientos y no sólo el producto final, aspecto que se manifiesta en las acciones y actividades, las cuales se proyectan para que el escolar realice una búsqueda activa del conocimiento, un “descubrimiento” de los procedimientos para construir un texto escrito y que aprenda a autorrevisar y autovalorar su trabajo.

El fundamento de la didáctica de la lengua es el modelo didáctico para la orientación del proceso de construcción de textos escritos de Domínguez, I. (2006), que permite concretar el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, el histórico – cultural, el aprendizaje desarrollador y las posiciones de la lingüística del habla en la estrategia didáctica, diseñada teniendo en cuenta las etapas de orientación, ejecución y control y los subprocesos que en ellas realizan los escolares: planeación, textualización y autorrevisión.

Esta estrategia didáctica posee como características distintivas: carácter dinámico, porque en su estructuración se consideran las dimensiones e indicadores del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos, con posibilidades de ajustarse a otro contexto, además, se tiene en cuenta el control y la valoración sistemática de las acciones y actividades propuestas en función de los resultados alcanzados, del objetivo general y de cada grado, a partir de lo cual

se debe realizar el rediseño sistemático de las mismas; carácter humano el que se manifiesta en la atención a los componentes personales del proceso de enseñanza – aprendizaje (maestro- escolares – grupo) y sus características. Se le concede un lugar priorizado a la preparación del maestro para asumir las particularidades individualidades de los escolares y, carácter desarrollador pues tributa al desarrollo de maestros, escolares y en general, del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos, en tanto propone un cambio cualitativo del mismo.

2.3 Estructura y contenido de la estrategia didáctica para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española en primero y segundo grados de la Educación Primaria.

En la estructuración de la estrategia didáctica las dimensiones e indicadores del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos son considerados de manera permanente y sistemática en todas las acciones diseñadas. Está estructurada por: misión, objetivo general; objetivo y contenido en cada grado; otros componentes del proceso de enseñanza – aprendizaje en la estrategia didáctica; fases de la estrategia y acciones estratégicas por fases.

⇒ Para determinar la misión, la autora tuvo en cuenta las aspiraciones y propósitos de la Educación Primaria, declarados en el Modelo de Escuela Primaria, en particular las exigencias del proceso de enseñanza – aprendizaje. A partir de lo anterior, se precisó que la misión de la estrategia didáctica es establecer los fundamentos teóricos y metodológicos para la transformación del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados de la Educación Primaria.

⇒ Para conocer el estado real (actual) del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en los grados seleccionados, se aplicó el diagnóstico cuyos resultados posibilitaron determinar el estado deseado a alcanzar en un corto plazo, y precisar como objetivo general: contribuir al perfeccionamiento¹⁴² del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción

de textos escritos en la asignatura Lengua Española en primero y segundo grados de la Educación Primaria.

Teniendo en cuenta el objetivo general se formuló el de cada grado, los cuales permitieron determinar el contenido, los métodos, medios, formas de organización y la evaluación. Posteriormente, se precisaron los objetivos parciales y, las fases lógicas en la dirección estratégica del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados de la Educación Primaria.

⇒ Objetivo y contenido en primero y segundo grados de la Educación Primaria.

El objetivo de la estrategia en primer grado es comunicar ideas en una situación específica, con una determinada intención y finalidad, a partir de relacionar oraciones en un texto, con el empleo de la tarjeta orientadora y el plan de la construcción, organizados en equipos y en segundo es comunicar ideas en una situación específica, con una determinada intención y finalidad relacionando oraciones y párrafos en un texto, utilizando la tarjeta orientadora y el plan de la construcción, organizados en equipos.

El contenido de cada grado se precisó a partir del papel rector de los objetivos en el proceso de enseñanza – aprendizaje; por ser parte de la cultura de la que deben apropiarse los escolares, en la unidad de lo instructivo y lo educativo, es un sistema conformado por conocimientos, habilidades y hábitos, experiencias de la actividad creadora y normas de relación con el mundo y consigo mismo, y, su necesaria articulación con los programados para primero y segundo grados de la Educación Primaria.

En su selección se atendió que “(...) en la edad escolar primaria la generalización se opera con la mayor frecuencia en el orden de las representaciones (...) hace falta un surtido de objetos concretos o de observaciones vitales que sirva de material básico para la comparación y revele algo afín, igual, general en dichos objetos y observaciones (...)”¹⁴³, por ello, en este diseño se le concedió importancia al carácter práctico del tratamiento de los contenidos, fundamentalmente, gramaticales en primero y segundo grados, por lo cual las

definiciones teóricas se realizan teniendo como punto de partida su tratamiento gradual desde el reconocimiento en textos de lectura, en situaciones creadas por los maestros y juegos.

En este sentido, los contenidos que se proponen para primer grado integran las tres dimensiones discursivas de manera que en la construcción de textos mediante oraciones se evidencie la intención y el propósito comunicativo al significar ideas, tratados de forma práctica y comprende los cuatro componentes de esta categoría.

En el sistema de conocimientos se considera: el texto; significado y sentido; contexto; intención comunicativa; finalidad comunicativa; la palabra; formación de palabras; la oración; completamiento y ampliación de oraciones; procedimientos para construir textos escritos; construcción de diferentes tipos de textos con el empleo de la oración.

El sistema de habilidades se dirige a escribir para comunicarse en una situación específica con una intencionalidad, relacionando oraciones como nivel constructivo del texto, con ayuda de la tarjeta orientadora y el plan, en equipos e individual.

Como contenidos del sistema de experiencia de la actividad creadora se propone construir diferentes tipos de textos para comunicarse en una situación específica con una intencionalidad, relacionando oraciones, con ayuda de la tarjeta orientadora y el plan, en equipos e individual.

Mediante los contenidos del sistema de normas de relación con el mundo se contribuye a la formación y desarrollo de la honestidad, patriotismo, solidaridad, responsabilidad, amor a la familia, al trabajo, motivación por escribir, cuidado y protección del medioambiente, normas estéticas, respeto a sus compañeros, estimula la necesidad de saber y aprender más, por leer e investigar.

Los contenidos que se proponen para segundo grado también integran las tres dimensiones discursivas de manera que en la construcción de textos mediante párrafos se evidencie la intención y el propósito comunicativo al significar ideas, tratados de forma práctica. El tratamiento a la progresión temática se realiza en la

propia ejecución del texto escrito, con el empleo de preguntas y sugerencias, por ejemplo: ¿qué más puedes escribir?; piensa en una idea que amplíe, exprese algo más. De igual manera se procede con el resto de los contenidos.

En el sistema de conocimientos se considera: el texto; significado y sentido; contexto; participantes; intención comunicativa; finalidad comunicativa; la palabra; formación de palabras; la oración; completamiento y ampliación de oraciones; el párrafo; formación de párrafos; relacionar oraciones en un párrafo; progresión temática; coherencia; tipos de textos; tratamiento a los elementos de relación; procedimientos para construir textos escritos; construcción de diferentes tipos de textos relacionando oraciones en un párrafo.

En el sistema de habilidades se propone escribir para comunicarse en una situación específica con una intencionalidad, relacionando oraciones y párrafos, como niveles constructivos del texto, con ayuda de la tarjeta orientadora y el plan, en equipos e individual.

Como contenido del sistema de experiencia de la actividad creadora: construir diferentes tipos de textos para comunicarse en una situación específica con una intencionalidad, relacionando oraciones y párrafos, con ayuda de la tarjeta orientadora y el plan, en equipos e individual.

El sistema de normas de relación con el mundo contribuye a la formación y desarrollo de la honestidad, patriotismo, solidaridad, responsabilidad, amor a la familia, al trabajo, motivación por escribir, cuidado y protección del medioambiente, normas estéticas, respeto a sus compañeros, estimula la necesidad de saber y aprender más, por leer e investigar.

Por su importancia se considera necesario explicitar los tipos de textos que, según esta propuesta, deben construir los escolares. En primer grado: textos escritos narrativos, descriptivos y expresivos y estos combinados con el código simbólico e icónico. En segundo grado pueden construir, además de los anteriores, textos escritos expositivos y argumentativos.

⇒ Otros componentes del proceso de enseñanza – aprendizaje en la estrategia didáctica para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados de la Educación Primaria.

En la estrategia didáctica el aprendizaje productivo “(...) se distingue por su carácter desarrollador de la personalidad y por fomentar la creatividad de los alumnos, con lo cual los prepara para transformar la realidad en su contexto de actuación y la elevación constante de su nivel de desarrollo”¹⁴⁴, en relación con ello la clasificación de métodos que más conveniente resulta es la que se refiere a los niveles de independencia de los escolares en su actividad cognoscitiva¹⁴⁵, los cuales pueden apoyarse en procedimientos como el sistema de preguntas, la solución de tareas con alternativas de selección, el uso del error, la lectura. Los medios concebidos para la actividad del maestro y la del escolar, facilitan la orientación, ejecución y control del proceso de la construcción. Se proponen: pizarra, tarjetas, láminas, objetos, vídeos, computadora, la tarjeta orientadora y el plan de la construcción.

La tarjeta orientadora, explicada con antelación, contiene los procedimientos que deben utilizar los escolares para la construcción de un texto escrito. Al inicio de las actividades tiene todos los procedimientos pero estos serán más breves en tanto los realicen sin recordárselos, aunque no se debe prescindir de su uso. Cuando se logre la independencia necesaria en una actividad la misma puede ser diferente en un escolar y otro, esto depende del desarrollo de cada uno. El plan de la construcción¹⁴⁶ es un medio para guiar la construcción del texto, consiste en un conjunto de ideas que van a desarrollarse posteriormente, es recomendable la combinación de los planes mediante preguntas, oraciones afirmativas y temas enunciados.

Atendiendo a las características de los escolares se sugieren las siguientes formas de elaboración de la tarjeta orientadora y del plan, en cualquier tipo de los mencionados. Es importante respetar la siguiente gradualidad. En primer grado: elaboración colectiva (grupo), dirigida por el maestro. En segundo, además, de la

anterior, elaboración parcial por los escolares organizados en equipos; elaboración en equipos y elaboración individual.

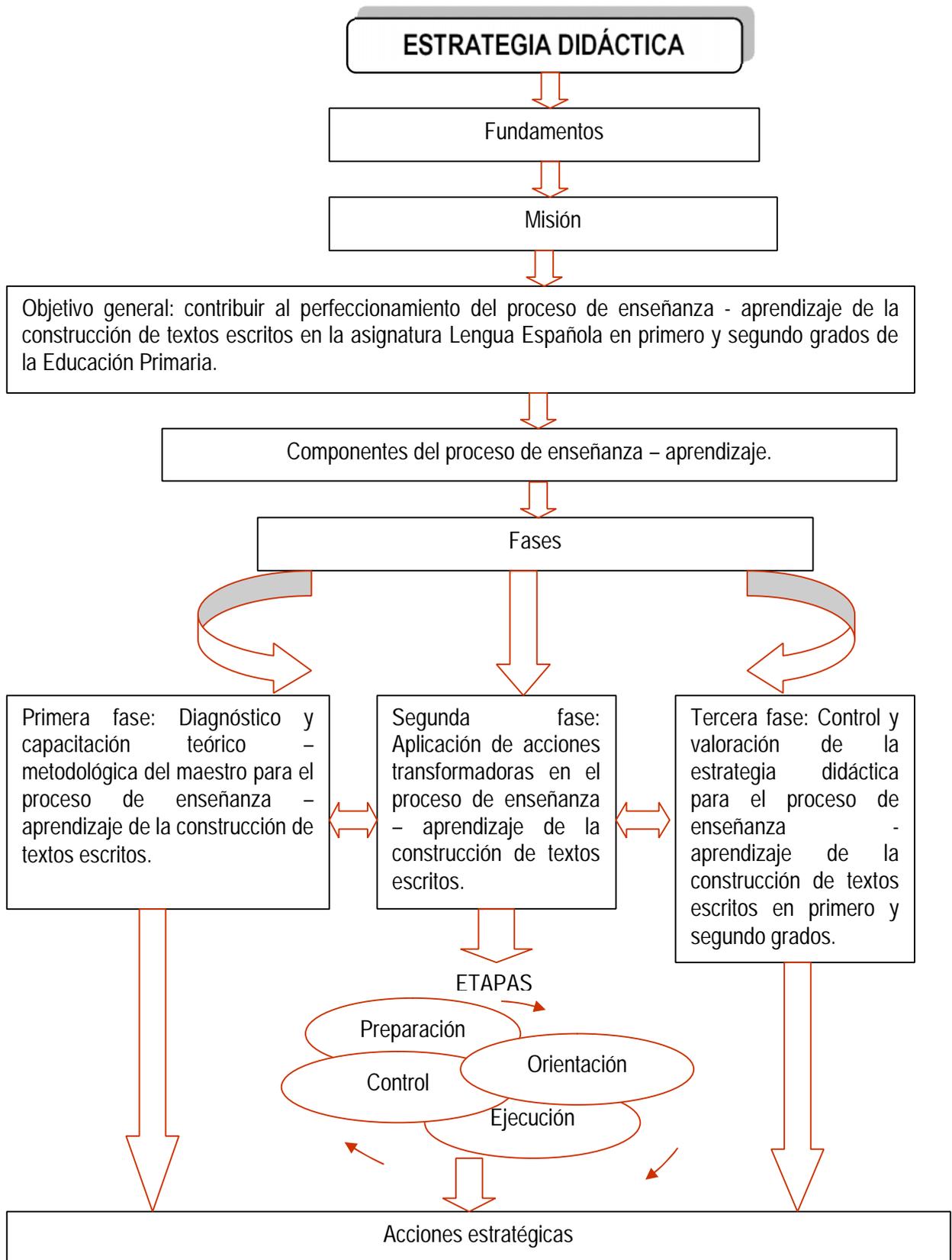
Las formas de organización de la enseñanza y el aprendizaje se corresponden con las exigencias del Modelo de Escuela Primaria. Se consideró, que deben establecer una estrecha relación con el objetivo y ajustarse a las características del grupo. Se tuvo en cuenta, como elemento esencial, que los escolares puedan interactuar entre sí. Por ello, se propone combinar la organización frontal con equipos.

La evaluación se diseñó atendiendo a su carácter formativo, orientador, sistemático y diagnóstico. Debe estar dirigida a valorar el proceso de la construcción, el desarrollo alcanzado por los escolares, su desempeño y el de los maestros, los métodos, procedimientos, medios empleados, formas de organización y la propia evaluación, a partir del objetivo del grado, de manera que se puedan atender las potencialidades y limitaciones de escolares, maestros y del proceso mismo. Los primeros deben saber qué, cómo y cuándo se evaluará.

⇒ Fases de la estrategia didáctica para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados de la Educación Primaria.

- Primera fase: Diagnóstico y capacitación teórico – metodológica del maestro para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.
- Segunda fase: Aplicación de acciones transformadoras en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.
- Tercera fase: Control y valoración de la estrategia didáctica para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados.

A continuación se presenta una representación gráfica de la estructura de la estrategia didáctica.



Esquema 1. Representación gráfica de la estructura de la estrategia didáctica.

⇒ Primera fase: Diagnóstico y capacitación teórico – metodológica del maestro para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

En esta fase se diagnostica el estado inicial del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos, el cual aporta elementos sobre el nivel de conocimiento teórico – metodológico del maestro y el estado actual de las construcciones de los escolares. A partir de los resultados del diagnóstico se organiza la capacitación teórico – metodológica de los maestros atendiendo a los fundamentos que sustentan en la actualidad la enseñanza de la construcción de textos escritos, sus etapas, la interrelación entre ellas, así como su carácter de proceso y los subprocesos que en él realizan los escolares.

⇒ Segunda fase: Aplicación de acciones transformadoras en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

El objetivo en esta fase es enseñar a los escolares el proceso de la construcción de textos escritos, para lo cual es importante que sientan la necesidad de escribir, placer al hacerlo y lo hagan bien. Se modelaron cuatro etapas en las cuales se tuvo en cuenta la integración de las dimensiones discursivas: semántica, sintáctica y pragmática, el carácter vivencial, lúdico, desarrollador y contextualizado de las acciones y actividades de cada una y las características de los grados objeto de estudio.

La primera, etapa de preparación de los escolares para la construcción de textos escritos, responde a la importancia de asegurar condiciones previas para aprender a comunicarse desde la integración de las tres dimensiones del texto en lo cual es esencial la familiarización con el proceso de producción de significados y el carácter práctico del tratamiento a los contenidos. Las condiciones previas que se deben asegurar son las siguientes:

➤ Dimensión semántica: comunicar significados empleando los códigos simbólicos, icónicos y el escrito y teniendo en cuenta la situación comunicativa; determinar qué desean significar.

➤ Dimensión pragmática: determinar quién es el receptor del texto escrito, la intención y finalidad comunicativa; relacionarse con diferentes contextos de comunicación, mediante la lectura; comunicarse en diferentes contextos de comunicación, mediante el juego.

➤ Dimensión sintáctica: familiarizarse con las características esenciales de los conceptos de oración y párrafo, como niveles constructivos del texto y con las del tipo de texto que van a construir, mediante el componente lectura.

El tiempo de duración de la etapa de preparación está en dependencia de las necesidades de los escolares y del objetivo fundamental del grado. Por esto, en primero tiene características particulares y se corresponde con la etapa de adquisición de la lecto – escritura, en segundo puede comenzar desde el inicio del curso escolar. Para su tratamiento en primer grado se sugiere que en la formación, lectura, copia y transcripción de oraciones se incorpore el trabajo con las dimensiones anteriores, por ejemplo: en la ejercitación del fonema /l/ mediante la lectura variada de los textos que aparecen en el libro ¡A Leer!, cuando después del trabajo con las vocales, sílabas y palabras se orienta la lectura de oraciones, se procede de la siguiente forma: los escolares leen de forma oral la primera oración, preguntar: ¿de quién se habla en la oración?, ¿qué se dice de la mamá?, ¿qué hace mamá?, ¿cuántas palabras tiene la oración? Orientar leer la primera palabra, la última, la segunda, ¿con qué termina la oración?, ¿con qué comienza? El maestro debe comprobar si todos los escolares comprenden, para ello solicita las respuestas de manera individual. De esta forma se debe proceder con otros textos, enfatizando en lo que se significa, la intención, finalidad y en las características de la oración como nivel constructivo del texto. Este trabajo puede realizarse vinculado a las actividades de expresión oral. En primer grado no es necesario que los escolares conozcan el tipo de texto que construyen.

En los dos grados se prioriza la realización de juegos derivados de situaciones comunicativas en las cuales se representen diferentes contextos de comunicación. Los escolares asumen los roles y en correspondencia determinan qué desean decir, la intención y finalidad que tienen, siempre teniendo en cuenta dónde se va

a significar. Es recomendable comenzar por juegos en los que se emplee el lenguaje oral, por ejemplo: una parada de ómnibus, el consultorio médico, una visita familiar. Posteriormente, se incorporan situaciones de comunicación con un conflicto comunicativo que precise el uso del lenguaje escrito: en el consultorio es necesario dejarle una nota al médico (o enfermera) porque no está; mamá salió de casa, la llaman por teléfono, se debe escribir el mensaje para ella; en la tienda se hace inventario, es importante colocar un cartel para que se conozca cuándo y en qué horario se atenderá al público. En estas actividades la atención se centra en que los escolares signifiquen teniendo en cuenta la situación comunicativa. En el caso de primer grado la situación planteada puede relacionarse con el fonema – grafema objeto de estudio de modo que también contribuya a la lectura y caligrafía correctas, si los escolares no conocen todos los grafemas utilizan símbolos o íconos para representar las palabras.

Las tres etapas siguientes se corresponden con las de la enseñanza de la construcción de textos escritos, a saber: la de orientación, ejecución y control, en las cuales se concretan las acciones a realizar por los maestros y escolares. En primer grado el trabajo con ellas se inicia en la etapa de ejercitación y consolidación. Estos escolares construyen textos relacionando dos o tres oraciones, aunque no se limita sus potencialidades. Los de segundo, además de éstas, emplean el párrafo. En los dos grados es importante que se adiestren en el empleo de la tarjeta orientadora y del plan de la construcción, en primero ambos se elaboran de forma colectiva, el segundo es muy sencillo con no más de tres ideas.

En la modelación de las acciones se manifiesta el papel mediador del maestro en el proceso de enseñanza – aprendizaje y el del escolar como protagonista del mismo, se dirigen a que los maestros enseñen y los escolares se apropien de los procedimientos para la construcción de un texto escrito, por lo cual un aspecto principal lo constituye la atención a la planeación, textualización y autorrevisión como subprocesos que realizan los escolares para significar algo, con una intención y finalidad dadas, en un determinado contexto. En correspondencia con ello en cada etapa se atendieron las dimensiones del texto.

➤ Etapa de orientación.

- Dimensión semántica: búsqueda de ideas sobre el tema, precisar qué se va a significar, elaboración del plan.
- Dimensión pragmática: determinar el contexto, intención y finalidad del texto, a quién se escribe.
- Dimensión sintáctica: comprensión de las características del texto que se va a construir (no en primer grado), determinación de las características esenciales de los conceptos de oración y párrafo y de los procedimientos y medios que van a emplear.

Etapa de ejecución.

- Dimensión semántica: elaboración del significado, exposición de las ideas sobre el tema, selección de ideas, añadir nuevas ideas, progresión temática.
- Dimensión pragmática: textualización de la información según los propios saberes y experiencias, teniendo en cuenta a quién se escribe y la intención y finalidad del texto.
- Dimensión sintáctica: elaboración del significado empleando los procedimientos y medios, relacionar oraciones y/o párrafos en un texto, teniendo en cuenta sus características, ordenamiento de las oraciones, empleo de conectores, búsqueda del cierre semántico.

Etapa de control.

- Dimensión semántica: control y autorrevisión del plan y de lo planeado. Lectura y relectura de la textualización, de lo que se significa. Lectura y relectura del plan, de la tarjeta orientadora, revisión de las ideas expuestas, búsqueda de ideas repetidas. Cambiar y añadir palabras e ideas.
- Dimensión pragmática: control y autorrevisión de la intención, finalidad del texto y a quién se escribe. Lectura y relectura de la textualización, cambiar palabras e ideas según la intención y finalidad del texto.

- Dimensión sintáctica: lectura y relectura de los procedimientos (tarjeta), lo que se escribe, de las características esenciales de la oración o el párrafo y del tipo de texto, corrección de errores. Búsqueda y corrección de errores sintácticos. Cambiar y perfeccionar el texto escrito.

Las dimensiones anteriores contienen los procedimientos que deben realizar los escolares, atendiendo a esto se insiste en el tratamiento que desde la práctica deben tener los contenidos. Lo principal es que aprendan a planificar sus construcciones, determinen a quién dirigen el texto, signifiquen con una intención y finalidad específica y se preparen para la autorrevisión de lo escrito. Se recomienda hacer preguntas como: ¿quién va a leer el texto que van a construir?, ¿para qué es necesario escribir un texto?, ¿qué necesitan decir? y, sugerencias: vamos a escribir lo que tenemos que hacer, para que el texto quede bien hay que revisar lo que se escribe, se pueden guiar por la tarjeta.

⇒ Tercera fase: Control y valoración de la estrategia didáctica para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados.

El control se realiza de forma sistemática desde la primera fase, lo cual posibilita obtener información diagnóstica sobre los resultados que alcanzan los escolares en la construcción de un texto escrito. Los resultados del control permiten valorar cada fase de la estrategia didáctica de manera que el maestro, en el desarrollo de cada una, pueda modificar las acciones y actividades que se proponen, en función del cumplimiento de los objetivos. Como momento final se realiza una valoración dirigida a comprobar el cumplimiento del objetivo general para en correspondencia rediseñar las acciones y actividades, si es necesario.

⇒ Acciones estratégicas por fases.

Primera fase: Diagnóstico y capacitación teórico – metodológica del maestro para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Objetivos: Diagnosticar el estado inicial del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en maestros y escolares.

Diagnosticar el nivel de dominio teórico – metodológico del maestro.

Contribuir a la preparación teórico - metodológica de los maestros para el proceso de enseñanza de la construcción de textos escritos, a partir de los resultados del diagnóstico.

Acciones:

Aplicación de instrumentos para el diagnóstico del estado inicial del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en maestros y escolares.

Capacitación teórico – metodológica de los maestros para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Determinación y organización de los objetivos y contenidos de construcción de textos escritos.

Determinación de los restantes componentes didácticos del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Análisis y valoración de los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos, teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos con la capacitación.

Socialización de la estrategia didáctica con los maestros de primero y segundo grados. Demostración de las acciones que debe realizar el maestro durante la aplicación de la segunda fase.

Segunda fase: Aplicación de acciones transformadoras en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Etapas de preparación de los escolares para la construcción de textos escritos.

Objetivo: Dirigir la preparación de los escolares para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Acción:

Aseguramiento de las condiciones previas para el inicio del proceso de enseñanza
- aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Etapa de orientación.

Objetivo: Dirigir la planeación de la construcción del texto escrito.

Acciones:

Orientación del maestro para el proceso de la construcción de textos escritos.

Planeación por los escolares del proceso de la construcción de textos escritos:
determinar, con ayuda, el contexto; la intención y finalidad del texto; a quién
escribe; qué va a significar; búsqueda de ideas; comprensión de las características
del texto que se va a construir; determinación de las características esenciales de
los conceptos de oración y párrafo y de los procedimientos y medios que van a
emplear; elaboración del plan; autorrevisión de lo escrito.

Etapa de ejecución.

Objetivo: Dirigir la textualización de la información, según la planeación realizada
en la etapa anterior.

Acciones:

Control y orientación del maestro al proceso de la construcción de textos escritos.

Textualización y autorrevisión por los escolares de la información sobre el tema:
elaboración del significado teniendo en cuenta la intención, finalidad y a quién
escribe; exposición de las ideas sobre el tema; selección de ideas, añadir nuevas
ideas. Leer y releer para revisar lo que se escribe, cambiar y modificar la
construcción.

Etapa de control

Objetivo: Dirigir la revisión y valoración de la construcción del texto escrito.

Acciones:

Orientación del maestro acerca del control y valoración del texto escrito.

Autorrevisión y valoración por los escolares de su texto escrito: revisión de lo planeado, de lo que textualiza. Valoración del trabajo final.

Las acciones de las etapas de orientación, ejecución y control se concretan en la actividad del maestro y del escolar, como se muestra en el siguiente cuadro:

Actividad del maestro.	Actividad del escolar.
Etapa de orientación	
Presenta la situación comunicativa. Ayuda a determinar (de forma práctica) el contexto, intención y finalidad, a quién escribir y el tipo de texto que emplearán.	Determina, de forma práctica y con ayuda del maestro, el contexto, la intención y finalidad del texto, a quién escribir y el tipo de texto. Se dispone a escribir.
Explora las ideas. Ayuda a precisar qué significar.	Busca ideas en la memoria, las expresa, las organiza. Precisa qué va a significar.
Trabaja con el vocabulario, escribe en la pizarra palabras, oraciones, sugiere el uso de nuevos vocablos. Corrige errores de pronunciación.	Incorpora nuevos vocablos, amplía el vocabulario. Rectifica errores de pronunciación.
Ayuda a precisar cómo significar. Guía, mediante un sistema de preguntas, el “descubrimiento” de las características del texto que va a construir y las del nivel constructivo que va a emplear.	Precisa cómo va a significar. “Descubre” las características del texto que va a construir y las del nivel constructivo que va a emplear.
Ayuda a determinar cómo construir el texto y qué medios empleará. Guía, mediante un sistema de preguntas, la elaboración de los procedimientos para realizar la construcción escrita. (tarjeta orientadora)	Precisa cómo va a construir y los medios a emplear. Elabora con ayuda del maestro los procedimientos (tarjeta orientadora).
Propone la elaboración del	Elabora el plan. (según lo propuesto para cada

plan. Ayuda a los escolares, ofrece ideas.	grado)
Controla mediante preguntas si comprenden lo orientado. Orienta la próxima etapa y la construcción del borrador.	Responde preguntas. Lee y relea las ideas que va a significar: lee el plan, realiza cambios. Lee la tarjeta orientadora. Lee y relea las características del texto que va a construir y las del nivel constructivo que empleará. Plantea dudas.
Etapas de ejecución	
Invita a construir el texto escrito, atendiendo a la situación comunicativa. Aclara dudas, provoca la reflexión.	Vuelve a leer la situación comunicativa, plantea dudas.
Controla el trabajo de cada equipo y la colaboración de todos sus miembros. Orienta cuando sea necesario. Orienta la próxima etapa.	Comienza a escribir, utiliza la tarjeta orientadora. Elabora el significado con ayuda del plan, de la tarjeta orientadora y del trabajo en equipo. Expone las ideas sobre el tema, las amplía, ordena, busca el cierre semántico. Lee, revisa, cambia, borra, modifica, hace borradores. Intercambia con sus compañeros, selecciona las mejores ideas, unifica criterios. Lee y autorrevisa lo que hace. Elabora una primera versión. (Primer borrador completo).
Etapas de control	
Orienta y controla la autorrevisión durante el proceso de la construcción.	Autorrevisa lo planeado (se guía por la tarjeta orientadora): el plan, la intención, finalidad del texto y a quién escribe. Lee y relea el plan. Lee y relea su textualización, revisa las ideas expuestas, busca ideas repetidas. Cambia y añade palabras e ideas según lo que quiere significar y teniendo en cuenta la intención y finalidad del texto. Revisa cómo escribe el texto y corrige errores.
Ejemplifica el uso de normas ortográficas, sintácticas y morfológicas que se correspondan con errores cometidos durante el proceso.	Corrige errores ortográficos, sintácticos y morfológicos. Con ayuda del maestro detecta errores caligráficos.

<p>Orienta la lectura oral del texto que se construyó. Escribe algunos en la pizarra, guía la valoración y autovaloración, según la tarjeta orientadora. Invita a que sugieran modificaciones, propone cambios.</p>	<p>Lee oralmente, valora y autovalora, según la tarjeta orientadora, sugiere, intercambia, dialoga con compañeros y maestro, modifica y cambia su construcción. Elabora la versión final.</p>
<p>Orienta la corrección de errores caligráficos. Orienta actividades correctivas.</p>	<p>Realiza actividades correctivas.</p>
<p>Guía la conversación sobre la aceptación del tema y el proceso de la construcción, ayuda a determinar las dificultades, sugiere vías de solución.</p>	<p>Conversa sobre el tema y el proceso de la construcción, las dificultades que persisten y los procedimientos para construir. Propone nuevos temas para construir.</p>

Tercera fase: Control y valoración de la estrategia didáctica para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados.

Objetivos: Controlar sistemáticamente las acciones y actividades de la estrategia didáctica para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Valorar las acciones y actividades de la estrategia didáctica teniendo en cuenta los resultados del control.

Acciones:

Control sistemático de las acciones y actividades propuestas en la estrategia didáctica.

Valoración de los resultados de la preparación teórico – metodológica de los maestros.

Valoración de los resultados alcanzados por los escolares.

Análisis y valoración de los resultados alcanzados en las tres fases de la estrategia didáctica

2.4. Orientaciones generales para la instrumentación práctica de la estrategia didáctica.

➤ Primera fase: Diagnóstico y capacitación teórico – metodológica del maestro para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

En esta fase es esencial la aplicación de métodos de investigación que permitan diagnosticar el estado inicial del proceso de enseñanza – aprendizaje en maestros y escolares, para posteriormente organizar la capacitación teórico – metodológica de los primeros. Se sugiere el taller como forma organizativa fundamental. Los temas que se sugieren abordar se corresponden con los resultados del diagnóstico y con los principales fundamentos del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

➤ Segunda fase: Aplicación de acciones transformadoras en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Primera etapa: Etapa de preparación de los escolares para la construcción de textos escritos.

En esta etapa se prepara a los escolares para la construcción de textos escritos mediante el aseguramiento de las condiciones previas, en lo cual es básica la familiarización con el proceso de producción de significados. Las actividades que se realicen deben relacionarse con el tema que empleen posteriormente en la construcción del texto (Anexo 11).

Los métodos y procedimientos deben provocar el análisis y la reflexión sobre la necesidad de emplear la comunicación escrita teniendo en cuenta lo que se desea significar, el contexto, la intención, finalidad, cómo se puede significar, así como el trabajo en y del equipo. Es fundamental que en este momento se utilicen medios de enseñanza y aprendizaje como el cartel o la pizarra para presentar las características del texto que se construirá, así como palabras o ideas que se

identifiquen con el trabajo en el equipo, por ejemplo: ayuda, colaboración, el criterio de todos es importante, en el equipo todos colaboran.

Se sugiere combinar la organización frontal de la clase con el trabajo en equipo, este último puede iniciarse en cualquier componente de la asignatura o en otra asignatura y requiere de la adecuada selección de sus miembros: se agrupan escolares con diferencias en su aprendizaje (intelectual y conductual) de forma tal que los que tienen más potencialidades contribuyan al desarrollo de sus compañeros. Deben aprender que en el equipo todos los miembros colaboran y aportan sus ideas y criterios, se adiestran en esta forma de aprender que es esencial para las etapas subsiguientes.

La evaluación tiene carácter formativo, orientador, sistemático y diagnóstico. El maestro explica los aspectos que evaluará, cómo lo hará y cuándo. En las primeras actividades, a partir del trabajo de los escolares, demuestra los avances y dificultades que tienen y cómo solucionar estas últimas. Es básico que evalúe el trabajo en y del equipo, debe dedicar el tiempo suficiente a enseñarlos hasta que manifiesten honestidad y justeza en los criterios que emiten, en este sentido son necesarias sus orientaciones, reflexiones, opiniones, exigencia y demostración. Es posible que no se logre en la totalidad, fundamentalmente en los de primer grado, lo cual no debe obstaculizar el tránsito hacia la etapa siguiente pues este aspecto se mantiene en el resto de las acciones. Debe evaluar los métodos, procedimientos, medios, formas de organización y la propia evaluación que empleó de manera que pueda cambiarlos si no coadyuvan al cumplimiento del objetivo de la etapa.

Etapas de orientación, ejecución y control.

Es importante hacer surgir la necesidad de tratar un tema y escribir un texto sobre él, por ello, se sugiere la observación de objetos naturales, de láminas y la proyección de vídeos para que los escolares se apropien de elementos que enriquezcan sus experiencias y se estimulen a escribir sobre el mismo. El maestro debe tener en cuenta qué les interesa más, lo que conocen, dónde pueden encontrar más información y el carácter lúdico de la actividad. La selección del

tema y la búsqueda de información, si fuera necesario, se realizan con antelación al desarrollo de la etapa.

El maestro presenta la situación comunicativa y ayuda a los escolares a determinar cuál es el tema y, de forma práctica, el contexto, la intención en el texto que van a escribir y la finalidad del escrito e indaga sobre la motivación que tienen por escribir. Ellos expresan lo que conocen, él propicia la organización de las ideas: las que se ajustan y cuáles no deben emplearse por corresponder a otro tema. Propone la elaboración del plan de construcción. Si se hace de forma colectiva, dirige su elaboración y lo escribe en la pizarra. Si la construcción es por equipos o individual sugiere ideas y controla lo que elaboran.

En este momento, se debe favorecer la ampliación del vocabulario; para ello, a partir de lo que expresan, se escriben en la pizarra nuevos vocablos y expresiones, ideas u oraciones que resulten útiles posteriormente; además, se debe advertir sobre errores cometidos con anterioridad, de manera que le sirvan de guía en su construcción escrita.

La orientación puede trabajarse en una clase diferente, anterior, a la siguiente etapa, aunque es necesario la coherencia entre ella, la ejecución y el control, en esto desempeña un papel principal la planificación de las actividades que se realicen. En segundo grado la construcción del párrafo se realiza primero mediante actividades colectivas, de todo el grupo y posteriormente se hace en equipos. En el Anexo 12 se sugiere ésta y otras actividades.

En la etapa de ejecución los escolares utilizan el plan y la tarjeta orientadora para textualizar la información. Desde las primeras clases el maestro debe demostrar la importancia que tienen para la construcción del borrador y del texto definitivo. La elaboración del borrador requiere la comprensión de que en él las ideas pueden cambiarse una y otra vez de manera que "(...) el texto que se considere definitivo debe resultar cualitativamente superior al borrador inicial y las ideas iniciales deben haberse ampliado"¹⁴⁷, por ello, los escolares deben aprender a construirlo, para lo cual se hacen demostraciones. En su realización emplean el tiempo que necesiten. Cuando consideren que terminan de hacerlo proceden a pasarlo en

limpio y obtienen un primer borrador completo, en la etapa siguiente, también pueden hacerse modificaciones a partir de los análisis que se promuevan, sólo entonces concluyen su construcción escrita.

El control está presente en toda la actividad: en la orientación el maestro debe comprobar si todos los escolares comprenden lo que deben hacer, cómo y lo que emplearán para hacerlo, durante la ejecución debe interactuar (equipos o individual) para saber qué hacen y cómo, es decir, si se guían por las orientaciones dadas y, en correspondencia explicar cómo continuar y controlar si utilizan la tarjeta orientadora.

Es muy importante que los escolares aprendan a autorrevisar su trabajo, para ello el maestro, en las primeras actividades, controla el cumplimiento de los procedimientos que aparecen en las tarjetas orientadoras, posteriormente, conduce la autorrevisión mediante indicaciones, por ejemplo: lee la primera orientación y revisa si la cumpliste; revisa la construcción por la tarjeta orientadora.

El control se concibe, además, como la etapa que concluye la actividad, este es el momento de hacer sugerencias finales, valorar el trabajo de sus compañeros y autovalorar el propio, conversar e intercambiar con los escolares sobre el cumplimiento de los procedimientos, proponer nuevos cambios y modificaciones a la construcción escrita y realizar actividades de corrección.

Para cumplir con las recomendaciones anteriores, el maestro indica la lectura oral de las construcciones, escribe algunas en la pizarra, solicita valoraciones, ofrece opiniones, sugerencias, demuestra la correcta aplicación de normas ortográficas, sintácticas y morfológicas y propone actividades de corrección caligráfica. Los escolares valoran el trabajo de sus compañeros y posteriormente el suyo, realizan nuevos cambios en su construcción, hasta que obtienen el texto escrito que se corresponda con las orientaciones planteadas. Realizan las actividades de corrección. Durante el control final se debe guiar la conversación hacia el proceso de la construcción: los escolares pueden explicar qué procedimiento les resulta más difícil de cumplir, dónde todavía presentan dificultades, el maestro u otros escolares pueden sugerir vías de solución.

Los métodos y procedimientos que se empleen deben propiciar la participación activa de los escolares en la determinación de lo que desean significar, a quién, con que intención y finalidad, así como en el “descubrimiento” y precisión de las características del tipo de texto que emplearán, en las de la oración y el párrafo como niveles constructivos del mismo y los procedimientos que van a utilizar, así como favorecer la reflexión, crítica y autocrítica de los trabajos. Como medios de enseñanza y aprendizaje se sugieren, además de los mencionados, la pizarra o cartel, la tarjeta orientadora (Anexo 13) y el plan de la construcción, aunque se pueden emplear otros que propicien la posición protagónica del escolar.

En cuanto a las formas de organización de la enseñanza y el aprendizaje se recomienda la combinación de la frontal con el trabajo en equipo. La organización en equipos favorece el intercambio de ideas propias y la aceptación de errores cometidos, deben efectuarse sesiones de análisis y reflexión, en las cuales aprenden unos de otros y todos del debate colectivo. El maestro debe exigir que todos los miembros expresen sus criterios, en este sentido son válidas las orientaciones de la primera etapa. Esto no excluye que cuando el maestro lo considere necesario se realicen las construcciones de forma individual aunque, siempre se propicia y permite el intercambio con él y otros compañeros.

Se mantiene el carácter formativo, orientador, sistemático y diagnóstico de la evaluación, explicados en la primera etapa, lo que facilita al maestro conocer, no sólo los logros y dificultades de los escolares y, en consecuencia planificar actividades diferenciadas y proyectar el trabajo futuro, sino también valorarse así mismo, al proceso y a todos sus componentes, de manera que pueda realizar cambios, si son necesarios. Durante la textualización debe acercarse a los escolares (equipos o individual) para saber qué hacen y cómo, con el fin de orientarlos adecuadamente. Ellos participan autorrevisando sus construcciones, se guían por la tarjeta orientadora, en este sentido se deben adiestrar desde las primeras actividades. Las autorrevisiones pueden conducir a nuevas modificaciones.

⇒ Tercera fase: Control y valoración de la estrategia didáctica para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados.

Se sugiere utilizar sistemáticamente diferentes métodos de investigación de manera que los resultados que se obtienen permitan valorar la estrategia didáctica diseñada. Es muy importante la valoración acerca de la preparación de los maestros y su implicación en el proceso de enseñanza – aprendizaje. En cada fase se debe tener en cuenta si la propuesta es acertada y se corresponde con las características de los escolares, si es aceptada por ellos y la disposición que asumen ante la construcción de textos escritos. Se deben aplicar métodos que posibiliten obtener valoraciones finales acerca de su implementación.

Conclusiones parciales del capítulo II.

Las indagaciones empíricas realizadas en el proceso de la investigación posibilitaron caracterizar el estado actual de la problemática planteada; en que se reveló la insuficiente preparación de los maestros para favorecer un proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos en primero y segundo grados

Se elaboró una estrategia didáctica para contribuir a perfeccionar el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española en primero y segundo grados de la Educación Primaria basada en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural cuya estructuración tiene en cuenta los componentes didácticos, y las dimensiones de la construcción de textos, durante las etapas en que se realizan los subprocesos por parte de los escolares.

**CAPÍTULO III RESULTADOS DE LA APLICACIÓN
PARCIAL DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA
EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE
LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA
ASIGNATURA LENGUA ESPAÑOLA EN PRIMERO
Y SEGUNDO GRADOS DE LA EDUCACIÓN
PRIMARIA**

CAPÍTULO III RESULTADOS DE LA APLICACIÓN PARCIAL DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA ASIGNATURA LENGUA ESPAÑOLA EN PRIMERO Y SEGUNDO GRADOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

En este capítulo se presentan los resultados de la aplicación parcial de la estrategia didáctica para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española en primero y segundo grados de la Educación Primaria, los cuales permitieron a la autora obtener juicios valorativos acerca de la propuesta.

3.1 Valoración de los resultados de la aplicación de la consulta a expertos a la estrategia didáctica para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española en primero y segundo grados de la Educación Primaria.

En esta investigación la consulta a expertos con el propósito de valorar la estrategia didáctica diseñada para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española en primero y segundo grados de la Educación Primaria, se consideró necesario por tratarse de una propuesta dirigida a la transformación de los componentes del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos basada en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, en los grados en los cuales los escolares se inician en el proceso de la lecto – escritura. Las valoraciones aportadas posibilitó su perfeccionamiento en su estructuración y relación dinámica, para su procesamiento se empleó el Método Delphi, los pasos previstos¹⁴⁸ para este fin. Se seleccionaron 30 expertos, según los siguientes criterios:

- La experiencia en el sector educacional ya sea en Educación Primaria o en Educación Superior, vinculada a la formación docente. (10 años como mínimo).

- Nivel de preparación, conocimiento y especialización en el trabajo docente e investigativo: en la educación de forma general, con escolares de Educación Primaria y en particular con escolares de primero y segundo grados (uno u otro), que les permita valorar la propuesta.
- Buena calificación científico - técnica que incluye a graduados universitarios de diversas especialidades (Primaria, Pedagogía, Psicología, Lingüística) que se desempeñen en variadas funciones (como maestros, profesores e investigadores) y que posean además, títulos de Doctorados y/o Maestrías, o se encuentren en el proceso de obtención de estos.

A los expertos seleccionados se les aplicó los instrumentos dirigidos a determinar su coeficiente de competencia y el material para valorar la estrategia didáctica diseñada para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos. (Anexos 14 y 15)

El procesamiento y análisis del coeficiente de conocimiento (Kc) de los expertos, mostró que oscilaba entre 0,7 y 1. Al determinar el coeficiente de competencia de cada uno (Anexo 16), se obtuvo como resultado que 29 de los expertos tenían un coeficiente alto y uno, medio. Razones por las cuales se utilizaron todos los expertos para la consulta. Los mismos poseen entre 15 y 35 años de experiencia profesional: laboran como maestros y directivos de escuelas primarias (37%); son metodólogos de la Educación Primaria (13%); profesores de Institutos Superiores Pedagógicos y Universidades (50%); son profesores de Español - literatura y Metodología de la Enseñanza de la Lengua Española (24%). De ellos: Licenciados en Educación que cursan Maestría (17%), Máster en proceso de obtención del grado científico de Doctor (33%) y Doctores en Ciencias Pedagógicas (50%).

Los expertos valoraron la estrategia didáctica en 14 aspectos, para ello utilizaron una escala de cinco categorías (muy adecuado, bastante adecuado, adecuado, poco adecuado, no adecuado), además, de dos preguntas dirigidas a expresar sus criterios sobre los aspectos positivos, las insuficiencias y sugerencias o recomendaciones acerca de la propuesta.

Las valoraciones de los expertos se especifican a continuación:

- En el aspecto referido a la fase de diagnóstico y capacitación del maestro, el 100% lo consideró entre las categorías muy adecuado y bastante adecuado; en el que se dirige a evaluar la primera etapa de la fase de aplicación de acciones transformadoras en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos, el 93,3 de los expertos lo valoró entre muy adecuado y bastante adecuado y el 6,6% como adecuado; la pertinencia de las etapas de orientación, ejecución y control en la fase aplicación de acciones transformadoras fue considerado por el 96,6% entre muy adecuado y bastante adecuado, mientras que uno lo evaluó como adecuado; reconocieron la importancia de las actividades de maestros y escolares en las etapas de orientación, ejecución y control (aspectos 4, 5, 6, 7, 8, 9), estos aspectos fueron valorados de muy adecuado y bastante adecuado por el 90%, 93,3%, 93,3%, 90%, 93,3%, 90%, respectivamente; las dimensiones discursivas: semántica, sintáctica y pragmática en la fase aplicación de acciones transformadoras se evalúa por el 100% de los expertos entre las categorías de muy adecuado y bastante adecuado; acerca de la pertinencia de las orientaciones generales de la fase de diagnóstico y capacitación del maestro para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos se evaluó por el 100% de los expertos entre las categorías muy adecuado y bastante adecuado; el aspecto que se refiere a las orientaciones generales para la fase de aplicación de acciones transformadoras en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos se considera por el 100% como muy adecuado y bastante adecuado. Los expertos expresan su satisfacción con estas sugerencias ya que en las mismas se explica y ejemplifica cómo trabajar los contenidos de construcción de textos escritos en primero y segundo grados; sobre los aspectos (11 y 14) que se refieren a la fase control y valoración de la estrategia didáctica para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados el 90% y 93,3%, respectivamente, consideró su importancia y los valoraron entre las categorías muy adecuado y bastante adecuado.

El análisis cuantitativo de estas valoraciones permitió obtener como resultado final que los expertos evaluaron como muy adecuada la estrategia didáctica diseñada. (Anexo 17) Los aspectos positivos señalados por los expertos son los siguientes:

- Contribuye a solucionar los problemas que se presentan en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.
- Se dirige a primero y segundo grados. Los escolares de estos grados se encuentran en el aprendizaje inicial de la lecto – escritura, por lo cual se favorece el aprendizaje de la construcción de textos.
- Se ofrece una línea de acción coherente la cual se materializa en las etapas de la construcción de textos escritos y en los subprocesos que realizan los escolares.
- Tributa a un aprendizaje protagónico, aspiración de la Educación Primaria. Da posibilidad de desarrollo de la individualidad, al propiciar lo vivencial que contribuye de manera efectiva a lo desarrollador a partir de la influencia en la esfera afectivo – motivacional.

Los expertos no expresaron criterios acerca de insuficiencias en la estrategia didáctica propuesta. Las sugerencias que realizaron se incluyen en el análisis anterior.

3.2 Valoración de los resultados de la aplicación parcial de la estrategia didáctica para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española en primero y segundo grados de la Educación Primaria.

La aplicación parcial de la estrategia se realizó en la práctica pedagógica durante el curso escolar 2006 – 2007, para ello se seleccionó la muestra de esta investigación, la cual se explica en la introducción. La misma se aplicó teniendo en cuenta el diseño propuesto en el capítulo anterior.

El control de la efectividad de la aplicación de la estrategia se concibió con un carácter sistemático lo cual permitió un proceso de observación, análisis y valoración de los resultados. El proceso de constatación de resultados incluyó la comparación entre los datos diagnósticos iniciales y los alcanzados con la

aplicación de la estrategia didáctica. La valoración de los resultados se realiza mediante el análisis de los obtenidos en cada fase diseñada.

⇒ Primera fase: Diagnóstico y capacitación teórico – metodológica del maestro para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

En esta fase se aplicaron las siguientes acciones de la estrategia didáctica.

- ❖ Diagnóstico del estado inicial del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en maestros y escolares, a partir de la aplicación de la observación a clases, la prueba pedagógica y la revisión de libretas.

- ❖ Capacitación teórico – metodológica de los maestros para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

- ❖ Determinación y organización de los objetivos y contenidos de construcción de textos escritos.

- ❖ Determinación de los restantes componentes didácticos del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

- ❖ Análisis y valoración de los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos, teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos con la capacitación.

- ❖ Socialización de la estrategia didáctica con los maestros de primero y segundo grados. Demostración de las acciones que debe realizar el maestro durante la aplicación de la segunda fase.

El diagnóstico del estado inicial del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados, como primera acción de la estrategia didáctica, se concretó en:

- Aplicación de una prueba pedagógica para diagnosticar las potencialidades de los escolares para la construcción de textos escritos. (Anexos 18 y 19)

- Revisión de las libretas de Lengua Española y los Cuadernos de Escritura de los escolares (Anexo 10), con el objetivo de constatar la realización de los subprocesos en la construcción de textos escritos. En primer grado teniendo en

cuenta las características del aprendizaje inicial no se consideró pertinente aplicar este instrumento.

➤ Observación de clases con el propósito de valorar el tratamiento metodológico a las etapas de la enseñanza de la construcción de textos escritos y a los subprocesos que en ellas transcurren. Durante la investigación se realizó la observación de 48 actividades docentes, de ellas 24 en primero y 24 en segundo grado.

Valoración de los resultados de las acciones diagnósticas aplicadas.

➤ El análisis de los resultados de la prueba pedagógica para diagnosticar las potencialidades de los escolares para la construcción de textos escritos (Anexo 20) indicó que se ubicaron, fundamentalmente, en los rangos cinco y cuatro, en consecuencia, mostraron un adecuado desarrollo de la comunicación oral, lo cual es un aspecto básico para el desarrollo de la comunicación escrita y en tal sentido se destaca como una potencialidad.

➤ En la revisión de libretas y Cuadernos de Escritura de segundo grado se evidenció que los escolares realizaron las construcciones sin partir de una situación comunicativa, construyeron oraciones aisladas, con palabras dadas y, además, párrafos. Se comprobó la ausencia de consignas que sirvieran de guía, las características de los textos, los procedimientos que emplean, el plan de la construcción. En resumen, la planeación como subproceso de la construcción del texto no se manifestó. Durante la textualización escribieron sin realizar el borrador por lo cual los textos intermedios no fueron empleados en el proceso de la construcción. Se constató también, que fue el maestro quien realizó el control, siempre del trabajo terminado, señaló errores de redacción y ortografía, asignó ejercicios correctivos, por lo cual no se reveló la autorrevisión durante la construcción. En el texto definitivo se apreció, en el 61%, calidad en las ideas expuestas, errores en la concordancia y en el uso de conectores. El 64, 7% de los escolares escribió ideas no ajustadas al tema.

➤ Las observaciones a clases de primer grado (Anexo 21) se realizaron en la etapa de adquisición de la lecto – escritura, según las características del

aprendizaje inicial las mismas se relacionaron con la ejercitación de la escritura de los grafemas m – p, t, l y n, correspondientes al primer período. En ellas, se constató que los maestros para la escritura de oraciones, además de actividades como: copia, transcripción, dictado, hicieron otras dirigidas a la construcción, no obstante, no presentaron la situación de comunicación ni realizaron juegos, en este sentido indicaron escribir oraciones sobre palabras dadas o láminas. De lo cual se deriva que los escolares construyeron oraciones desvinculadas de su comunicación, sin determinar qué significar, a quién escribir, para qué y sin interactuar con diferentes contextos. En las actividades observadas los escolares no fueron organizados en equipos, por lo que se desaprovechó el trabajo grupal.

➤ En el 100% de las clases se empleó el método fónico – analítico – sintético, dirigido a la enseñanza y el aprendizaje de la lecto – escritura, no se reveló la utilización de procedimientos, como el sistema de preguntas, que promovieran el qué y con qué intención escribir textos.

➤ En las clases observadas en segundo grado (Anexo 9) se comprobó que la etapa de orientación no se dirigió a la comprensión de la orientación ni de los procedimientos para construir, en este sentido no se utilizaron medios de enseñanza y aprendizaje para guiar la textualización. Los criterios de los escolares no se tuvieron en cuenta al seleccionar el tema para la construcción del texto escrito. No se orientó la construcción del borrador ni la autorrevisión.

➤ No se presentó la situación comunicativa por lo que no se determinó el propósito comunicativo del texto y la orientación del contexto. Se indicó construir el texto sobre el tema y se formularon preguntas generales acerca de inquietudes para realizar la construcción.

➤ Estas observaciones de clases confirmaron que en la etapa de ejecución, durante la textualización, los escolares trabajaron solos, no preguntaron, aunque no fueron orientados para construir el borrador, borraron su construcción y volvieron a empezar, no tuvieron ayuda y la solicitaron muy poco. Predominó en la clase el silencio y el trabajo individual. Se corroboró que se desaprovechó la utilidad del trabajo en equipos.

- Se comprobó que el control de la construcción escrita se realizó en el momento final, se limitó al trabajo terminado por lo que la atención al proceso de la construcción fue nula.
- Las etapas de la enseñanza de la construcción de textos recibieron tratamiento como momentos independientes, sucesivos y no interrelacionados entre sí. La orientación precedió a la ejecución pero en esta no se orientó ni controló, la etapa de control fue el momento conclusivo de la clase, estuvo ausente durante la orientación.
- En el 100% de las clases observadas el método empleado fue la conversación, sin embargo, no se concibieron preguntas dirigidas a promover el qué, cómo y con qué construir textos.

Los resultados de las acciones diagnósticas según las dimensiones e indicadores establecidos en esta investigación, revelaron que:

En primer grado en la actividad del maestro se demostró desconocimientos acerca de los fundamentos para la construcción de textos escritos, por tal razón orientó ejercicios de construcción de oraciones sin tener en cuenta los diferentes contextos de comunicación, así como la situación comunicativa y la preparación para determinar a quien escribir y con qué intención.

En segundo grado, en la dimensión actividad del maestro, no se demostraron conocimientos acerca del texto, sus dimensiones, niveles constructivos, el contexto, la diversidad textual, las características del texto escrito y los subprocesos que realizan los escolares. No se concibió la construcción de textos escritos como proceso. Las etapas de su enseñanza se consideraron como momentos independientes. La de orientación se dirigió a la motivación por el tema y a la exploración de ideas, en ella no se consideraron elementos como: para qué se construye el texto, qué significar, con qué intención y finalidad, a quien escribir, dónde, qué texto construir, cómo hacerlo, con qué medios y cómo autorrevisarlo. Durante la ejecución los maestros exigieron silencio, atendieron a los escolares que lo solicitaron. Se priorizó el control al trabajo terminado. No se utilizaron medios de enseñanza y aprendizaje que orientaran a los escolares. No se reveló

el empleo del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para la enseñanza de la lengua ni de métodos que promovieran el qué, cómo, con qué intención escribir los textos, con qué procedimientos y el aprendizaje activo de los escolares, no obstante, la construcción de textos escritos se consideró como contenido priorizado.

Dimensión actividad de los escolares. Los escolares no aprendieron ni realizaron de forma consciente los subprocesos de la construcción de textos escritos. En sus trabajos se evidenció que no saben a quién dirigen el texto escrito, con qué intención y finalidad, lo que se relaciona con la ausencia de la situación de comunicación, por lo cual no están preparados para asumir las mismas en diferentes situaciones sociales. Manifestaron dificultades en la calidad de las ideas, ajuste al tema, concordancia y uso de conectores, lo que se relaciona con el limitado trabajo e orientación y planeación.

Los resultados de estas acciones diagnósticas corroboraron los obtenidos en el diagnóstico inicial de esta investigación. Ambos resultados se confirmaron, además, en el segundo informe trimestral, curso 2006 – 2007, del Grupo de Evaluación de la Calidad de la Educación de la provincia de Matanzas, en el cual se expresa que el segundo componente más afectado es la construcción de textos escritos, entre las principales dificultades se señalan el ordenamiento de palabras para formar oraciones y la calidad de las ideas al redactar. En correspondencia con este informe provincial en la reunión Balance del Sistema de Trabajo del mes de diciembre 2006, de la asignatura Lengua Española, se analizan como causas más importantes las siguientes: “Los maestros demuestran insuficiente conocimiento de las etapas de la enseñanza de la construcción de textos escritos; en las actividades de construcción de textos escritos los maestros priorizan la atención al texto terminado y no el proceso de la construcción; resulta insuficiente la enseñanza de la autorrevisión a partir de las exigencias de los textos la cual no se concibe como regulador del proceso de la construcción; los maestros no incorporan a las actividades de construcción escrita el uso, sistemático y adecuado, del borrador”¹⁴⁹.

Conclusiones parciales sobre los resultados del diagnóstico.

➤ Se demostró que los escolares tienen un desarrollo de la comunicación oral que les permite aprender a comunicarse por escrito, mientras los maestros aunque le conceden prioridad a este contenido no disponen de suficientes orientaciones para asumir su papel en el proceso de enseñanza – aprendizaje; se ratificaron los resultados obtenidos durante el diagnóstico inicial de la investigación; los resultados de esta investigación se corroboraron en otros estudios realizados en la provincia de Matanzas y se confirmó la necesidad de implementar un sistema de acciones transformadoras que impliquen a todos los componentes del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Se procedió, entonces, según el diseño de esta estrategia, a la capacitación teórico – metodológica de los maestros. Teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico la autora elaboró un programa de capacitación. (Anexo 22) el cual permitió realizar talleres que constituyeron un espacio de análisis a partir de planteamientos y temas. Entre los aspectos más debatidos estuvo la asunción del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural; la creación de situaciones de comunicativas en correspondencia con los contenidos de la asignatura para cada grado y las etapas de la enseñanza de la construcción de textos escritos, en este último aspecto los criterios se dirigieron a fundamentar las fases preescritura, escritura y reescritura. No obstante, el registro sistemático de los resultados permitió comprobar que la capacitación realizada contribuyó a una transformación en el desempeño profesional de los maestros a partir de que:

- Se apropiaron de los fundamentos esenciales para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos, así como de contenidos relacionados con la didáctica del habla, entre ellos: concepto de texto, sus dimensiones, niveles constructivos, tipos de textos, características del texto escrito.
- Revelaron conocimientos acerca de las etapas de la enseñanza de la construcción de textos escritos así como la interrelación entre ellas. En este

sentido valoraron la importancia de la etapa de orientación e identificaron al control como regulador de la orientación y de la ejecución.

- Demostraron conocimientos acerca del proceso de la construcción así como de los subprocesos que realizan los escolares en las etapas de su enseñanza. Reconocieron la necesidad de enseñar los procedimientos para construir un texto escrito.
- Fundamentaron el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos basado en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

La segunda acción se dirigió a determinar los objetivos y contenidos de construcción de textos escritos en cada grado, para lo cual resultó fundamental los conocimientos adquiridos en los talleres acerca de la comprensión de la transformación de estos componentes del proceso de enseñanza – aprendizaje.

En relación con los objetivos los maestros en ambos grados analizaron la formulación de los mismos a partir de incluir el qué enseñar – aprender, para qué, cómo y con qué, que, en función de la construcción de textos implica la integración de las tres dimensiones del discurso: semántica, sintáctica y pragmática.

El análisis del contenido de cada grado abarcó los cuatro componentes de esta categoría, en una actividad eminentemente práctica. En primer grado se analizó la pertinencia de incluir el tratamiento del texto, contexto, significado y sentido, así como la coherencia y el tratamiento a los conectores o elementos de relación. En un primer momento los criterios de algunos maestros se centraron en priorizar la enseñanza de la escritura correcta del trazado y enlace de las letras, proceso en el cual también se escriben (transcriben, copian) oraciones, no consideraron necesario incorporar los contenidos mencionados, por lo que fue preciso recordar los temas tratados en los talleres 1 y 2 relacionados con los fundamentos del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos y la didáctica del habla y su importancia para el desarrollo de la comunicación escrita de los escolares. En este sentido, los cursistas coincidieron en reconocer el carácter práctico del tratamiento a los contenidos gramaticales y se demostró cómo abordarlo en diversos ejemplos prácticos. Sin embargo, los maestros de

segundo grado mostraron comprensión y conformidad con la necesidad de incorporar estos contenidos al sistema de conocimientos del grado.

Relacionado con el contenido, un aspecto que también promovió la reflexión colectiva fue el concerniente a la construcción de textos escritos empleando oraciones y párrafos como niveles constructivos del texto, en lo cual todos los maestros de primer grado coincidieron en que los escolares pueden construir textos relacionando oraciones, los de segundo también concordaron en la inclusión de la construcción de textos relacionando oraciones en un párrafo. Se fundamentó, además, por los maestros de primer grado, la posibilidad de relacionar oraciones en un párrafo, con lo cual se valoró la flexibilidad de la propuesta teniendo en cuenta las potencialidades de los escolares.

Otra acción de la estrategia se dirigió al análisis y selección de los métodos, procedimientos, medios, formas de organización y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos. En este momento los maestros comprendieron la necesidad de buscar métodos y procedimientos para propiciar la posición activa de los escolares. El análisis realizado fue muy importante, se centró en la tradicional consideración sobre el empleo del método de la conversación, casi exclusivo, en las clases de Lengua Española y en la conveniencia, en primer grado, del fónico – analítico – sintético para la construcción de textos escritos, en este sentido reconocieron su validez para el tratamiento a este contenido en la etapa de adquisición de la lecto – escritura.

Los maestros de los dos grados consideraron la clasificación de los métodos según los niveles de independencia de los escolares en su actividad cognoscitiva, excepto el método investigativo, pues se trata del aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados, donde la mediación del maestro es fundamental.

En correspondencia, se analizaron los medios de enseñanza y aprendizaje. Este aspecto suscitó un amplio y productivo debate sobre el uso de vídeos y software para construir un texto escrito, en el cual fue unánime la valoración acerca de sus potencialidades, sin embargo, su empleo debe estar subordinado a la actividad

eminentemente práctica de leer, hablar, escribir y escuchar. Se analizó el uso de la tarjeta orientadora y del plan de la construcción como medios para guiar y controlar el trabajo que realizan los escolares. El uso de estos medios provocó opiniones divergentes pues algunos maestros de primer grado argumentaron temores relacionados con la dispersión de la atención y la pérdida de la concentración, este criterio no generalizado, fue refutado por otros a partir de las características del momento de desarrollo en que se encuentran los escolares, fue menester, además, fundamentar su empleo en otras investigaciones.

Se propuso, como forma organizativa predominante, el trabajo en equipos y se realizó un análisis acerca de la necesidad de evaluar, no sólo, los logros y dificultades alcanzados por los escolares sino también los métodos, procedimientos, medios, formas organizativas, la evaluación así como el propio desempeño de los maestros.

Posteriormente, se procedió al análisis y valoración de los resultados obtenidos en la aplicación del diagnóstico. El propósito de esta acción fue valorar los resultados teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos por los maestros durante los talleres. Los mismos reconocieron de forma crítica las insuficiencias que tuvieron en la preparación y conducción del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

De lo anterior se derivó la presentación y análisis de la estrategia didáctica para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española en primero y segundo grados. La demostración de las acciones del maestro durante la aplicación de la segunda fase fue de gran valor pues permitió mostrar su papel mediador en el proceso de enseñanza – aprendizaje, así como dilucidar inquietudes acerca de la aplicación de las acciones y actividades diseñadas.

Durante la primera fase no se consideró necesario la aplicación de las acciones dirigidas a la organización de los contenidos de construcción de textos escritos y la determinación de qué, cómo y cuándo evaluar la construcción de textos escritos.

⇒ Segunda fase: Aplicación de acciones transformadoras en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

En la segunda se aplicaron las acciones que deben contribuir, a partir de la capacitación, a transformar el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos. Para evaluar la efectividad de las acciones y actividades de esta fase, se mantuvo como acciones diagnósticas la observación de clases y la revisión de libretas y cuadernos.

La valoración de los resultados de las acciones de la segunda fase se realiza según las etapas concebidas en su diseño.

⇒ Primera etapa: preparación de los escolares para la construcción de textos escritos.

En correspondencia con lo realizado en la fase anterior, en esta etapa, se aplicó la siguiente acción:

- Aseguramiento de las condiciones previas para el inicio del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Estas acciones se dirigieron a preparar a los escolares para el inicio del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos, lo cual se realizó mediante acciones concretas en la clase de Lengua Española. La preparación se dirigió, además, a la familiarización con las exigencias del trabajo en equipos: el trabajo colectivo, el intercambio de ideas.

Durante la etapa preparación de los escolares para la construcción de textos escritos, se realizó la observación de 40 clases, con el objetivo de valorar su tratamiento metodológico (Anexo 21), de ellas 22 (55%) corresponden a primero y 18 (45%) a segundo. De la observación resultan reveladores los siguientes aspectos:

- En primer grado el aseguramiento de las condiciones previas se realizó en 12 clases (54,5%) mediante la ejercitación de la lectura – escritura, mientras que en 10 (45,4%) se vincularon al componente expresión oral. Las primeras fueron trabajadas a partir de los textos del libro ¡A leer! De ellas, en cinco (41,6%) al

concluir la lectura oral variada se dio tratamiento a la comunicación de significados teniendo en cuenta la situación comunicativa, se determinó qué significar, el receptor del texto escrito, la intención y finalidad comunicativa, lo cual se revela en este ejemplo: en la lectura “¡Qué linda es Cuba!”, se orientó a los escolares escribir una oración a sus padres para que sepan qué lugar de la provincia desean visitar. Se precisó a quién escribir, qué necesitaban decir, para qué. Escribieron oraciones como las que siguen: Deseo ir a Las Cuevas de Bellamar; Deseo visitar un museo; Quiero ir al Valle de Yumurí. En actividades similares se indicó comunicar significados, según la situación de comunicación, con los códigos simbólicos, icónicos y el escrito, para ejemplificarlo se emplean oraciones elaboradas después de trabajar la lectura “Si llueve, ríe”: La es buena; Con

la crecen las .

En las otras clases vinculadas a la ejercitación de la lectura – escritura (siete, 58,3%) el aseguramiento de condiciones previas se dirigió a la familiarización con las características esenciales de la oración como nivel constructivo del texto. En este sentido se aprovechó la lectura oral y selectiva para formular preguntas que permitieron identificar qué se significó, el receptor del texto, con qué intención, con qué se comienza a escribir la oración, con qué termina.

En las que se vincularon a la expresión oral se trabajaron cuentos lo cual posibilitó la comunicación de significados mediante juegos. Los escolares lograron producir significados, se comunicaron con espontaneidad, significaron ideas teniendo en cuenta la situación de comunicación y el contexto. Como ejemplo que lo ilustra se muestra el siguiente: al concluir la representación de Los tres cochinitos se les orientó alertar a los vecinos del bosque sobre la presencia del lobo. Los escolares escribieron: cuidado casa del lobo feroz, no pase, cuidado con el lobo.

- En 15 clases (68,1%) se crearon situaciones comunicativas pero en seis de ellas (40%) fueron ejemplos inventados, distantes de situaciones reales de comunicación, en consecuencia se afectó la actividad de los escolares en la determinación de a quién escribir, finalidad e intención comunicativa.

- De las 18 clases observadas en segundo grado el aseguramiento de las condiciones previas se realizó en 11 de ellas (61,1%) en el componente lectura, para ello se emplearon textos del libro del grado, mientras siete clases (38,8%) se vincularon al componente expresión oral.

- Las actividades relacionadas con la lectura permitieron, a partir de la lectura oral y selectiva y mediante la formulación de preguntas, ayudar a los escolares a determinar el receptor, qué se significó, la intención del autor, así como construir sencillos textos, lo cual se ilustra con este ejemplo derivado de la lectura “El ramito blanco”: Quiero mucho a mi hermano, A mi hermana le regalo flores blancas, cuya situación comunicativa fue escribir un mensaje de amor para los hermanos o hermanas. Además, se contribuyó a la familiarización con las características esenciales de los conceptos de oración y párrafo, como niveles constructivos y con las del tipo de texto, como muestra se toma la lectura “El globo en la ventana”, en la cual reconocieron oraciones relacionadas al leer y responder preguntas: lean las dos primeras oraciones, ¿qué le pasa a Alejandro?, ¿qué tiene?, ¿de quién hablan estas oraciones?, ¿se repite el nombre del niño?, ¿por qué?, ¿con qué comienzan?, ¿con qué terminan?, el segundo renglón, ¿dónde está escrito?

- En las clases vinculadas a la expresión oral los maestros realizaron diversas actividades, entre ellas la reproducción del cuento La Margarita blanca y recitación las cuales posibilitaron la producción de significados. Se ilustra con la lluvia de ideas acerca de la poesía Rosal de mayo: mi mamá es una flor, mamá de mi corazón, rosa bonita.

- En 33 clases (82,5%) los maestros controlaron la comprensión de lo orientado, no obstante, en siete (17,5%), el control acerca de a quién escribir, intención y finalidad del texto y del trabajo en el equipo estuvo ausente, este último limitado a la disciplina. El 100% de los maestros observados controló la realización de la actividad, aunque en seis clases (15%) todavía resultó formal.

- De las clases observadas, en 37 (92,5%), se organizó a los escolares en equipos, en otras (tres), se organizó de forma frontal, aunque se permitió y estimuló el intercambio con los compañeros de mesa. La organización del trabajo

en equipos resultó muy difícil en las primeras clases. Necesitó de mucha orientación del maestro, pues los escolares jugaron, se distrajeron y prefirieron trabajar solos, no obstante, en las actividades realizadas se logró, con niveles de ayuda, su atención y el inicio de la colaboración entre los miembros del equipo.

Para comprobar cómo se manifestaron estos resultados en la libreta y cuadernos de los escolares, se realizó la revisión de los mismos (Anexo 23). En esta acción diagnóstica se evidenció que:

Se escribieron aspectos necesarios para el aprendizaje de la construcción de textos escritos, por ejemplo: orientaciones precisas para realizar los ejercicios (83,2%); ideas y palabras (91,9%); las características esenciales de los conceptos de oración y párrafo (92,3%); construyeron textos empleando el código icónico y simbólico (88,4%).

➤ Los resultados de la primera etapa de la segunda fase se concretan a continuación:

Su carácter transformador favoreció en primero y segundo grados la preparación de los escolares para el inicio del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos, lo cual se manifestó en los siguientes aspectos:

- Los maestros garantizaron las condiciones previas necesarias para construir un texto escrito, lo cual contribuyó a la familiarización de los escolares con la producción de significados en diferentes situaciones comunicativas.
- Las acciones y actividades contribuyeron a la interacción social de los escolares en el proceso de enseñanza – aprendizaje, lo que favoreció el intercambio de ideas y una disposición favorable ante el aprendizaje de la lengua española.

Sin embargo, se evidenciaron aspectos menos logrados como la determinación del destinatario, finalidad, intención comunicativa y la creación de situaciones de comunicación.

Seguidamente, se procedió a la aplicación de las acciones y actividades para las etapas de orientación, ejecución y control.

En la etapa de orientación:

- ❖ Orientación del maestro para el proceso de la construcción de textos escritos.
- ❖ Planeación por los escolares del proceso de la construcción de textos escritos.

En la etapa de ejecución:

- ❖ Control y orientación del maestro al proceso de la construcción de textos escritos.
- ❖ Textualización y autorrevisión por los escolares de la información sobre el tema, según las características del texto.

En la etapa de control:

- ❖ Orientación del maestro acerca del control y valoración del texto escrito.
- ❖ Autorrevisión y valoración por los escolares de su texto escrito.

Teniendo en cuenta la interrelación entre estas etapas los resultados obtenidos se analizan de forma integrada. De las 52 clases observadas (Anexo 9), 20 (38,4%) corresponden a primer grado y 32 (61,5%) a segundo y, se revisaron las libretas de Lengua Española y Cuadernos de Escritura de los escolares (Anexo 10).

En las clases observadas se manifestaron los siguientes aspectos:

- En el 100% se evidenció una planificación diferente del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en la cual los maestros guiaron el aprendizaje de los escolares en las tres etapas de su enseñanza, las que se concibieron dialécticamente relacionadas. Se destinó una clase de Lengua Española para su tratamiento.
- En el 90,3% de las clases los escolares seleccionaron el tema para escribir, lo cual se realizó con antelación. Entre lo que fueron propuestos están: los muñequitos, el juego de pelota, los animales, la familia, no obstante en cinco clases (9,6%), se empleó uno tratado anteriormente en el componente lectura, presentado por los maestros.

- En todas las clases observadas se presentó la situación comunicativa, los maestros dieron tratamiento al subproceso planeación, por lo cual los escolares fueron orientados acerca de para qué construir, qué significar, a quién escribir, cómo, dónde, con qué procedimientos y medios hacerlo y cómo autorrevisar lo escrito. En 13 (65%) de primer grado y en 17 (53,1%) de segundo los maestros organizaron juegos, lo cual permitió, no sólo la producción de significados en correspondencia con los roles asumidos, sino también ayudar a determinar los aspectos mencionados. En este sentido resulta conveniente ilustrar con una actividad de primer grado: los escolares después de jugar al médico de la familia, respondieron preguntas: ¿por qué el trabajo del médico es importante?, ¿de qué nos protegen?, ¿cómo nos ayudan?, ¿sólo lo hacen en Cuba? Posteriormente, se les indicó construir un texto escrito para ser leído por ellos en la próxima reunión del Comité de Defensa de la Revolución donde les cuenten a los vecinos el trabajo que realizan los médicos cubanos. En este momento se formularon las siguientes interrogantes: ¿a quién van escribir?, ¿qué deben decir?, ¿para qué van a escribir?, ¿qué van a utilizar para escribir el texto?, ¿cómo se escriben las oraciones?

- No obstante a lo anterior, en tres clases (5,7%) se manifestaron dificultades en la determinación de a quien escribir, intención y finalidad comunicativa, en otras cuatro (7,6%) no se logró diseñar situaciones reales de comunicación, lo que también incidió en la determinación de los elementos referidos. En este sentido en cinco clases (9,6%) la orientación de la autorrevisión no se realizó en el momento previsto (etapa de orientación).

- En las clases observadas se confeccionó el borrador. Al inicio, los escolares manifestaron temor de dañar la limpieza de su hoja de trabajo al cambiar y borrar las palabras e ideas, no obstante, las orientaciones de los maestros contribuyeron a la modificación de este comportamiento.

- El uso de la tarjeta orientadora se evidenció en las clases observadas. Al principio suscitó muchas preguntas y distracción, pero con ayuda de los maestros, se convirtió, en el 86,5% de ellas, en una guía para construir el texto. Se toma

como ejemplo la siguiente elaborada colectivamente en primer grado: escribimos para hablarles a los vecinos de la cuadra de los médicos cubanos; hacemos el plan de la construcción y lo leemos; escribimos la primera oración y la leemos; escribimos la segunda; leemos el plan; revisamos para no repetir palabras; volvemos a leer lo que escribimos; revisamos si las oraciones empiezan con mayúscula; colocamos el punto final.

- En el 87,5% de las clases se elaboró el plan de la construcción, sin embargo, en cuatro (12,5%), referidas a la construcción de textos relacionando oraciones, el maestro escribió el plan en la pizarra, sin la participación de los escolares. En el ejemplo anterior el que se confeccionó fue: ¿qué hacen los médicos cubanos?; ¿a quiénes ayudan?

- El trabajo en equipos se observó en el 100% de las clases. Los escolares lograron intercambiar opiniones y sugerir ideas, así como mantener la disciplina, aunque fue preciso insistir en las orientaciones dadas al respecto.

- La ayuda del maestro fue indispensable y se mantuvo durante las tres etapas. Algunos aspectos como el reconocimiento de las características esenciales de la oración y el párrafo necesitó menores niveles pero, en el uso de la tarjeta orientadora, en el trabajo en equipos y, en la autorrevisión y autovaloración fue mayor y, aunque paulatinamente disminuyó, no se prescindió de ella.

- En el 100% de las clases se quebrantó la tradicional concepción de la clase en silencio. Prevalció en ellas las preguntas, el intercambio de opiniones, inquietudes, ideas, sugerencias, entre escolares y con los maestros. Se manifestó un ambiente favorable para formar y desarrollar una disposición positiva ante la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española.

Los principales resultados de la revisión de libretas y cuadernos se expresan en que los escolares:

- Anotaron a quién escribir, intención y finalidad y características de la oración y el párrafo (86,5%); escribieron palabras e ideas para la construcción del texto escrito (80,4%); escribieron los procedimientos para realizar la construcción (88%);

realizaron el plan de la construcción (89,1%); confeccionaron el borrador (86,9%); el 91,5% realizó ejercicios de corrección de errores aunque, en el 31,3% sólo se dirigió a la corrección ortográfica y caligráfica.

- El 91,3% escribió textos con suficiencia de ideas, en correspondencia con sus características, el 83,2%; evidenció coherencia según la intención y finalidad comunicativas, utilizaron un vocabulario adecuado, aunque, fundamentalmente, los de segundo manifestaron errores en el uso de conectores (40, 4%). En los dos grados persistieron dificultades en la concordancia sujeto - verbo; sustantivo – adjetivo.

➤ Atendiendo las dimensiones e indicadores se expresan los siguientes resultados.

Dimensión actividad del maestro. La construcción de textos escritos se concibió como proceso. Se reveló el conocimiento del concepto de texto, sus dimensiones, niveles constructivos, el contexto, la diversidad textual, las características del texto escrito, de los subprocesos que realizan los escolares así como de las etapas de la enseñanza de la construcción de textos escritos y su interrelación, además, se evidenció la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Este contenido recibió tratamiento priorizado.

Relacionado con esta dimensión también se constató que los maestros propiciaron la selección del tema y emplearon métodos para favorecer el aprendizaje activo de los escolares, en consecuencia presentaron la situación comunicativa y orientaron para qué construir el texto, qué significar, qué texto construir, cómo, en qué contexto, con qué construirlo y cómo autorrevisar. En la etapa de ejecución los maestros controlaron la realización de la actividad. Establecieron la interrelación de la orientación y el control en ella, en este momento orientaron a los que lo necesitaron. Contribuyeron a la interacción social de los escolares en su proceso de aprendizaje mediante el trabajo en equipos.

Dimensión actividad de los escolares. Planearon, textualizaron y autorrevisaron su construcción escrita, lo cual se manifestó en que: elaboraron, con ayuda de los maestros, los procedimientos (tarjeta orientadora), así como el plan de la

construcción; borraron, cambiaron palabras y oraciones, las modificaron, rectificaron, añadieron nuevas palabras: confeccionaron el borrador y autorrevisaron y autovaloraron sus construcciones para ello utilizaron, con ayuda de los maestros, la tarjeta orientadora; construyeron el texto en el equipo, intercambiaron ideas y opiniones; se implicaron en su aprendizaje lo que favoreció la necesidad de escribir y en consecuencia, la disposición ante el aprendizaje de la construcción de textos.

No obstante lo anterior, persistieron dificultades en la determinación de a quién escribir, intención, finalidad comunicativa y en el control de la orientación; ejemplos de situaciones comunicativas distanciadas de la vida de los escolares y errores en el uso de conectores y en la concordancia sujeto - verbo; sustantivo – adjetivo.

⇒ Tercera fase: Control y valoración de la estrategia didáctica para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados.

En la tercera fase se aplicaron las siguientes acciones:

- ❖ Control sistemático de las acciones y actividades propuestas en la estrategia didáctica.
- ❖ Valoración de los resultados de la preparación teórico – metodológica de los maestros.
- ❖ Valoración de los resultados alcanzados por los escolares. Disposición ante la construcción del texto escrito.
- ❖ Análisis y valoración de los resultados alcanzados en las tres fases de la estrategia didáctica.

Las acciones dirigidas a controlar la estrategia didáctica se realizaron sistemáticamente con carácter diagnóstico, lo cual permitió obtener criterios valorativos desde la puesta en práctica de la primera fase. Por esta razón los resultados de las acciones diagnósticas realizadas durante las fases anteriores son elementos a tener en cuenta en esta fase.

Al concluir la segunda fase se aplicaron acciones diagnósticas con el empleo de la autoevaluación (Anexo 24) y la entrevista a los maestros (Anexo 25), además, un diagnóstico de la comunicación escrita a los escolares (Anexo 26).

➤ En el análisis de los resultados de la autoevaluación se comprobó, fundamentalmente, que los maestros:

- Conocen la estrategia didáctica y se manifiestan sentirse preparados para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos (100%); reconocen que la preparación para este proceso es suficiente (91,6%); poseen conocimientos acerca del texto, sus dimensiones, niveles constructivos, el contexto, la diversidad textual, las características del texto escrito, así como de las etapas de orientación, ejecución y control, la interrelación entre ellas y los subprocesos que realizan los escolares; conocen los fundamentos principales del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (87,5%); el 100% de los maestros reconoce que aplica acciones transformadoras en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos dirigidas a orientar la planeación, la textualización y la autorrevisión de los escolares.

➤ La entrevista se realizó en un clima agradable, predominó la honestidad de los planteamientos, la atención y el respeto a todos los criterios. Sus resultados, referidos a continuación, ratificaron los obtenidos en la autoevaluación.

- Los maestros se sienten preparados para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos. Reconocieron una variada fuente bibliográfica de autores nacionales y extranjeros que posibilita su autopreparación. Sobre ello manifestaron esta idea: “es importante conocer la diversidad de textos que se pueden utilizar para trabajar este tema y los autores, no sólo cubanos, que lo abordan, esto nos permite autoprepararnos sistemáticamente y aclarar las dudas que nos surjan”.

- Los escolares acogieron favorablemente la tarea de construir un texto escrito, se sintieron motivados y les resultó agradable. Hicieron las propuestas acerca de los temas para escribir. Las siguientes reflexiones resultan significativas: “después de las primeras clases querían construir textos todos los días”; “es impresionante los

intereses que tienen los escolares, todo lo que saben sobre ello y el esmero que ponen en escribirlo bien”.

- Con ayuda de la maestra elaboraron los procedimientos para realizar la construcción del texto escrito. Emplearon la tarjeta orientadora la cual constituyó una guía para escribir. Manifestaron satisfacción con el uso del borrador, modificaron la construcción muchas veces, tratando de hacerla mejor. Buscaron, en el trabajo colectivo, nuevas ideas y palabras. Estas opiniones así lo confirman: “pusieron mucho empeño en no repetir palabras y buscar expresiones en sentido figurado, leyeron y cambiaron lo escrito varias veces”.

- En las primeras actividades el trabajo en equipos provocó juegos y conversaciones sobre otros temas, con niveles de ayuda, se logró la disciplina, el intercambio y la colaboración.

- La autorrevisión, valoración y autovaloración necesitó mayores niveles de ayuda de los maestros, fundamentalmente, para recordar el uso de la tarjeta orientadora. Estos criterios lo advirtieron: “Fue difícil lograr que señalaran sus propios errores pero la tarjeta orientadora los ayudó mucho, necesitaron de constante orientación”.

➤ En el diagnóstico de la comunicación escrita se procedió de la siguiente forma:

- Los maestros presentaron la situación comunicativa. Ayudaron a los escolares a determinar finalidad del texto, el contexto y el tipo de texto que debían construir. Elaboraron de forma colectiva los procedimientos y el plan de la construcción. Recordaron la realización del borrador.

El análisis de los resultados del diagnóstico de la comunicación escrita (Anexos 5 y 27) permitió corroborar que los escolares:

- Planearon su construcción, lo cual se manifestó en que: escribieron ideas relacionadas con la intención y finalidad del texto a construir (91,3%); elaboraron con ayuda de los maestros los procedimientos y el plan de la construcción.

- Textualizaron la información, corroborado en que el 86,5% confeccionó el borrador en el mismo todas las ideas se corresponden con el tema, en el 85,8% y el 82,1% utilizó el borrador hasta la realización del texto definitivo; el 89,1%

escribió ideas suficientes sobre el tema, según la situación de comunicación; logró la coherencia según la intención y finalidad comunicativas el 86,9%; se evidenciaron errores en el uso de conectores en el 32,6% y en la concordancia sujeto - verbo; sustantivo – adjetivo en el 42,3%.

Autorrevisaron su construcción, se evidenció en que: el 86,5% logró el ajuste al tema; no repitieron innecesariamente ideas y palabras (84,7%); el 96,3% se ajustó a las normas de presentación.

➤ Valoración de los resultados de las acciones de la tercera fase.

Los resultados de la aplicación de las acciones de esta fase se presentan según las dimensiones y los indicadores establecidos en esta investigación.

Dimensión actividad del maestro. Se reveló el conocimiento del concepto de texto, sus dimensiones, niveles constructivos, el contexto, la diversidad textual, las características del texto escrito, de las etapas de su enseñanza, la interrelación entre ellas, del proceso de la construcción de textos escritos y los subprocesos que realizan los escolares. Se manifestó el conocimiento del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la construcción de textos escritos y se demostró el uso de suficiente bibliografía para el trabajo con la construcción de textos escritos. Se concedió prioridad al contenido de la construcción de textos escritos.

Fue orientado lo relacionado con: para qué escribir, qué significar, qué texto construir, en qué contexto, intención, finalidad, cómo hacerlo, con qué y cómo autorrevisar. En la ejecución se orientó y controló, asimismo el control se inició desde la orientación por lo que se favoreció la interrelación entre las tres etapas. Se propició el intercambio colectivo, se favoreció la autorrevisión y valoración mediante la tarjeta orientadora. Se manifestó una disposición favorable ante la enseñanza de la construcción de textos escritos.

Dimensión actividad de los escolares. Se orientaron en los aspectos fundamentales para planear su construcción escrita, en consecuencia lograron escribir a partir de una situación de comunicación. Textualizaron la información, autorrevisaron, valoraron su trabajo y el de sus compañeros, para ello se guiaron

por el plan y la tarjeta orientadora, en este sentido se evidenció la colaboración entre los miembros del equipo. Elaboraron el borrador, en la búsqueda de una construcción cada vez mejor.

No obstante, a estos resultados todavía hay aspectos menos logrados como la orientación y, en consecuencia, determinación de: a quién escribir, la intención y finalidad comunicativa; el uso del borrador hasta la realización del texto definitivo. Algunos escolares mantuvieron dificultades en la coherencia y la repetición innecesaria de palabras e ideas. Se mantuvieron manifestaciones formales del control.

Los resultados obtenidos con el control y la valoración de las acciones de la estrategia didáctica para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española en primero y segundo grados permitieron perfeccionarla, fundamentalmente en lo referido a las acciones de preparación para la producción de significados, el uso del borrador y con el trabajo en equipos. La estrategia didáctica se presenta con la correspondiente modificación.

➤ En la aplicación parcial de la estrategia didáctica en la práctica pedagógica:

- Se corroboró el supuesto teórico acerca de la importancia del texto, sus niveles constructivos, la integración de sus dimensiones y su relación con el contexto en la construcción de textos escritos, así como la necesidad de enseñar el proceso de la construcción, concretado en los subprocesos de manera que los escolares asuman una posición activa en su proceso de aprendizaje.
- Se confirmó el fundamento sobre la importancia de las etapas de la construcción de textos, la interrelación de la orientación y el control en la ejecución y, del control en las etapas de orientación y ejecución.
- Se demostró que el uso de la tarjeta orientadora y el plan de la construcción son elementos necesarios para que los escolares construyan textos escritos. Se corrobora la necesidad de enseñar a autorrevisar y valorar el texto que se construye.

Conclusiones parciales del capítulo.

Los resultados obtenidos demostraron que con la aplicación parcial de la estrategia didáctica diseñada para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española los maestros de primero y segundo grados están preparados para conducir este proceso, mientras se confirmó que los escolares se apropiaron de los procedimientos para construir textos lo cual favorece su comunicación escrita.

CONCLUSIONES

- Los referentes teóricos sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española en la Educación Primaria se asumieron desde las concepciones del enfoque histórico – cultural y el aprendizaje desarrollador, al respecto el cambio educativo propuesto en el Modelo de Escuela Primaria y las consideraciones del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para la enseñanza – aprendizaje de la lengua posibilitaron la sistematización de los aspectos esenciales sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados, y la determinación de sus dimensiones y variable.
- En las indagaciones empíricas realizadas por la autora en primero y segundo grados y los resultados de otros estudios en tercero, cuarto, quinto y sexto posibilitaron constatar que la insuficiente preparación teórico – metodológica del maestro se revela en la inadecuada atención al proceso de la construcción de textos, lo que afecta los subprocesos que debe realizar el escolar.
- Para contribuir al perfeccionamiento del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española en primero y segundo grados de la Educación Primaria se elaboró una estrategia didáctica estructurada en tres fases contentivas de acciones para la transformación de las etapas de orientación, ejecución y control. Su contenido comprende los de los grados objeto de estudio, los componentes didácticos del proceso de enseñanza – aprendizaje y consideraciones relacionadas con las acciones de maestros y escolares en cada fase.
- El resultado científico alcanzado fue sometido al criterio de expertos, mediante el método Delphy que validó su importancia para los primeros grados, al tener en cuenta la actividad del maestro y de los escolares.
- Al aplicarse una selección de las acciones de la estrategia didáctica en el proceso de enseñanza – aprendizaje, en la muestra de la investigación se logró una progresiva transformación en la actividad del maestro y de los escolares, expresado en los niveles de concreción de las dimensiones e indicadores.

RECOMEDACIONES

Al concluir la presente investigación se recomienda que:

- Los referentes teóricos sistematizados sobre los fundamentos del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española en la Educación Primaria puedan ser empleados como material de consulta por los profesores del Departamento de Educación Primaria de los institutos superiores pedagógicos, responsables de asignatura a nivel provincial y municipal y metodólogos provinciales y municipales.
- Dada la importancia de la problemática estudiada incluir la estrategia didáctica en el sistema de preparación de los responsables de asignatura a nivel municipal.
- Validar la estrategia didáctica propuesta en las escuelas primarias del municipio de Matanzas.

BIBLIOGRAFÍA

- ADDINE FERNÁNDEZ, FÁTIMA. Didáctica y optimización del proceso de enseñanza _ aprendizaje. La Habana, Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC). Soporte digital.
- AGUAYO SÁNCHEZ, ALFREDO M. Pedagogía Científica - Cultural. Habana, 1947. __ 352p.
- ALMENDROS IBAÑEZ, HERMINIO. Lengua Española 3. Libro de Lenguaje. _ Imprenta Nacional de Cuba, 1962. __ 112p.
- ALMENDROS IBAÑEZ, HERMINIO. Lengua Española 5. Libro de Lenguaje. _ Imprenta Nacional de Cuba, 1961. __ 128p
- ALMENDROS IBAÑEZ, HERMINIO. Lengua Española 6. Libro de Lenguaje. _ Imprenta Nacional de Cuba, 1961. __ 192p.
- ÁLVAREZ CRUZ, CARMEN. Diagnóstico de la zona de desarrollo próximo. Una alternativa metodológica en la validación de la metódica del cuarto excluido. En: Tesis en Opción al grado científico de doctora en Ciencias Pedagógicas. ICCP, 1997.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, CARLOS M. Didáctica: la escuela en la vida. -- Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1999. __ 178p.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, CARLOS M. Hacia una escuela de excelencia.- La Habana. Ed: Academia, 1996.-- -- 94p.
- ARAMBURU OYARBIDE, MIKEL. Jerome Seymour Bruner: de la percepción al lenguaje. Revista Iberoamericana de Educación. En: <http://www.campus-oei.org/revista/>, consultado, 15 de mayo 2008.
- ARIAS BEATÓN, GUILLERMO. La persona en lo histórico cultural. Sao Paulo, Linear B, 2005 __ 298p.
- ARIAS LEYVA, GEORGINA. Español 6. Hablemos sobre la comunicación escrita. Cartas al maestro. Ciudad de La Habana, 2005. ICCP. Save the Children. Reino Unido.

- AVENDAÑO OLIVERA, RITA M./ ALBERTO F. LABARRERE SARDUY. ¿Sabes enseñar a clasificar y comparar?. Ed: Pueblo y Educación, 1989, 32p.
- AZCOAGA ESCALONA, JUAN E. Del lenguaje al pensamiento verbal. Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 2003. -- -- 155p.
- BÁEZ GARCÍA, MIREYA. Hacia una comunicación más eficaz. Ciudad de La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 2006. -- -- 259p.
- BARRERAS HERNÁNDEZ, FELICITO. Los resultados de investigación en el área educacional. Conferencia presentada en el centro de estudios del ISP "Juan Marinello". Matanzas. 22 de Abril del 2004. -- --- 32p.
- BARRIENTOS, CARMEN. [et... al]. Orientaciones didácticas sobre la lengua. En: Colección Proyecto12 / 16. __ Departamento de Didáctica de la Lengua del IEPS. __ Narcea, Madrid, 1987. __ 128p.
- BÁXTER PÉREZ, ESTHER. ¿Promueves o facilitas la comunicación entre tus alumnos? Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 1999. -- -- 58p.
- BLANCO BOTTA, IVONNE. [et...al] Curso de Lingüística General. Ciudad de La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 1989. -- -- 176p.
- BOZHOVICH, L.I. La personalidad y su formación en la edad infantil.- La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 1976.-- -- 298p.
- BUCH SUÁREZ, RITA M. José A. Caballero: iniciador de la Reforma filosófica en Cuba. _ p51 - 53 En: Revista Educación no: 101, 2000. __ 63p.
- CABALLERO, JOSÉ A. Sobre la reforma de estudios universitarios. _ p54 – 56. En: Revista Educación No: 101, 2000. __ 63p.
- CABRERA DÍAZ, ORESTES. Temas de redacción y lenguaje. Editora Científico – Técnica. Ciudad de La Habana, 1995, 301p.
- CAIRO BALLESTER, ANA. Letras. Cultura en Cuba. Tomo 3.- La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 1987.-- -- 391p.
- CAMPUZANO, LUISA. Los libros de lectura de Eusebio Guiteras. _ p 48 - 51. _ _ En: Revista Matanzas, año II No: 4, 2000. __ 60p.

- CAPOTE CASTILLO, MANUEL. Una estructuración didáctica para la etapa de orientación en la solución de problemas aritméticos con texto en el primer ciclo de la escuela primaria. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad “Hnos. Saíz Montes De Oca”, 2003.
- CARBÓN, AMAURY. José Agustín Caballero: el latín y la enseñanza del español. _ p48 – 50. En: Revista Educación No: 101, 2000. __ 63p.
- CARRETERO, MARIO. Constructivismo y Educación.- Ed: Luis Vives, 1993._ _ 112p.
- CARTAYA COTTA, PERLA. José de la Luz y Caballero y la pedagogía de su época. _ La Habana. Ed: Ciencias sociales, 1989. __ 285p.
- CASSANY, DANIEL La corrección de la escritura. En: página Web de Daniel Cassany: daniel.cassany@upf.edu, (Consultado 21 de febrero, 2007).
- CASSANY, DANIEL. De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. En: Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura. Consultado en página Web de Daniel Cassany: daniel.cassany@upf.edu, 7 de diciembre, 2006.
- CASSANY, DANIEL. Decálogo Didáctico de la enseñanza de la composición. En: Glosas Didácticas # 4. Consultado en página Web de Daniel Cassany: daniel.cassany@upf.edu, 28 de abril, 2007.
- CASSANY, DANIEL. Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. En: Documentos. Consultado en página Web de Daniel Cassany: daniel.cassany@upf.edu, 28 de abril, 2007.
- CASSANY, DANIEL. Ideas para desarrollar los procesos de redacción. En: Documentos. Consultado en página Web de Daniel Cassany: daniel.cassany@upf.edu, 21 de febrero, 2007.
- CASSANY, DANIEL. La cocina de la escritura. Biblioteca para la actualización del Maestro. Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Ed: Anagrama. Material fotocopiado, 2002 __ 255p.

- CASSANY, DANIEL. La escritura en el siglo XXI: investigaciones y propuestas. En: página Web de Daniel Cassany: daniel.cassany@upf.edu (Consultado 21 de febrero, 2007).
- CASSANY, DANIEL. Yo escribo, tú escribes. En: sepiensa.org.mx. (Consultado 28 de abril, 2007).
- CASTELLANOS SIMONS, DORIS / IRENE GRUEIRO CRUZ. Enseñanza y estrategias de aprendizaje: los caminos del aprendizaje autorregulado. Centro de Estudios Educativos. Universidad Pedagógica Enrique J. Varona. s/a, 15p.
- CASTELLANOS SIMONS, BEATRIZ. [et... al]. Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa. Ciudad de La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 2005. -- -- 132p.
- CASTELLANOS SIMONS, BEATRIZ. [et... al]. Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador.- En: Colección Proyectos. Centro de Estudios Educativos. ISP "Enrique José Varona", La Habana, 2001 __ _ 232p.
- CASTELLANOS SIMONS, BEATRIZ. La visión humanista acerca de la educación y el aprendizaje. En: Maestría en Educación. Módulo: Teorías del aprendizaje.- ISP "Enrique José Varona", s/a.--17p.
- CASTELLANOS SIMONS, BEATRIZ. Perspectivas contemporáneas en torno al aprendizaje.- En: Módulo Teorías del aprendizaje. Maestría en Educación, 1999.
- CASTELLANOS SIMONS, BEATRIZ. Teorías asociacionistas del aprendizaje.- En: Material de apoyo para el curso de Psicología del aprendizaje. Facultad de Ciencias de la Educación. Centro de Estudios Educativos. s/a.-- -- 15p.
- CASTELLANOS SIMONS, BEATRIZ./ FERNÁNDEZ, A. Y LLIVINA, M. De las capacidades a las competencias: una reflexión teórica desde la psicología. Centro de Estudios Educativos. ISP "Enrique José Varona. Revista Varona, No. 36-37 Enero-diciembre 2003. __ _ 9p.

- CASTELLANOS SIMONS, DORIS. [et... al] Aprender y enseñar en la escuela: una concepción desarrolladora. Ciudad de La Habana. Ed. Pueblo y educación, 2005. __ 141p.
- CASTELLANOS SIMONS, DORIS. La comprensión de los procesos del aprendizaje: apuntes para un marco conceptual. Investigación: El cambio educativo en la Secundaria Básica. CEE, Facultad Ciencias de la Educación, ISPEJV, Ciudad de La Habana, Febrero, 1999.
- CASTILLO BALLÉN, MARTHA JEANETH. El proceso de lectura y escritura en la evaluación por competencias en lenguaje. En: <http://www> (Consultado 8 de mayo, 2008).
- CASTRO RUZ, FIDEL. La historia me absolverá. _ La Habana. Ed: Ciencias sociales, 1973. __ 165p.
- CHÁVEZ RODRÍGUEZ, JUSTO. Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba. La Habana. Ed: Pueblo y Educación. 1996. __ 123p.
- CHÁVEZ RODRÍGUEZ, JUSTO. La educación escolarizada en Cuba en la etapa de 1510 a 1790. _ En: Revista Educación año XIV No: 55. La Habana, 1984. __ 127p.
- COLL, CÉSAR. Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. Capítulo 6. En: Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. - Madrid, Paidós, 1991. Material impreso.
- COLLAZO DELGADO, BASILIA / MARÍA PUENTES ALBÁ. La orientación en la actividad pedagógica. ¿El maestro un orientador? La Habana. Ed: Pueblo y Educación. 1992. __ 248p.
- CONDE RODRÍGUEZ, ALICIA. Más allá de la legitimidad de una propuesta. _ En: Revista Educación No: 102, 2001. __ 61p.
- CUBA, MINED. Primer grado: Programa. _ La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 2001. -- -- 95p.
- CUBA, MINED. Colectivo de autores. Orientaciones metodológicas para instrumentar los ajustes curriculares en la Educación Primaria curso 2004 -

2005. p. 53 – 96. Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 2005. __
149 p.

- CUBA, MINED. Orientaciones Metodológicas de Español. Primer ciclo. La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 1985. -- -- 215p.
- CUBA, MINED. Orientaciones Metodológicas. Lengua Española. Quinto Grado. Humanidades. Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 2001. __
318p.
- CUBA, MINED. Primer grado: Cuaderno de Escritura 1 y 2. Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 1989. __ 86p.
- CUBA, MINED. Primer grado: Libro ¡ A leer! La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 1991. __ 221p.
- CUBA, MINED. Primer grado: Orientaciones Metodológicas. Lengua Española. Tomo 1 _ La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 2002. __ 140p.
- CUBA, MINED. Segundo grado: Cuaderno de Escritura 3 y 4. Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 1989. __ 95p.
- CUBA, MINED. Segundo grado: El mundo en que vivimos. Cuaderno. _ Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 1989. __ 63p.
- CUBA, MINED. Segundo grado: Libro de Lectura. _ Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 1991. __ 232p.
- CUBA, MINED. Segundo grado: Orientaciones metodológicas. Lengua Española. Tomo 1 _ Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 2002. _
_ 155p.
- CUBA, MINED. Segundo grado: Programa. _ Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 1988. __ 124p.
- CUBA, MINED. Segundo grado: Programa. _ Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 2001. __ 91p.
- CUBA, MINED. Tercer grado: Orientaciones Metodológicas. Lengua Española. Tomo 1, Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 2000. __ 152p.
- CUBA. MINED. Programa: Sexto grado. Lengua Española. Ed: Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 1990__ 85p.

- DAVÝDOV, V.V. Tipos de generalización en la enseñanza. Ed: Pueblo y Educación, s/a, 489p.
- DE ARMAS RAMÍREZ, NERIS. [et...al]. Caracterización de los resultados científicos como aporte de la investigación educativa. Evento Internacional de Pedagogía. Curso 85. ISP "Félix Varela", Villa Clara, 2003.
- DE BEAUGRANDE, ROBERT Introducción a la textolingüística. Longman. Nueva York. 1981. 189 p.
- DE LA CUEVA IGLESIAS, OTILIA. Manual de gramática española I. _ La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 1989. __ 90p.
- DE LA LUZ Y CABALLERO, JOSÉ. Escritos Educativos. Tomoll. _ Ed: Universidad de La Habana, 1952. __ 329p.
- DE ROSA, DILCIA. Escribir. Un enfoque sistémico. Hacia la Formación de Pensadores Independientes. En: <http://www.cefa.edu.co/documentos/profes/Escrito>. (Consultado 7 de marzo, 2007).
- DÍAZ PEREA, MARÍA DEL R./ MARÍA A. CABALLERO HERNÁNDEZ. El desarrollo de las competencias comunicativas en la alfabetización inicial. En veliza...@yahoo.com. (Consultado 7 de marzo, 2007).
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, ILEANA. Acerca de la construcción de textos escritos y su enseñanza. p281 – 322. En: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. Soporte digital, 2006. __ 506p.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, ILEANA. Hacia la orientación de la escritura a través de un Modelo Didáctico. p242 – 280. En: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. Soporte digital, 2006. __ 506p.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, ILEANA. Las competencias de un eficiente constructor textual. Soporte digital.s/a, 43p.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, ILEANA. Modelo didáctico para la orientación del proceso de construcción de textos escritos. Tesis en opción al grado

científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior pedagógico “Enrique José Varona”, 2006.

- ENGELS, FEDERICO. El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. En: C. Marx. F. Engels. Obras escogidas, Tomo único. Ed: Progreso, Moscú, s/a, 831p.
- ESCRIBANO HERVIS, ELMYS. La concepción de la educación en la obra de José Martí. Tesis de Aspirantura al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP “Juan Marinello”, Matanzas, 1997.
- FERRER, RAÚL [et...al] Consideraciones acerca de la enseñanza de nuestro idioma: sus principales problemas. Seminario nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de las direcciones provinciales y municipales de educación. Tercera parte, febrero 1980.
- FIGUEREDO ESCOBAR, ERNESTO. Psicología del lenguaje. Ciudad de La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 1982. -- -- 109p.
- FIGUEROA ESTEVA, MAX. La interrelación términos – teorías en lingüística. p 36 – 45. En Español para todos. Nuevos temas y reflexiones. (Compiladora Leticia Rodríguez Pérez). Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 2005. -- -- 189p.
- FIGUEROA ESTEVA, MAX. Las capas de la cebolla (a vuelo de pájaro sobre algunas corrientes de la lingüística en el siglo XX). p. 3 – 35. En En Español para todos. Nuevos temas y reflexiones. (Compiladora Leticia Rodríguez Pérez). Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 2005. -- -- 189p.
- FIGUEROA ESTEVA, MAX. Origen y desarrollo del lenguaje en la especie y en el individuo. p1 – 11. En: Español para Todos. Temas y reflexiones. (Compiladora Leticia Rodríguez Pérez). Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 2004. -- -- 148p.
- FUENTES DE ARMAS, YAMILYS. La expresión escrita en primer y segundo grados. _ Trabajo de curso. ISP “Juan Marinello”, Matanzas, 1994.
- GALPERIN, P. YA. Introducción a la Psicología. Ciudad de La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 1982. -- -- 54p.

- GALPERIN, P. YA. Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. En: Antología de la psicología pedagógica y de las edades. Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 1986. -- -- 346p.
- GARCÍA ALZOLA, ERNESTO. Lengua y literatura. Su enseñanza en el nivel medio. La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 1975. -- -- 225p.
- GARCÍA ALZOLA, ERNESTO. Historia de la enseñanza de la lengua en Cuba en el nivel medio. En: Metodología de la enseñanza de la lengua. Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 1978. -- -- 168p.
- GARCÍA BATISTA, GILBERTO. Investigación educacional para maestros. Instituto Superior pedagógico "Enrique José Varona". Soporte digital, 1999.
- GARCÍA DEL TORO, A./ HILDA QUINTANA. Hablemos de escribir. Ed. Plaza Mayor, Puerto Rico, 1997.-- -- 296p.
- GARCÍA GALLÓ, GASPAS J. Bosquejo histórico de la Educación en Cuba.- La Habana. Ed: Libros para la Educación, 1978.-- -- 94p.
- GARCÍA PERS, DELFINA. / RODRÍGUEZ VIVES, MARICELY. Gramática del Español. Ed: Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2003, 314p.
- GARCÍA PERS, DELFINA. Didáctica del idioma Español. Primera parte. La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 1976. -- -- 172p.
- GARCÍA PERS, DELFINA. El legado pedagógico de Carolina Poncet y de Cárdenas. p. 45 – 48. En: Revista Educación, no: 93/ enero – abril, 1998. -- -- 63p.
- GARCÍA PERS, DELFINA. El legado pedagógico y literario de Herminio Almendros. p41- 45. En: Revista Educación 99/2000 # 99 enero – abril. La Habana, 2000 __ 63p.
- GARCÍA VALERO, MARÍA DE LOS A. Estrategia metodológica para el desarrollo adecuado de la producción verbal de textos escritos por los escolares primarios. Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. ISP "Félix Varela", Villa Clara, 2005.
- GARCÍA VALERO, MARÍA DE LOS A. Propuesta metodológica para dirigir con enfoque comunicativo el proceso de construcción de textos en el segundo

ciclo de la enseñanza primaria._ Tesis de Maestría, ISP “Enrique José Varona”, 1998 __ 80p.

- GARCÍA, CELINA / MARÍA E. CUÉLLAR. El desarrollo de habilidades en la construcción de párrafos. p193 – 205. En Taller de la Palabra. (Compiladora Rosario Mañalich). Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 2004. __ 298p.
- GELL LABAÑINO, ADIA. La construcción de textos escritos. Su desarrollo en los escolares de tercer y cuarto grados de la escuela rural. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Frank País”, Santiago de Cuba, 2003.
- GINORIS QUESADA, OSCAR. / FÁTIMA ADDINE FERNÁNDEZ, JUAN TURCAZ MILLÁN. Curso de Didáctica General. Maestría en Educación. Material Básico. Soporte digital, 2006
- GONZÁLEZ CAMPELLO, ALICIA. La reconstrucción textual como vía para la autocorrección. p208 – 217. En: Español para todos. Más temas y reflexiones. (Compiladora Leticia Rodríguez Pérez). Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 2006. -- -- 240p.
- GONZÁLEZ CASTILLO, JUAN M. Formación y desarrollo de los intereses profesionales pedagógicos en los estudiantes de primer año de la licenciatura en Educación como inductores del aprendizaje. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP “Juan Marinello”, Matanzas, 2005.
- GONZÁLEZ MAURA, VIVIANA. [et... al] Psicología para educadores. Ciudad de La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 1995. -- -- 291p.
- GONZÁLEZ NÚÑEZ, RAQUEL / ESTER M. FORS CRUZ. Metodología de la enseñanza del Español. Primera Parte .Ciudad de La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 1982.-- -- 111p.

- GONZÁLEZ NÚÑEZ, RAQUEL. Orientaciones metodológicas para la enseñanza de la Caligrafía. Ciudad de La Habana. Ed: de libros para la Educación, 1979. -- -- 108p.
- GONZÁLEZ PACHECO, OTMARA. [et...al]. Tendencias pedagógicas contemporáneas. _ Ed: Ibagué, Colombia, 1996. _ _ 177p.
- GONZÁLEZ PACHECO, OTMARA. Aprendizaje e Instrucción.- Material impreso, s/a.-- 33p.
- GONZÁLEZ REY, FERNANDO / ALBERTINA MITJÁNS MARTÍNEZ. La personalidad, su educación y desarrollo.- Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 1999.-- -- 261p.
- GONZÁLEZ SOCA, ANA M. / SILVIA RECAREY FERNÁNDEZ, FÁTIMA ADDINE FERNÁNDEZ. El proceso de enseñanza – aprendizaje: un reto para el cambio educativo. p43 – 65. En: Didáctica teoría y práctica. (Compiladora Fátima Addine Fernández). Ciudad de La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 2004. -- -- 320p.
- GONZÁLEZ SOCA, ANA M. El proceso de enseñanza – aprendizaje ¿agente del cambio educativo? p147 – 177. En: Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía. Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 2002. _ _ 315p.
- GONZÁLEZ SOCA, ANA M./ SILVIA RECAREY FERNÁNDEZ, FÁTIMA ADDINE FERNÁNDEZ. La dinámica del proceso de enseñanza – aprendizaje mediante sus componentes. p66 - 84. En: Didáctica teoría y práctica. (Compiladora Fátima Addine Fernández). Ciudad de La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 2004. -- -- 320p.
- GRANADOS GUERRA, LAZARA A./ RICARDO MÁRQUEZ SILVA, LISSETTE FRANCO. La actividad pioneril. En: CD de la Maestría en Ciencias de la Educación, Mención Primaria, 2007.
- GRASS GALLO. ÉLIDA. Textos y abordajes. Ciudad de La Habana.Ed: Pueblo y Educación. 2002._ _ 132p.

- HAYNES, CHARLES /KATHLEEN, MCMURDO. Escritura Estructurada Cómo Aprender A Usar El Software “Inspiration” Para Enseñar A Escribir Párrafos. En: <http://www.iste.org>, consultado 15 de mayo, 2008.
- HERNÁNDEZ MONTERO, GUILLERMO. Aplicación del enfoque comunicativo en pre- universitario. _ _ Tesis de Maestría, ISP “Enrique José Varona”, 2000_ _ 80p.
- HURTADO VERGARA, RUBÉN DARÍO/ SERNA HERNÁNDEZ, DIANA MARÍA/ SIERRA JARAMILLO, LUZ M. Escritura con sentido: estrategias pedagógicas para mejorar la producción textual. En: <http://www.cefa.edu.co/documentos/profes/Escrito>. (Consultado 7 de marzo, 2007).
- ICCP. COLECTIVO DE AUTORES. El aprendizaje en el escolar primario. Soporte digital, s/a, 20p.
- ICCP. COLECTIVO DE AUTORES. Problemas psicopedagógicos del aprendizaje. Soporte digital. s/a, s/p.
- ICCP. COLECTIVO DE AUTORES. Una propuesta de educación desarrolladora para el escolar primario. Soporte digital. s/a, s/p.
- ICCP. Dirección Metodológica General. Resultados del XII Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación. Informe de análisis de los resultados del XI Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación. Informe III, 2007.
- ICCP. Modelo de Escuela Primaria. Soporte digital s/a, 50p.
- ICCP. Proyecto: El perfeccionamiento del modelo de escuela primaria como resultado de su introducción en la práctica escolar. Procedimientos didácticos para el trabajo en la escuela primaria. Asignatura: Lengua Española. Tercer grado. Soporte digital. s/a, 7p.
- ILIASOV, I. I. / V. YA. LIAUDIS. Antología de la psicología pedagógica y de las edades. Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 1986_ _ 346p.

- IMBERT STABLE, NERIS. El trabajo independiente en equipo: ¿aceptado o rechazado, por quiénes y por qué? p150 – 172. En: Didáctica teoría y práctica. (Compiladora Fátima Addine Fernández). Ciudad de La Habana. Ed. Pueblo y educación, 2004. -- -- 320p.
- JIMÉNEZ RIVERO, MAYTE. La elaboración de los instrumentos de Español. Grupo de Evaluación de la Calidad. Soporte digital, 2007.
- La enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria. Selección de temas. Primera y segunda parte. (Compiladora Delfina García Pers) Ciudad de La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 2001. -- -- 186p.
- LANUEZ BAYOLO, MIGUEL. / ERNESTO V. FERNÁNDEZ RIVERO. Material complementario no. 1 del Curso Metodología de la investigación educativa, Módulo 2. En: Maestría en Ciencias de la Educación. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC). Soporte digital, 2006.
- Las transformaciones de la Educación Primaria. - -p. 7-8. - - En Seminario Nacional para Educadores... (III: 2003: La Habana). - - Ed. Ministerio de Educación, 2003.
- Lenguaje y comunicación. En: : <http://cursos.pnte.cfnavarra.es>, consultado 15 de mayo, 2008.
- LEONTIEV, A. N. La actividad en la psicología. Ciudad de la Habana. Ed: de libros para la educación, 1979. __ 64p.
- LERNER, I.Y. Métodos didácticos generales como base teórica de la interpretación y regulación de los fenómenos de la enseñanza. En Fundamentos didácticos de los métodos de enseñanza. (material mimeografiado). Instituto Superior Pedagógico “Juan Marinello”, Matanzas.
- LINEROS QUINTERO, ROCÍO. El nacimiento de la lingüística textual. Diapositivas de Microsoft Power Point. En: www.contraclave.org (Consultado 5 de mayo, 2007).

- LOMAS, CARLOS / ANDRÉS OSORO, AMPARO TUSÓN. Ciencias de lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. En espaciologopédico.com. (Consultado 12 de diciembre, 2007).
- LOMAS, CARLOS. Es tarea del docente de lengua y literatura mejorar las competencias comunicativas del alumnado. En: entrevista Revista Discurso y sociedad. Volumen 1, número 2, 2007. (Consultado 7 de abril, 2007).
- LOMAS, CARLOS/ ANDRÉS OSORO/ AMPARO TUSÓN. Ciencias de lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. En: EspacioLogopédico. com (Consultado 7 de marzo, 2007).
- LÓPEZ HURTADO, JOSEFINA / OLGA LIDIA MIRANDA. [et...al]. Fundamentos de la Educación. - Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 2000.-- -- 128p.
- LÓPEZ HURTADO, JOSEFINA. [et...al] Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. p 36 – 44. En: Compendio de Pedagogía. (Compilador Gilberto García Batista). Ed. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 2003. __ 354p.
- LÓPEZ HURTADO, JOSEFINA. Aprendizaje y desarrollo del escolar primario. p1 – 6. En: Selección de temas psicopedagógicos. Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 2000. __ 154p.
- LÓPEZ HURTADO, JOSEFINA. La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los escolares. p.102 – 108. En: Compendio de Pedagogía. (Compilador Gilberto García Batista). Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 2003. --- -- 354p.
- LÓPEZ HURTADO, JOSEFINA. Vigencia de las ideas de L. S. Vigotsky. Soporte digital, s/a, 12p.
- LÓPEZ, MERCEDES / DIOSDADO CORRALES, CELIA PÉREZ. La dirección de la actividad cognoscitiva. Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, s/a, 180p.

- LÓPEZ, MERCEDES. ¿Sabes enseñar a describir, definir, argumentar? Ed: Pueblo y Educación, 1990, 35p.
- MARTÍ PÉREZ, JOSÉ. Cartas a María Mantilla. _ Ciudad de La Habana. Ed: Gente Nueva, 2001. __ 43p.
- MARTÍ PÉREZ, JOSÉ. Pensamiento filosófico. p116 - 136. _ En: Martí en la Universidad. _ Ed: Félix Varela, 1997. __ 391p.
- MARTÍ PÉREZ, JOSÉ. Pensamiento literario. p150 - 209. _ En: Martí en la Universidad. _ Ed: Félix Varela, 1997. __ 391p.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, LUIS ERNESTO. El autodidactismo en la concepción de la educación de José Martí. En: Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Matanzas, 2007.
- MARX, CARLOS. La ideología alemana, Edición revolucionaria, 1966.
- MARX, CARLOS. Tesis sobre Feuerbach. En: C. Marx. F. Engels. Obras escogidas, Tomo único. Ed: Progreso, Moscú, s/a, 831 p.
- MATOS HERNÁNDEZ, DAYLÍN. / NEREIDA VALERA. El desarrollo de la expresión escrita en los escolares de cuarto grado. _ Trabajo Diploma. __ ISP "Juan Marinello", Matanzas, 1999.
- MEDINA SUÁREZ, NANCY. Algunas consideraciones acerca de la labor pedagógica desarrollada por el educador matancero Miguel Garmendía Rodríguez. Trabajo de Diploma. ISP "Enrique José Varona, 1989.
- MEJÍAS, LUCY. Psicolinguística aplicada a la comprensión de lectura. Tesis de grado. En: La lingüística textual aplicada a la enseñanza del español. Universidad de Antioquia. (Soporte Digital)
- MENDOZA MARTÍNEZ, OLGA. [et... al] Ortografía y redacción: cuaderno de trabajo 1. _ Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 1984. __ 228p.
- MIJENES LIMA, EMELIA y colectivo de autores. El desarrollo de la expresión escrita en los escolares de la enseñanza primaria.- En: Informe final de la investigación, ISP "Juan Marinello", Matanzas, 1999.
- MIJENES LIMA, EMELIA. Informe de Balance del Sistema de Trabajo. Asignatura: Lengua Española. Curso: 2006 – 2007. Mes: diciembre.

- Modelos en la construcción de textos. En página Web: <http://www.google.com.cefa.edu.co/documentos>. (Consultado 28 de abril, 2007).
- Módulos de la Maestría en Educación._ ISP“Juan Marinello”, 2001- 2002.
- MONTESINO DÍAZ, DANIA. La expresión escrita en segundo grado._ Trabajo de curso. ISP “Juan Marinello”, Matanzas, 1993.
- MOREJÓN PÉREZ, CARMEN. El desarrollo de la expresión escrita en los escolares de segundo Grado. _ Trabajo Diploma. ISP “Juan Marinello”, Matanzas, 1996.
- MORENZA PADILLA, LILIANA / ORLANDO TERRÉ CAMACHO. Escuela histórico cultural.- p 2 – 11. En: Revista Educación # 93.-- 1998. __ 63p.
- MORENZA PADILLA, LILIANA. El origen social de las funciones psicológicas superiores. Implicaciones para el aprendizaje de la lengua escrita. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Laboratorio de Trastornos del Aprendizaje. Escuela "Paquito Rosales" Centro de Neurociencias de Cuba. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial.
- NOCEDO DE LEÓN, IRMA./ EDDY ABREU GUERRA. Metodología de la Investigación pedagógica y psicológica. Segunda parte. _ Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 1984. __ 160p.
- NUÑEZ HURTADO, CARLOS. ¿Qué es planeación estratégica? p138 – 151. En: Comunicación y grupo. Selección de lecturas. CIE. Graciela Bustillo ASP, Ciudad de la Habana, 2003. __ 151p.
- ORESTES RAMOS, LORENZO. La calidad del aprendizaje, responsabilidad de los educadores.- En: Periódico Trabajadores, 8/4/2002.
- ORTEGA, EVANGELINA. Redacción y composición I y II._ Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 1991.__ 385p.
- PARDO ABRIL, NEYLA GRACIELA. Niveles de organización del significado en el discurso. Revista Discurso y Sociedad. Vol. I (85-115). En: www.dissoc.org. Consultado, 28 de abril, 2007.

- PARRA, MARINA. La Lingüística Textual y su aplicación en la enseñanza del Español en el nivel universitario. Universidad Nacional de Bogotá .Facultad de Ciencias Humanas, 1989 __ 37p.
- PARRA, MARINA. La lingüística textual y su aplicación en la enseñanza del Español en el nivel universitario. Universidad de Bogotá. Colombia. 1990.
- PÉREZ BELLO, TERESA. Estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia fonológica de los profesores integrales en formación. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, 2006.
- PÉREZ DELGADO, ADRIANA V. Reflexiones teórico-metodológicas acerca de la enseñanza de la lengua española en la escuela primaria. En: CD. Maestría en Ciencias de la Educación. Mención Primaria. Soporte digital, 2006.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, GASTÓN. [et... al]. Metodología de la investigación educacional. Primera parte. _ Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 1996. __ 139p.
- PÉREZ VIÑAS, VILMA M. Enfoque interactivo para la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación escrita. Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Lengua Inglesa. Facultad de lenguas extranjeras de la Universidad de la Habana, 2001__ 80p.
- PETROVSKI, A. V. Psicología general. Ed: de libros para la Educación, 1981. _ _ 593p.
- PINO BATISTA, MANUEL GUILLERMO. Procedimientos metodológicos para la comprensión de los problemas físicos docentes y la planificación de su resolución en la escuela secundaria básica. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP “Juan Marinello”, Matanzas.
- PONCE MILIAM, ZENAIDA. Comunicación Educativa._ En: Curso de la Maestría en Educación._ _ ISP “Juan Marinello”._ Matanzas, 2002.

- PORRO RODRÍGUEZ, MIGDALIA. / MIREYA BÁEZ GARCÍA. Práctica del idioma español. Segunda Parte _ _ Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 1989._ _ 136p.
- PUERTA CRUZ, FELICITA. Comunicación._ En: Preparación de la asignatura Metodología de la enseñanza de Español – literatura. ISP “Juan Marinello”, Matanzas, 2001.
- PUIG LÓPEZ, ZENAIDA. Enrique José Varona y la reforma de la enseñanza secundaria y universitaria en Cuba. _ En: Revista Educación año XIV no 52, 1984. _ _ 123p.
- PUÑALES ÁVILA, LUCÍA. Propuesta de ejercicios para perfeccionar el proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos en 2do grado de la enseñanza primaria.__2003._ Tesis de Maestría._ ISP “Juan Marinello”. Matanzas, 2003 _ _ 80p.
- PUÑALES ÁVILA, LUCÍA. Consideraciones sobre la construcción de textos escritos en primero y segundo grados de la enseñanza primaria. Sugerencias didácticas. En: I Taller Internacional “La enseñanza de las disciplinas humanísticas” junio de 2007. Soporte digital.
- PUÑALES ÁVILA, LUCÍA. Reflexiones sobre la construcción escrita en segundo grado. En: Revista Atenas, # 1, 2006.
- PUÑALES MATACHANA, MARÍA DEL C. Consideraciones sobre el texto periodístico en Secundaria Básica._ Tesis de Maestría._ ISP “Enrique José Varona”, 1999 _ _ 80p.
- PUÑALES MATACHANA, MARÍA DEL C. La asignatura Español-Literatura en la secundaria básica._ ISP “Juan Marinello”. Matanzas. Material impreso, 2001.
- PUÑALES MATACHANA, MARÍA DEL C. La construcción de textos._ En: Preparación de la asignatura Metodología de la enseñanza de Español – literatura. ISP “Juan Marinello”, Matanzas, 2001.
- QUINTANA BAEZA, MORAIMA. La expresión oral del profesor para su comunicación educativa. — Tesis de Maestría, Universidad de Matanzas, 1999 _ _ 80p.

- QUINTANA, HILDA E. ¿Redacción? Enseñar con imaginación. _ En: Revista Educación No: 104, 2001. __ 63p.
- RAMÍREZ RAMÍREZ, IGNACIO. Investigación Educativa._ En: Curso de la Maestría en Educación.__ ISP “Juan Marinello”._ Matanzas, 2001.
- RAMOS VILLENA, VILMA. Particularidades del Dibujo infantil en niñas y niños de 3er año de vida, IPLC, En: Tesis de Maestría, 2001.
- RAYMOND, COLLE. El contenido de los mensajes iconicos. En: <http://www.lazarillo.com/latina>, consultado 15 de mayo, 2008.
- REBOLLAR SÁNCHEZ, MARICEL A. El aprendizaje grupal: eje de una estrategia pedagógica para la Educación Permanente de los profesionales de la educación.- Tesis de Maestría en Educación. ISP “Enrique José Varona”, 1997__ 80p.
- REINOSO CÁPIRO, CARMEN. El proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador y la comunicación interpersonal en el trabajo en colaboración. p178 – 184. En: Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía. Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 2002. __ 315p.
- REPILADO, RICARDO. Dos temas de redacción. Instituto cubano del libro. La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 1975. __ 133p.
- RICO MONTERO, PILAR. [et... al]. Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2000. -- -- 154p.
- RICO MONTERO, PILAR. [et...al]. El modelo de escuela primaria cubana. Una propuesta de educación desarrolladora, 2008. 82p. Soporte digital.
- RICO MONTERO, PILAR. ¿Cómo desarrollar en los escolares las habilidades para el control y la valoración de su trabajo? p47 – 54. En: Selección de temas psicopedagógicos. Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 2000. __ 154p.
- RICO MONTERO, PILAR. La zona de desarrollo próximo: procedimientos y tareas de aprendizaje. Ciudad de La Habana Ed: Pueblo y educación, 2003. __ 101p.

- RICO MONTERO, PILAR. Las acciones del alumno en la actividad de aprendizaje. Una reflexión necesaria para enseñar mejor. p37 – 46. En: Selección de temas psicopedagógicos. Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 2000. __ 154p.
- RICO MONTERO, PILAR. Reflexión y aprendizaje en el aula.- Ciudad de La Habana Ed: Pueblo y Educación, 1996.-- -- 50p.
- RICO MONTERO, PILAR. Técnicas para un aprendizaje desarrollador en el escolar primario. -- Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2002. - - - 110p.
- ROA GARCÍA, RAÚL. Enrique José Varona._ p 45 - 53._ _ En: Revista Educación No.94, 1998.__ 63p.
- RODRÍGUEZ DEL CASTILLO, MARÍA A. La estrategia como resultado científico. Universidad Pedagógica Félix Varela, Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas. Soporte digital, s/p, s/a.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, MIGUEL. [et...al] La comunicación en el contexto de las instituciones educativas. p200 - 232. En: Psicología Educativa. Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y educación, 2004. -- -- 277p.
- RODRÍGUEZ PÉREZ, LETICIA. [et...al] Español. Orientaciones metodológicas complementarias. Primer ciclo. Ed: Pueblo y Educación, 1985 __ 216p.
- RODRÍGUEZ PÉREZ, LETICIA. Español 1. Un acercamiento a la enseñanza de la Lengua. ICCP. Save the Children. Reino Unido, 2005.
- RODRÍGUEZ PÉREZ, LETICIA. La enseñanza de la lengua materna, hoy: cuestionamientos y práctica. p171 – 187 En: Español para todos: Nuevos temas y reflexiones. (Compiladora Leticia Rodríguez Pérez). Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 2005. __ 189p.
- RODRÍGUEZ PÉREZ, LETICIA. Problemas actuales de la enseñanza del español como lengua materna, s/a. Soporte digital.

- ROMÉU ESCOBAR, ANGELINA. Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media. p 10 – 50 En: Taller de la Palabra. (Compiladora Rosario Mañalich). Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 1999. __ 298p.
- ROMÉU ESCOBAR, ANGELINA / LIGIA SALES GARRIDO. Antecedentes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. p60 – 83. En: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. Soporte digital, 2006. __ 506p.
- ROMÉU ESCOBAR, ANGELINA. [et... al.] Metodología de la enseñanza del Español I. -- Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1987. -- -- 259p.
- ROMÉU ESCOBAR, ANGELINA. Algunos problemas teóricos y metodológicos de la enseñanza de la lengua materna. _ En: Curso Pre-reunión Pedagogía 90. ISP “Enrique José Varona”, 1990. __ 24p.
- ROMÉU ESCOBAR, ANGELINA. El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. p 17 – 60. En: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. Soporte digital, 2006. __ 506p.
- ROMÉU ESCOBAR, ANGELINA. La lengua como macroeje transversal del currículum: un acercamiento complejo desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y su aplicación en las humanidades. En: I Taller Internacional “La enseñanza de las disciplinas humanísticas” 19-23 de junio de 2007. Conferencia Especial.
- ROMÉU ESCOBAR, ANGELINA. Lengua materna: cognición y comunicación. -- En Pedagogía 97. -- La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” ,1997.
- ROMÉU ESCOBAR, ANGELINA. Metodología de la enseñanza del Español II. _ Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 1987. __ 257p.

- ROMÉU ESCOBAR, ANGELINA. Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 2003. __ 92p.
- ROMÉU ESCOBAR; ANGELINA [et... al]. Acerca de la enseñanza del Español y la Literatura. -- Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2003. -- -- 132p.
- ROSENTAL, M. Y IUDIN P. Diccionario filosófico. Editora Política, Ciudad de La Habana, 1973. __ 498p.
- RUBEINSTEIN, S. L. El desarrollo de la psicología: principios y métodos. La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 1979. __ 470p.
- RUIZ IGLESIAS, MAGALYS. Hacia una pedagogía de la comunicación: nuevas perspectivas para hacer más eficaz la enseñanza del Español y la Literatura. _ En: Revista actualidad educacional año II, No: 2. _ _ ISP "Félix Varela". _ Villa Clara, 1994. __ 41p.
- RUIZ LLORÉNS, MERCEDES DEL P. Propuesta de situaciones comunicativas para la construcción de textos en quinto grado. Tesis en opción al título académico de Master en Educación Superior. Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos", 2005 __ 80p.
- SALES GARRIDO, LIGIA M. Comprensión, análisis y construcción de textos. Ciudad de La Habana. Soporte digital, 2000. __ 101p.
- SALES GARRIDO, LIGIA M. Ciencia lingüística y metodología para el aprendizaje de la lengua española. Instituto Superior pedagógico "Enrique José Varona". Soporte digital, 2002.
- SALES GARRIDO, LIGIA M. La comunicación y los niveles de la lengua. Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 2005. __ 49p.
- SALES GARRIDO, LIGIA M. La interpretación discursiva de la realidad, a partir de un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. p126 – 148. En: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de lengua y la literatura. Soporte digital, 2006. __ 506p.
- SALES GARRIDO, LIGIA M. Programas y libros de Español para contribuir a la competencia comunicativa en los estudiantes de la carrera de Pedagogía

- Especial. Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias pedagógicas, ISP "Enrique J. Varona", 2004.
- SCULL ECHEVARRÍA, GRISEL / ROSARIO ALMODÓVAR SOTOLONGO. La producción textual. Un acercamiento a las nuevas exigencias en la escuela primaria. ISP "Juan Marinello", Matanzas, 2006.
 - SCULL ECHEVARRÍA, GRISEL. Propuesta de Intervención Pedagógica para la comprensión-producción del texto expositivo escrito y el desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de Humanidades primer año del Instituto Superior Pedagógico "Juan Marinello". Tesis en opción al título de Máster en Ciencias de la Educación Superior, Matanzas, 2005 __ 80p.
 - SERRANO HERNÁNDEZ, MILAGROS. La expresión escrita en primer y segundo grados. _ Trabajo de curso. ISP "Juan Marinello", Matanzas, 1994.
 - SHUARE, MARTA A. V. Zaporozhets y la acción humana. En: La psicología soviética tal como yo la veo. Ed: Progreso, Moscú, 1990. __ 303p.
 - SIERRA SALCEDO, REGLA A. Modelación y estrategia: algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica. p. 311 – 328. En: Compendio Pedagogía (Compilador Gilberto García Batista). Ciudad de La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 2003. __ 354p.
 - SILVESTRE ORAMAS, MARGARITA / PILAR RICO MONTERO. Proceso de enseñanza aprendizaje. p 68 – 79. En: Compendio de Pedagogía. (Compilador Gilberto García Batista). Ciudad de La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 2003. __ 354p.
 - SILVESTRE ORAMAS, MARGARITA. / JOSÉ ZILBERSTEIN TORUNCHA ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?. - La Habana. En: Investigaciones del Instituto Central de Ciencias pedagógicas de Cuba, 2000.
 - SILVESTRE ORAMAS, MARGARITA. / JOSÉ ZILBERSTEIN TORUNCHA. Hacia una didáctica desarrolladora. Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 2002. __ 118p.

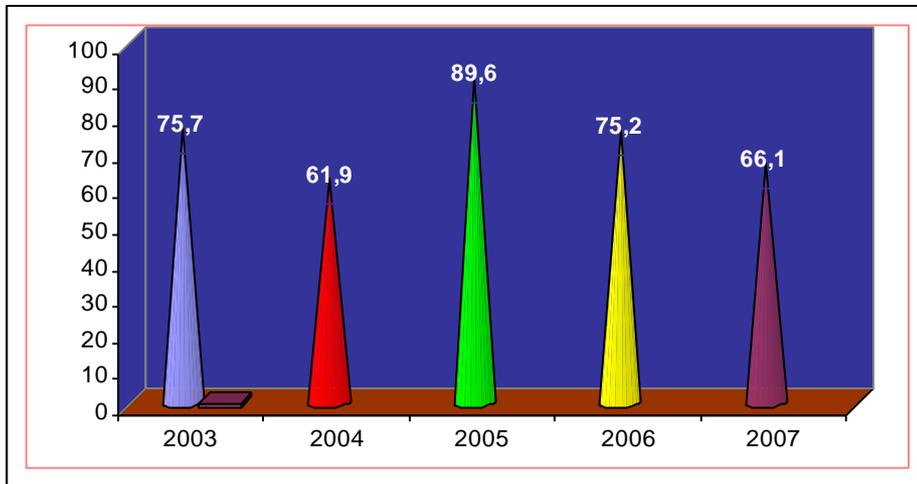
- SILVESTRE ORAMAS, MARGARITA. / JOSÉ ZILBERSTEIN TORUNCHA. Un modelo para el aprendizaje de las alumnas y alumnos. Algunos procedimientos para el diagnóstico del aprendizaje. En: Enseñanza y aprendizaje desarrollador, Ediciones CEIDE, México, 2000. __ 107 p.
- SILVESTRE ORAMAS, MARGARITA. Aprendizaje, educación y desarrollo.- Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 1999.-- -- 114p.
- SILVESTRE ORAMAS, MARGARITA. Exigencias didácticas para dirigir un proceso de enseñanza - aprendizaje desarrollador y educativo. En: Enseñanza y aprendizaje desarrollador. Ediciones CEIDE, México, 2000. __ 107p.
- SÓÑORA RUIZ, YAMILÉ. La expresión escrita en 2do grado.- Trabajo de curso. ISP "Juan Marinello", Matanzas, 1993.
- TALIZINA, NINA F. La actividad cognoscitiva como objeto de dirección. En: Superación para profesores de psicología. Ed: Pueblo y Educación, 1978. __ 178p.
- TOLEDO COSTA, ALICIA. El tratamiento de los contenidos gramaticales con un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. p211 – 238. En: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. Soporte digital, 2006. __ 506p.
- TURNER MARTÍ, LIDIA. / JUSTO CHÁVEZ RODRÍGUEZ. Se aprende a aprender. _ Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 1989. __ 63p.
- TURNER MARTÍ, LIDIA. Herminio Almendros, una vida al servicio de la Educación. _ p110 – 117. En: Revista Educación. Año VIII, no: 31, 1978. __ 125p.
- Uso didáctico de los medios icónicos. En: <http://web.usal.es>, consultado 15 de mayo, 2008.
- VALDÉS VELOZ, HÉCTOR. La evaluación de la calidad de la educación: tendencias, retos y perspectivas.- En: Pedagogía 97.-- -- 15p.

- VALLEDOR ESTEVILL, ROBERTO F. / MARGARITA CEBALLO ROSALES. Metodología de la investigación educacional. ISP "Pepito Tey", Las Tunas. Soporte digital, 2005 __ 78p.
- VALLEY MIDDLE SCHOOL. El Proceso de Escritura; EDUTEKA, Edición 17, <http://www.eduteka.org/ProcesoEscritura1.php>. (Consultado 7 de marzo, 2007).
- VAN DIJK, TEUN A. Algunos principios de una teoría del contexto. En: página Web de Van Dijk. [wwwdiscursos.org](http://www.discursos.org). (Consultado 28 de abril, 2007).
- VAN DIJK, TEUN A. De la Gramática del texto al Análisis Crítico del Discurso. En: página Web de Van Dijk. [wwwdiscursos.org](http://www.discursos.org). (Consultado 28 de abril, 2007).
- VAN DIJK, TEUN A. El análisis crítico del discurso. En: página Web de Van Dijk. [wwwdiscursos.org](http://www.discursos.org). (Consultado 28 de abril, 2007).
- VAN DIJK, TEUN A. Estructuras textuales de las noticias de prensa. Análisi. Quaderns de comunicació i cultura, 7/8, Març 1983, pp. 77-105. En: página Web de Van Dijk. [wwwdiscursos.org](http://www.discursos.org). (Consultado 28 de abril, 2007).
- VAN DIJK, TEUN A. La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. Ruth Wodak & Michael Meyer, Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona: Gedisa, 2003., pp. 143-177. En: página Web de Van Dijk. [wwwdiscursos.org](http://www.discursos.org). (Consultado 28 de abril, 2007).
- VIGOTSKY, L. S. Obras completas Tomo V. Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 1995. __ 336p.
- VIGOTSKY, L. S. Pensamiento y Lenguaje.- Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 1998.-- -- 95p.
- ZILBERSTEIN TORUCHA, JOSÉ. ¿Necesita la escuela actual una nueva concepción de enseñanza?_ p 2._ _ En: Revista Desafío Escolar, año 1, volumen 0._ ICCP, 1997.__ 40 p.
- ZILBERSTEIN TORUCHA, JOSÉ. El desarrollo de habilidades en los estudiantes, en una didáctica desarrolladora. En: Enseñanza y aprendizaje desarrollador, Ediciones CEIDE, México, 2000.__ 107 p.

ANEXOS

ANEXO 1.

Gráfico del comportamiento de los resultados de la construcción de textos escritos en escolares de sexto grado¹⁵⁰ en Matanzas en los Operativos Nacionales entre 2003 – 2007.



ANEXO 2.

Unidades de estudio de la investigación.

Unidad 1: en esta investigación es esencial el estudio de la preparación del maestro para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos, por lo cual la primera unidad de estudio se conformó con los maestros de primero y segundo grados de las escuelas seleccionadas, los cuales fueron: 24 maestros: 11 de primer grado y 13 de segundo, lo que representa el 13,2% y 14,4% de la población, respectivamente.

Unidad 2: los escolares desempeñan un papel activo en el proceso de enseñanza – aprendizaje y para quienes, en última instancia, tributa esta investigación. Esta unidad se conformó con: 460 escolares: 230 de primer grado y 230 de segundo grado, lo que es el 13,8% y 12,7% de la población, respectivamente.

Unidad 3: teniendo en cuenta que la preparación metodológica de los maestros para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos es responsabilidad de las estructuras de dirección, se conformó la tercera unidad de estudio con: 22 directivos de la Educación Primaria en el municipio de Matanzas: seis directores, dos vice-directores y 14 jefes de ciclo, representa el 28,2 % de la población.

Caracterización de las unidades de estudio.

Unidades de estudio	Cantidad de integrantes	Características.
1	24 maestros.	11 Maestros de primer grado, de ellos 3 Licenciados, 4 con formación Emergente, 4 con formación Habilitación. 13 Maestros de segundo grado, de ellos 2 Licenciados, 3 con formación Emergente, 8 con formación Habilitación.
2	22 directivos.	6 directores de escuela, 2 vicedirectores, 14 jefes de ciclo.
3	460 escolares.	230 escolares de primer grado. 230 escolares de segundo grado.

ANEXO 3

Principales contribuciones del pensamiento pedagógico cubano a la enseñanza y aprendizaje de la lengua española, fundamentalmente a la Educación Primaria.

Siglo XIX.

José Agustín Caballero y Rodríguez, se considera "(...) como un necesario eslabón entre el escolasticismo y las nuevas ideas, sin romper definitivamente con la tradición, cuyo lenguaje emplea en sus textos"¹⁵¹. Realizó extraordinarios intentos por introducir en Cuba la enseñanza de la lengua española, con este propósito el 6 de octubre de 1795 en el Discurso que pronunció en la Clase de Ciencias y Artes de la Sociedad Patriótica de La Habana expresó: "No ha muchos días trato de perfeccionar la enseñanza de la gramática latina, promoviendo nuevas honras a sus preceptores y establecer que estos, insensiblemente, fuesen comunicando a sus discípulos algunos rudimentos de la lengua española, y todos los superiores de las casas de estudio (exceptúo la de S. Agustín) contestaron aplaudiendo la utilidad de los proyectos; pero se confesaron no autorizados para alterar el plan a que les sujetan sus respectivas constituciones"¹⁵². En 1796, solicitó a la Corona española crear una cátedra de gramática castellana en la Universidad de La Habana y en el resto de los colegios de Cuba. Por su labor se considera el precursor de la enseñanza del idioma español en Cuba.

Félix Varela y Morales, revolucionó la enseñanza de la lengua, tiene el mérito de comenzar a impartir sus clases de Filosofía (las que daba en latín) en idioma español, además, publicó libros en este idioma y escribió artículos sobre la gramática castellana, todo esto contribuyó a la difusión de la enseñanza de la lengua española.

José de la Luz y Caballero, resultan relevantes sus criterios sobre la necesidad de escribir acerca de temas conocidos y guiar las construcciones con preguntas lógicas para estimular "(.) el saludable espíritu de investigación (...)"¹⁵³, además su consideración sobre el "(...) significado social del idioma natal, elemento básico en la formación de la conciencia nacional"¹⁵⁴ cubana. Son esenciales las contribuciones que aparecen en *Fundamentación del método explicativo* (1832) y

el Informe sobre la Escuela Náutica de Regla (1833). En este último argumenta sus criterios sobre la composición: “¿Por qué hasta el niño más tierno no ha de contar con orden lo que ve y lo que siente? (...) atar a los mismos alumnos el hilo del discurso, proponiéndoles de antemano una serie de preguntas bien conducidas (...) así se les va ayudando por grados, hasta que en breve se habitúan a dirigirse por sí mismos las preguntas (...)”¹⁵⁵. Con José de la Luz y Caballero se inicia en Cuba la tradición de los maestros, principalmente de la Educación Primaria, de elaborar textos para la enseñanza de la lengua española. Seguidores de sus ideas los matanceros Antonio y Eusebio Guiteras Font y Miguel Garmendía también elaboraron textos de lectura para la enseñanza de la lengua española.

José Martí Pérez, en primer lugar por su impecable empleo del idioma y su afán de enseñarlo a usar correctamente. Al referirse a la educación de esta época planteó: “(...) De raíz hay que volcar este sistema... El remedio está en cambiar bravamente la instrucción primaria en experimental, de retórica en científica, de enseñar al niño, a la vez que el abecedario de las palabras, el abecedario de la naturaleza; (...) que el niño derive, ese orgullo de ser hombre (...) Hombres vivos, hombres directos, hombres independientes, hombres amantes: eso han de hacer las escuelas que ahora no hacen eso (...)”¹⁵⁶.

Entre su vasta obra se destaca la de profesor de Español en la Escuela Superior Nocturna de Nueva York (1890- 1892), sobre su forma de enseñar uno de sus discípulos escribió: “(...) enseñándole gramática sin que pareciera que la enseñaba. Esto hacía suave el camino, y alejaba el temor del estudiante (...)”¹⁵⁷. De su labor en esta escuela el propio Martí expresó: “(...) Longfellow enseñaba como yo enseñé español a la clase de la calle 30. A la gramática por la lengua; no a la lengua por la gramática. Modelos y no reglas”¹⁵⁸.

Son notables sus ideas sobre la importancia del lenguaje en el perfeccionamiento del pensamiento, así como la necesidad de conocer la lengua en que se escribe para lograr la comunicación y comprensión en la construcción de un texto escrito. Precisó con respecto al conocimiento de la lengua “(...) que no hay placer como este de saber de dónde viene cada palabra que se usa, y a cuánto alcanza, ni hay

nada mejor para agrandar y robustecer la mente que el estudio esmerado y la aplicación oportuna del lenguaje (...)”¹⁵⁹ porque “(...) el lenguaje es obra del hombre, y el hombre no ha de ser esclavo del lenguaje”¹⁶⁰.

En las cartas a la niña María Mantilla insistió en la necesidad de aprender con corrección la lengua española, decía el Apóstol, “(...) es bueno que al mismo tiempo que traduzcas, (...) leas un libro escrito en castellano útil y sencillo, para que tengas en el oído y en el pensamiento la lengua en que escribes (...) yo quise escribir así en La Edad de Oro; para que los niños me entendieran, y el lenguaje tuviera sentido y música (...)”¹⁶¹. Con respecto a la escuela que María y Carmen querían abrir, les orientó Martí algunas de sus concepciones e ideas sobre la enseñanza de la lengua española, “(...) tú podrías enseñar piano y lectura, y español (...) y Carmita una clase nueva de deletreo y composición a la vez, que sería la clase de gramática, enseñada toda en las pizarras (...)”¹⁶².

Enrique José Varona y Pera, su labor, aunque no en la primaria, resultó muy valiosa ya que transformó las concepciones pedagógicas relacionadas con la enseñanza del español incluyendo en el Plan de Estudio para la enseñanza superior asignaturas como Lenguaje y Gramáticas castellanas, eliminó la enseñanza del latín. Estas transformaciones permitieron difundir nacionalmente el aprendizaje del idioma español y significaron una ruptura con el viejo sistema educacional y el surgimiento de nuevas concepciones. La labor de este pedagogo abarca la segunda mitad del siglo XIX, el período de intervención norteamericana (1899- 1902) y las primeras décadas de la República neocolonial.

Siglo XX.

Carolina Poncet y de Cárdenas, en su tesis doctoral manifiesta las ideas de Luz y Caballero en cuanto a la importancia del idioma natal en la formación patriótica de los escolares cuando expresó: “El maestro que sepa inculcar a los niños la necesidad de respetar el idioma patrio, de defenderlo y de conservarlo, habrá puesto una piedra en los cimientos de la personalidad de la nación (...)”¹⁶³. En la vasta obra de esta investigadora es relevante Lecciones de Lenguaje, un texto para tercer y cuarto grados donde se evidencia la necesidad de integrar el estudio

de los aspectos de la lengua, con énfasis en la expresión oral y escrita. En este texto transmite esta meritoria opinión: “De todas las composiciones que pueda dirigir un maestro, las más valiosas serán, sin dudas, las que se refieran a la vida del niño en la escuela, en el hogar, en la ciudad (...)”¹⁶⁴. Según Delfina García Pers esta investigadora se considera pionera en la didáctica de la lengua.

Alfredo Miguel Aguayo Sánchez, combatió fuertemente la enseñanza tradicional. Aportó una fecunda obra para la enseñanza de la lengua española en la primaria en la cual se destacan Enseñanza de la lengua materna en la Escuela Elemental (1910) y Pedagogía científica (1947). Avizoró la importancia de enseñar la lengua con un fin comunicativo, consideró que “(...) entre el lenguaje oral y las formas de expresión escrita debe haber una íntima y estrecha relación (...)”¹⁶⁵ y que los temas para los trabajos de construcción escrita debían ser seleccionados entre los que despertaran el interés de los escolares.

Herminio Almendros Ibañez, se dedicó, entre otras facetas de creación, a la enseñanza de la lengua española. Publicó folletos y libros para la enseñanza de la escritura, de la ortografía, de la lectura y del lenguaje, entre ellos se encuentran: Libro cuaderno de lenguaje del segundo al quinto grado (1959), Libro de Lenguaje (1961), Lengua Española (1964) y Algunas consideraciones acerca de la enseñanza del Español (1971). Para Almendros la expresión oral y escrita de los escolares constituían las “(...) bases y medios para conseguir un firme progreso en el uso y conocimiento del idioma”¹⁶⁶.

Ernesto García Alzola, formador de educadores, realiza importantes aportes a la enseñanza de la lengua muchos de los cuales se conservan en el texto Lengua y literatura (1975) que todavía estudian los educadores. Resultan esenciales sus ideas acerca de la relación lengua oral lengua escrita y la composición. Propone un modelo de etapas para la construcción de textos escritos en el cual son relevantes sus consideraciones sobre la motivación por escribir y la formación de la autocrítica funcional.

Delfina García Pers, autora de textos de didáctica de la lengua española para la formación de maestros primarios los cuales se mantienen vigentes por su rigurosa

fundamentación teórica y metodológica en los que, con sustento marxista – leninista, explica la relación pensamiento lenguaje, lengua oral lengua escrita y las bases psicofisiológicas de la enseñanza del lenguaje; argumenta la necesidad del maestro como modelo lingüístico y su papel en la enseñanza de la lengua; fundamenta la importancia de enseñar a construir diferentes tipos de textos.

Raúl Ferrer Pérez, maestro primario en los años de la República. Dedicó su vida a enseñar con una especial sabiduría convertida en poesía. Protagonizó la Campaña de Alfabetización. Legó a la posteridad, además, de otros textos, una ponencia escrita para el IV Seminario nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores provinciales y municipales de educación, la que contiene los problemas en la enseñanza de la lengua en Cuba, en 1980, así como las principales direcciones del trabajo, la agudeza de sus reflexiones trascienden hasta nuestros días. Reconocido como el “Poeta del magisterio o maestro poeta”.

Vicentina Antuña Tabío, destacada maestra cubana, con una relevante carrera humana y profesional. Fue una de las primeras educadoras que obtuvo la condición de Heroína del Trabajo de la República de Cuba. Autora de textos de Español, Lectura, Lectura Literaria, Escritura, Redacción y Composición, Literatura General e Infantil, Metodología de la Enseñanza de la Lengua Materna para la educación preescolar, primaria, secundaria básica, preuniversitaria, superior y especial relacionadas con la formación y el perfeccionamiento del personal pedagógico. Presidió a nivel nacional la investigación sobre el español hablado en Cuba, desarrollada por numerosas instituciones y dirigida por el Instituto de Literatura y Lingüística y las Facultades de Artes y Letras de las universidades del país.

ANEXO 4.

Criterios fundamentales sobre las etapas de la actividad cognoscitiva.

Etapas de orientación		
Criterios fundamentales	Autor	Aporte al trabajo
<p>“el alumno conoce no sólo cuál será el resultado...sino cómo deberá llegar a ese resultado, de qué forma, con qué requisitos, con qué apoyo”.</p>	<p>Mercedes López. (La dirección de la actividad cognoscitiva Ed: Pueblo y Educación, s/a, 180 p. p. 35).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La etapa de orientación antecede a la de ejecución. • Papel de la etapa de orientación en función de garantizar las condiciones necesarias para la etapa de ejecución. • La orientación contiene el conocimiento del resultado que se espera, cómo se puede obtener y con qué se cuenta para hacerlo.
<p>“el valor fundamental de la etapa de orientación reside en que garantiza la comprensión por el niño de lo que va a hacer, antes de iniciar su ejecución... permite que en el alumno se formen procedimientos generalizados para abordar la solución de tareas similares e inclusive de otros tipos de tarea”.</p> <p>“la orientación debe preceder a la ejecución ..., se comienza a trabajar cuando se sabe qué hacer, cómo y con qué hacerlo”.</p>	<p>Josefina López Hurtado. (La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los escolares. En: Compendio de Pedagogía, Ed: Pueblo y Educación, 2003, 354 p. p. 104).</p> <p>Josefina López Hurtado. (La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los escolares. En: Compendio de Pedagogía, Ed: Pueblo y Educación, 2003, 354 p. p. 106).</p> <p>N. F. Talizina. (La actividad cognoscitiva</p>	

<p>“permite que el sujeto conozca el conjunto de condiciones objetivas necesarias para la realización exitosa de la acción”.</p>	<p>como objeto de dirección. En Superación para profesores de psicología. Ed: Pueblo y Educación, 1978, 178 p. p.102)</p>	
<p>“Toda orientación que se ofrezca a las alumnas y alumnos para su aprendizaje debe llevar a que conozcan: qué es lo que van a estudiar; cómo o mediante que vía o vías; por qué y para qué lo realizarán...”.</p>	<p>Margarita Silvestre Oramas y José Zilberstein Toruncha. (Un modelo para el aprendizaje de las alumnas y alumnos. Algunos procedimientos para el diagnóstico del aprendizaje. En: Enseñanza y aprendizaje desarrollador, Ediciones CEIDE, México, 2000, 107 p. p. 92).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento de por qué y para qué se ejecuta algo, por qué y para qué se aprende.
<p>“se encuentran: la confección del cuadro de circunstancias, el trazado del plan de acción, el control y la corrección de su ejecución”.</p>	<p>P. Ya. Galperin. (Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. En: Antología de la psicología pedagógica y de las edades. Ed: Pueblo y Educación, 1986, 346 p. p.115)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El control se incluye en la etapa de orientación.
<p>“la orientación es la instancia rectora y precisamente, en lo fundamental, depende de ella la calidad de la ejecución”.</p>	<p>P. Ya. Galperin. (Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. En: Antología de la psicología pedagógica y de las edades. Ed: Pueblo y Educación, 1986, 346 p. p. 115).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La orientación es la etapa fundamental y garantiza la adecuada realización de la etapa de ejecución.

Etapas de ejecución		
<p>“comprende la realización de transformaciones que sufre el objeto de conocimiento, de manera que permita la asimilación de sus características esenciales”.</p> <p>“permite que se realicen las transformaciones del objeto estipuladas”.</p>	<p>Mercedes López. (La dirección de la actividad cognoscitiva Ed: Pueblo y Educación, s/a, 180p. p. 35).</p> <p>N. F. Talizina. (La actividad cognoscitiva como objeto de dirección. En: Superación para profesores de psicología. Ed: Pueblo y Educación, 1978, 178 p. p.102).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En la etapa de ejecución se producen las transformaciones del objeto de conocimiento lo que permite la asimilación de sus características esenciales.
<p>“aunque depende de la parte de orientación, no puede ser reducida ella”.</p>	<p>P. Ya. Galperin. (Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. En: Antología de la psicología pedagógica y de las edades. Ed: Pueblo y Educación, 1986, 346 p. p.115).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La etapa de ejecución tiene un propósito específico y diferente al de la etapa de orientación: aplicar lo proyectado en la orientación.
Etapas de control		
<p>“se refiere a la comprobación, a través de todo el proceso, de los objetivos esperados en los distintos momentos...”.</p>	<p>Mercedes López. (La dirección de la actividad cognoscitiva Ed: Pueblo y Educación, s/a, 180p. p. 35).</p> <p>Josefina López Hurtado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se controla el cumplimiento de los objetivos de cada etapa. • El control se realiza en las tres etapas de la actividad.

<p>“el control se realiza, tanto en la orientación como en la ejecución”.</p>	<p>(La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los escolares. En: Compendio de Pedagogía, Ed: Pueblo y Educación, 2003, 354 p. p. 104).</p>	
<p>“permite comprobar la efectividad de los procedimientos empleados, y de los productos obtenidos para de acuerdo con ello realizar los ajustes y correcciones requeridas... No es posible enseñar el control sin la orientación, son momentos estrechamente ligados en la actividad”.</p> <p>“El control como la acción que supone el establecimiento por el alumno de una correspondencia, de una comparación entre el desarrollo y el resultado de las tareas realizadas con modelo y/o conjunto de criterios o exigencias dadas, lo que le permite conocer de forma consciente sus insuficiencias y trabajar para su eliminación”.</p> <p>“la valoración muy relacionada con el control, se forma sobre</p>	<p>Pilar Rico Montero.</p> <p>(Reflexión y aprendizaje en el aula. Ed: Pueblo y Educación, 1996, 52 p. p.16 y 17).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El control permite la comparación entre el desarrollo de la acción y su resultado, con un modelo o exigencias planteadas. Permite saber los errores cometidos y en consecuencia corregirlos. • El control contribuye a la formación de la valoración. • El control requiere ser orientado.

<p>su base; permite al alumno conocer el grado de correspondencia o no de los resultados obtenidos con respecto a las exigencias de las tareas...”.</p> <p>“la parte de control está dirigida a seguir el curso de la acción, a comparar los resultados obtenidos con los modelos inicialmente propuestos”.</p>	<p>N. F. Talizina.</p> <p>(La actividad cognoscitiva como objeto de dirección. En: Superación para profesores de psicología. Ed: Pueblo y Educación, 1978, 178 p. p.102).</p>	
<p>“el control incluya el autocontrol y la autovaloración de los estudiantes como un proceso lógico que transcurre en los diferentes momentos de la actividad”.</p>	<p>Margarita Silvestre Oramas y Zilberstein Toruncha José.</p> <p>(Un modelo para el aprendizaje de las alumnas y alumnos. Algunos procedimientos para el diagnóstico del aprendizaje. En: Enseñanza y aprendizaje desarrollador, Ediciones CEIDE, México, 107 p. p. 10).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Con el control se forma el autocontrol y la autovaloración.

ANEXO 5.

Dimensiones e indicadores de la variable proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados.

Dimensión actividad del maestro.

Subdimensión teórico – metodológica

1. Posee conocimientos acerca de la didáctica del habla.

Parámetros.	Evaluación.
Conoce el concepto de texto, sus dimensiones, niveles constructivos, el contexto, la diversidad textual, las características del texto escrito.	B (3 puntos)
Conoce algunas ideas del concepto de texto, sus dimensiones, niveles constructivos y del contexto. Conoce la diversidad textual, las características del texto escrito.	R (2 puntos)
No conoce el concepto de texto, sus dimensiones, niveles constructivos, el contexto, la diversidad textual, las características del texto escrito.	M (1 punto)

2. Posee conocimientos acerca de las etapas de orientación, ejecución y control de manera interrelacionada.

Parámetros.	Evaluación.
Conoce las etapas de orientación, ejecución y control y la interrelación entre ellas.	B (3 puntos)
Conoce las etapas de orientación, ejecución y control, expresa algunas ideas acerca de su interrelación.	R (2 puntos)
No conoce las etapas de orientación, ejecución y control ni la interrelación entre ellas.	M (1 punto)

3. Posee conocimientos acerca del proceso de la construcción de textos escritos.

Parámetros.	Evaluación.
Conoce los subprocesos y reconoce la importancia de la enseñanza de procedimientos para construir textos.	B
Conoce algunos subprocesos y reconoce la importancia de la enseñanza de procedimientos para construir textos.	R
No conoce los subprocesos ni reconoce la importancia de la enseñanza de procedimientos para construir textos.	M

4. Posee conocimientos acerca del enfoque que emplea en la enseñanza de la lengua.

Parámetros.	Evaluación.
Reconoce el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural o la pluralidad de enfoques particularizando cuáles u otro que promueva el qué, cómo y con qué intención escribir los textos.	B (3 puntos)
Reconoce la pluralidad de enfoques pero no particulariza cuáles.	R (2 puntos)
Reconoce el enfoque comunicativo.	M (1 punto)

5. Dosifica adecuadamente las actividades de construcción de textos escritos.

Parámetros.	Evaluación.
Le da tratamiento a la construcción de textos escritos en todas las unidades del programa.	B (3 puntos)
Le da tratamiento a la construcción de textos escritos en	M (1 punto)

algunas unidades del programa.	
--------------------------------	--

Subdimensión conducción del proceso de enseñanza – aprendizaje.

6. Conduce el proceso de la construcción atendiendo a las etapas de orientación, ejecución y control de manera interrelacionada.

Parámetros.	Evaluación.
Orienta las dimensiones semántica, pragmática y sintáctica del texto. En la etapa de ejecución controla la orientación. Orienta si es necesario. En la de control orienta y controla la autorrevisión. Orienta la valoración.	B (3 puntos)
Orienta algunos aspectos de las dimensiones semántica, pragmática y sintáctica del texto. Muestra disposición favorable para enseñar la construcción de textos escritos. En la etapa de ejecución controla la orientación pero no orienta. En la de control orienta pero no controla la autorrevisión. Orienta la valoración.	R (2 puntos)
No orienta las dimensiones del texto. No muestra disposición favorable para enseñar la construcción de textos escritos. En la etapa de ejecución no controla la orientación, no orienta. En la de control no orienta y controla la autorrevisión ni la autovaloración.	M (1 punto)

7. Emplea métodos de enseñanza que promueven el qué, cómo, con qué intención escribir los textos, con qué procedimientos y el aprendizaje activo de los escolares.

Parámetros.	Evaluación.
Propicia la selección del tema por los escolares. Orienta y ayuda a determinar qué, cómo, con qué intención escribir los textos y	B (3 puntos)

con qué procedimientos.	
Propone el tema. Orienta y ayuda a determinar qué, cómo, con qué intención escribir los textos y con qué procedimientos.	R (2 puntos)
Propone el tema. No orienta ni ayuda a determinar qué, cómo, con qué intención escribir los textos y con qué procedimientos.	M (1 punto)

8. Emplea medios para la enseñanza y el aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Parámetros.	Evaluación.
Emplea medios de enseñanza y aprendizaje como la pizarra, tarjetas y otros que orientan el proceso de la construcción de textos escritos.	B (3 puntos)
Emplea medios de enseñanza y aprendizaje como la pizarra, tarjetas y otros que no orientan el proceso.	R (2 puntos)
No emplea medios de enseñanza y aprendizaje.	M (1 punto)

9. Conducción de la evaluación del proceso de la construcción de textos escritos.

Parámetros.	Evaluación.
Evalúa el proceso de la construcción. Los logros y dificultades de maestros, escolares y del proceso mismo.	B (3 puntos)
Evalúa el proceso de la construcción. Los logros y dificultades de los escolares.	R (2 puntos)
Evalúa el texto final.	M (1 punto)

10. Propicia la interacción social de los escolares en su proceso de aprendizaje.

Parámetros.	Evaluación.
Organiza el proceso de aprendizaje mediante equipos, tríos o parejas.	B (3 puntos)
Organiza el proceso de aprendizaje de forma frontal.	M (1 punto)

Dimensión actividad de los escolares.

Subdimensión planeación.

1. Realizan la planeación.

Parámetros.	Evaluación.
Escribe ideas que indican a quién escribe, intención, finalidad, contexto y tipo de texto. Escribe los procedimientos y el plan.	B
Escribe algunas ideas que indican a quién escribe, intención, finalidad, contexto y tipo de texto. Escribe de tres a cuatro procedimientos y algunas ideas del plan.	R
Escribe o no algunas ideas que indican a quién escribe, intención, finalidad, contexto y tipo de texto. No escribe los procedimientos ni el plan.	M

Subdimensión textualización.

2. Textualizan la información en el borrador.

Parámetros.	Evaluación.
Realiza el borrador. Se ajustó al tema y a las características del texto.	B
No terminó el borrador o todas las ideas del borrador no se ajustan al tema y/o no se ajustan a las características del texto.	R

No escribió el borrador o sus ideas no se ajustan al tema y/o a las características del texto.	M
--	---

3. Textualizan la información en el texto definitivo teniendo en cuenta qué significar.

a) Dominio del tema.

Parámetros.	Evaluación.
Tiene información sobre el tema.	B
Desconoce algunos elementos que debe conocer.	R
No tiene información.	M

b) Calidad de las ideas.

Parámetros.	Evaluación.
Las ideas sobre el tema son suficientes, amplias, según la situación de comunicación.	B
Todas las ideas sobre el tema no son amplias, deja alguna sin concluir, según la situación de comunicación.	R
No expresa ideas amplias, ni suficientes, según la situación de comunicación.	M

4. Textualizan la información en el texto definitivo teniendo en cuenta la forma (aspecto morfosintáctico).

a) Concordancia.

Parámetros.	Evaluación.
Establece correctamente la concordancia sujeto - verbo; sustantivo – adjetivo y otras. Puede tener dos errores.	B

Establece correctamente la concordancia, pero tiene tres errores.	R
Establece correctamente la concordancia, tiene más de tres errores.	M

b) Vicios de construcción.

Parámetros.	Evaluación.
Tiene hasta tres errores (totales): vicios de barbarismo, solecismo y anfibología; uso de gerundios y adverbios.	B
Tiene hasta cinco errores (totales): vicios y uso de gerundios y adverbios.	R
Tiene más de cinco errores (totales): vicios de barbarismos, solecismos y anfibología; uso de gerundios y adverbios.	M

c) Uso de los conectores.

Parámetros.	Evaluación.
Tiene hasta dos errores en el uso de los conectores.	B
Tiene hasta cuatro errores en el uso de los conectores.	R
Tiene más de cuatro errores en el uso de los conectores.	M

d) Complejidad sintáctica.

Parámetros.	Evaluación.
Mantiene coherencia en su comunicación, según la intención y finalidad comunicativas.	B
En ocasiones pierde la coherencia y/o no utiliza todos los vocablos necesarios para comunicar lo que desea, según intención y finalidad.	R

No tiene coherencia.	M
----------------------	---

5. Textualizan la información en el texto definitivo teniendo en cuenta el aspecto semántico.

a) Selección del léxico.

Parámetros.	Evaluación.
Adecuado según intención y finalidad comunicativa.	B
No adecuado según intención y finalidad comunicativa.	M

b) Riqueza del vocabulario.

Parámetros.	Evaluación.
Se comunica con un vocabulario amplio y variado.	B
Se comunica con un vocabulario amplio pero no utiliza sinónimos para evitar la repetición.	R
Se comunica con un vocabulario limitado.	M

c) Coherencia semántica.

Parámetros.	Evaluación.
Mantiene una ilación lógica, según lo que significa y el contexto de comunicación, con hasta tres errores de muletillas.	B
Mantiene una ilación lógica, según lo que significa y el contexto de comunicación, con hasta cinco errores de muletillas.	R
No mantiene una ilación lógica según lo que significa y el contexto de comunicación, y/o uso de muletillas con más de cinco errores.	M

6. Textualizan la información en el texto definitivo teniendo en cuenta la ortografía y caligrafía.

Ortografía.

a) Uso de tildes.

Parámetros.	Evaluación.
Tiene hasta tres tildes sin situar.	B
Tiene hasta cinco tildes sin situar.	R
Tiene hasta siete tildes sin situar.	M

b) Omisión y adición de grafemas.

Parámetros.	Evaluación.
Tiene hasta dos errores totales de omisión y adición.	B
Tiene hasta cuatro errores totales de omisión y adición.	R
Tiene más de cuatro errores totales de omisión y adición.	M

c) Cambio de grafemas.

Parámetros.	Evaluación.
Tiene hasta tres cambios de grafemas, exceptuando la m antes de p y b.	B
Tiene hasta cinco cambios de grafemas, incluyendo un cambio de m antes de p y b.	R
Tiene hasta siete cambios de grafemas, incluyendo dos cambios de m antes de p y b.	M

Caligrafía.

a)Trazos y enlaces.

Parámetros.	Evaluación.
Tiene hasta tres errores totales de trazos y enlaces.	B
Tiene hasta cinco errores totales de trazos y enlaces.	R
Tiene seis o más errores totales de trazos y enlaces.	M

b) Legibilidad.

Parámetros.	Evaluación.
Tiene letra legible con hasta tres errores de trazos y enlaces.	B
Tiene letra legible con hasta cinco errores de trazos y enlaces.	R
Tiene letra ilegible y/o legible con mas de seis errores de trazos y enlaces.	M

Subdimensión autorrevisión.

7. Autorrevisan el texto teniendo en cuenta el ajuste al tema.

Parámetros.	Evaluación.
Todas las ideas se ajustan al tema, según situación comunicativa, lo que significa y el contexto de comunicación.	B
Una idea no se ajusta al tema, según situación comunicativa, lo que significa y el contexto de comunicación.	R
Más de una idea no se ajusta al tema, según situación comunicativa, lo que significa y el contexto de comunicación.	M

8. Autorrevisan el texto teniendo en cuenta la corrección de ideas y palabras.

Parámetros.	Evaluación.
Repite innecesariamente una idea y hasta dos palabras, según	B

intención comunicativa y finalidad.	
Repite innecesariamente hasta dos ideas y tres palabras, según intención comunicativa y finalidad.	R
Repite innecesariamente más de dos ideas y más de tres palabras, según intención comunicativa y finalidad.	M

9. Autorrevisan el texto teniendo en cuenta la presentación.

Parámetros.	Evaluación.
Tiene en cuenta el margen, la sangría y limpieza del trabajo.	B
No tiene en cuenta el margen o la sangría. Mantiene la limpieza del trabajo.	R
No tiene en cuenta el margen, la sangría y limpieza del trabajo.	M

ANEXO 6.

Guía para el estudio de documentos.

Objetivos:

- Analizar los contenidos de construcción de textos escritos, así como las orientaciones al maestro sobre las etapas de su enseñanza y el proceso de la construcción, en función de lograr su preparación.
- Valorar los ejercicios que se proponen para la construcción de textos escritos y las orientaciones a los escolares.

Aspectos para la revisión.

1. Fundamentos teóricos y metodológicos para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos. Categoría texto. Niveles constructivos. El contexto. Diversidad textual. El texto escrito. Etapas de la enseñanza de la construcción de textos escritos, interrelación entre ellas. Subprocesos.
2. Objetivos, sistema de contenidos, métodos, medios, formas de organización y evaluación propuestos.
3. Criterios y enfoques actuales sobre la enseñanza de la construcción de textos escritos.
4. Ejercicios que se proponen a los escolares. Las órdenes para escribir.
5. Orientaciones a los escolares para realizar los ejercicios.

ANEXO 7.

Guía de Encuesta a maestros.

Objetivo: Constatar la preparación de los maestros para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos, el tratamiento metodológico a las etapas de su enseñanza y a los subprocesos que realizan los escolares.

Maestro: Estamos realizando una investigación sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos, necesitamos de su valiosa experiencia y para ello le solicitamos que responda este cuestionario. No es necesario consignar su nombre. Muchas gracias por su colaboración.

Cuestionario.

1. ¿Cuál es su formación profesional pedagógica?

Emergente ____ Licenciatura que estudia: _____ Año: ____

Habilitada ____ Año de la Licenciatura _____

Superior, ¿Cuál? _____

2. En su preparación para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

a) Ha profundizado:

Ampliamente ____ Parcialmente ____ Nada ____

b) Exprese (marque) mediante qué vías ha sido realizada esa preparación.

Licenciatura ____ Postgrado ____

Trabajo metodológico ____ Autodidacta ____

3. Mencione las fuentes bibliográficas que utiliza en su preparación para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos, que considere principales.

4. Según la preparación que ha realizado, exprese:

a) Concepto de texto que utiliza en la enseñanza de la construcción de textos.

- b) Las dimensiones del texto.
- c) Los niveles constructivos del texto.
- d) Los tipos de textos que construyen sus escolares.
- e) Características del texto escrito.
- f) ¿Qué es el contexto?

5. Exprese qué enfoque utiliza de manera predominante en la enseñanza de la lengua:

- Enfoque comunicativo.
- Pluralidad de enfoques, ¿cuáles?
- Enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.
- Otro que promueva el qué, cómo y con qué intención escribir los textos, ¿cuál?

6. Acerca de las etapas para la enseñanza de la construcción de textos escritos:

a) ¿Qué etapas tiene en cuenta en el trabajo con la construcción de textos escritos?

b) Marque todos los aspectos que Usted considera en estas etapas:

- La orientación es la etapa fundamental.
- En las etapas de ejecución y control también se requiere de la orientación.
- En la ejecución están presentes la orientación y el control.
- El control se realiza después que se termina la construcción de textos escritos.

7. Acerca de la construcción de textos escritos:

a) ¿Considera que la construcción de textos escritos es un proceso?

Sí _____ No _____

b) Mencione los subprocesos del proceso de la construcción de textos escritos.

8. En su dosificación, ¿le da tratamiento priorizado a los contenidos de construcción de textos escritos?

En todas las unidades_____ En algunas unidades_____

9. En la clase de construcción de textos escritos: (marque todas las que considere)

a) Usted realiza las siguientes actividades:

___ Orientar para qué se construye el texto, qué significar, qué texto se construye, a quién se escribe, en qué contexto, con qué intención.

___ Explicar, hasta que los escolares comprendan, los procedimientos o acciones que deben realizar en el proceso de la construcción.

___ Controlar si los escolares comprenden para qué construyen el texto, qué significar, cómo deben construir, en qué contexto, a quién escribir, con qué intención.

___ Utilizar medios de enseñanza que orienten a los escolares en la realización de su construcción.

___ Orientar la autorrevisión del texto.

___ Organizar a los escolares en pequeños grupos o equipos.

___ Presentar situaciones comunicativas.

b) Sus escolares realizan las siguientes actividades:

___ Elaboran el plan de la construcción.

---- Determinan, con su ayuda, para qué y qué texto construyen, qué significar, a quién escribir, en qué contexto, con qué finalidad.

___ Elaboran, con su ayuda, los procedimientos para construir.

___ Confeccionan el borrador.

___ Autorrevisan el texto que construyen.

___ Valoran el texto que construyeron.

c) Los ejercicios que Usted orienta a sus escolares están preferentemente:

___ En el cuaderno de Escritura ___ En el libro de Lectura

___ En otro texto, ¿cuál? ___ ___ Usted los crea

10. En su consideración, ¿cuál debe ser la prioridad en el proceso de la construcción de textos escritos: la enseñanza de los procedimientos para realizar la construcción o la calidad del trabajo final? Fundamente.

11. ¿Qué recomendaciones o sugerencias sobre el tema pudiera expresar que sean útiles para esta investigación?

ANEXO 8.

Guía de Encuesta a directivos.

Objetivo: Constatar la labor que realizan en la preparación de los maestros para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Compañero:

Con el objetivo de constatar la labor que realizan en la preparación de los maestros para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados, solicitamos de Usted la siguiente información. Muchas gracias por su colaboración.

Datos generales.

Edad _____ Sexo () masculino ()
femenino

Tiempo de experiencia como directivo: _____ años.

Cuestionario.

1. ¿Cómo valora la preparación que tienen los maestros para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos?

Amplia _____ Parcial _____

2. Para la preparación de los maestros en el contexto del trabajo metodológico de la escuela se diseñan diferentes actividades.

a) Las que se refieren al tratamiento de la construcción de textos escritos:

Se vinculan al tratamiento de otro componente, ¿Cuál? _____

Se realizan de manera independiente _____

b) Si lo realiza de manera independiente exprese mediante qué actividades ha dirigido la preparación de los maestros en esta dirección:

___ Reuniones metodológicas. ___ Conferencias de
actualización

___ Clases abiertas.

___ Talleres.

___ Otras, ¿cuáles?

3. Mencione que materiales bibliográficos o autores que haya consultado contribuyen al desarrollo de su trabajo en este sentido.

4. Cuando Usted planifica las actividades metodológicas sobre el tema:

a) ¿Tiene en cuenta las etapas de la enseñanza de la construcción de textos escritos?

Sí ___

No ___

A veces

b) De estas etapas, ¿a cuál le dedica mayor atención? Fundamente.

ANEXO 9.

Guía de observación a clases¹⁶⁷.

Objetivo: Constatar el tratamiento metodológico a las etapas de la enseñanza de la construcción de textos escritos y a los subprocesos que en ellas transcurren.

Datos generales.

Tiempo de experiencia del maestro: años _____ meses _____

Formación pedagógica: Licenciado____ Maestro primario____ Emergente____
Habilitado____

Cantidad de escolares _____

Aspectos a observar	Se observa	No se observa.
I Tratamiento a la construcción de textos escritos.		
Como componente priorizado		
Vinculado a otro componente		
II Etapa de Orientación. Subproceso planeación.		
1. Tema.		
Lo propone el maestro.		
Lo propone los escolares.		
2. Preparación oral.		
El maestro realiza la exploración de las ideas sobre el tema.		
Los escolares expresan ideas sobre el tema.		
3. Orden para escribir.		
Vinculada a una situación comunicativa.		
La dice directamente el maestro.		

Según aparece en el cuaderno de escritura.		
4. Orientación.		
El maestro orienta en función de qué significar, a quién escribir, intención y finalidad del texto.		
Los escolares precisan con ayuda del maestro a quién escriben, intención y finalidad del texto.		
El maestro precisa el contexto.		
Los escolares con ayuda del maestro determinan el contexto de la comunicación.		
El maestro orienta el texto que se va a construir, ayuda a los escolares a elaborar sus características.		
Los escolares elaboran con ayuda del maestro los procedimientos para construir.		
El maestro escribe en la pizarra u otro medio los procedimientos para construir.		
Se elabora el plan:		
de conjunto		
el maestro		
El maestro orienta la construcción del borrador.		
5. Control.		
El maestro realiza el control de la orientación.		
Los escolares comprenden la orientación.		
Los escolares leen y releen el plan, hacen modificaciones.		
6. Organización de la clase.		

En equipos, tríos o parejas.		
Frontal.		
III. Etapa de ejecución. Subproceso textualización.		
1. Durante la etapa de ejecución.		
El maestro controla, orienta y sugiere.		
Los escolares intercambian entre sí y con el maestro.		
Los escolares elaboran el borrador.		
Los escolares construyen en silencio.		
El maestro atiende a los escolares que lo solicitan.		
IV. Etapa de control. Subproceso autorrevisión.		
1. Control de la construcción.		
Durante toda la actividad.		
Los escolares autorrevisan su texto escrito.		
El maestro controla las construcciones que realizan.		
Maestros y escolares controlan el proceso de la construcción.		
Los escolares valoran el texto que construyeron.		
El maestro indica ejercicios de corrección.		
Los escolares realizan los ejercicios de corrección.		
El maestro controla el resultado final.		
V. Conclusiones de la clase.		
Se conversa sobre los logros y dificultades.		
Los escolares proponen el nuevo tema.		

ANEXO 10.

Guía para la revisión de libretas y cuadernos de Escritura.

- Objetivo: Constatar la realización de los subprocesos en la construcción de textos escritos por los escolares, a partir de las dimensiones sintáctica, semántica y pragmática.

No	Aspectos a revisar	Sí	A veces	No
1	Escribe alguna idea que lo oriente en cuanto a: intención y finalidad del texto y destinatario.			
2	Escribe ideas o palabras que puede emplear en la construcción.			
3	Escribe el plan.			
4	Escribe los procedimientos para construir el texto.			
5	Confeciona el borrador.			
6	Escribe el texto definitivo.			

ANEXO 11.

Propuesta de actividades para la primera etapa (preparación de los escolares) de la fase de aplicación de acciones transformadoras en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos. Sugerencias para su tratamiento.

En la realización de las actividades es muy importante tener en cuenta su carácter lúdico, vivencial, contextualizado y desarrollador.

⇒ Construcción de textos empleando el código icónico y el simbólico.

Se debe tener en cuenta el carácter lúdico de las actividades. Se recomienda iniciar este trabajo con el análisis de los textos que aparecen en la revista Zunzún, a partir de esto los escolares elaboran los suyos. Deben realizar ejercicios sencillos, por ejemplo: escribir con símbolos o íconos palabras y expresiones dadas: te quiero, te quiero así de grande, mamá y papá. Es muy importante que aprendan a significar empleando estos códigos.

⇒ Familiarización con los conceptos de oración y párrafo como niveles constructivos del texto, así como con el tipo de texto que van a construir posteriormente.

Se propone que esta actividad se realice mediante los textos que se tratan en el componente lectura. Para la familiarización con los conceptos de oración y párrafo se sugiere primero, su reconocimiento de forma práctica utilizando la lectura selectiva, por ejemplo: leer oralmente la primera oración, la última, leer el segundo párrafo, el tercero. Posteriormente, se realizan preguntas como: ¿de qué trata la oración?, ¿qué se dice, qué se comunica?, ¿cuál será la intención del autor?, ¿qué espera el autor de nosotros?, ¿qué letra se escribe al inicio de la oración?, ¿con qué termina?; ¿qué se expresa en el párrafo?, ¿sobre qué idea tratan todas las oraciones del párrafo?, ¿con qué intención el autor escribe este párrafo?, ¿cuántas oraciones tiene el párrafo?, ¿qué se pone al final? El maestro escribe las características fundamentales de los conceptos en la pizarra o un cartel

previamente preparado, en el caso de primer grado si no conocen todas las grafías se repiten oralmente.

Actividad.

Título: Estudio el párrafo.

Objetivo: Reconocer de forma práctica las características del párrafo mediante el trabajo en diferentes textos para su empleo en actividades de construcción.

Esta actividad puede concebirse en el componente lectura o vincularse a otro componente e incluso a otra asignatura. En ella los escolares reconocen mediante ejemplos las características esenciales del párrafo. El maestro escribe en la pizarra o presenta en un cartel el siguiente párrafo:

Antonio Maceo.

Antonio Maceo fue un valiente guerrero. Se le conoce también como el Titán de Bronce. Él luchó junto a sus bravos hermanos mambises para que su patria fuera libre.

Realiza la lectura oral, los escolares siguen con la vista, a continuación responden preguntas de comprensión y realizan la lectura oral selectiva: leer la primera oración, las palabras que terminan en /s/, el nombre del mambí, la última oración, las palabras con el sonido /r/.

Posteriormente, el maestro pregunta: ¿de quién se habla en el párrafo?; ¿qué se dice?, ¿qué más se dice?; ¿cuál es el título?; ¿de qué tratan todas las oraciones?, ¿de qué trata el párrafo?; ¿cuál es la intención del autor al escribir el párrafo?; ¿cuántas oraciones hay?; ¿con qué termina el párrafo?; el segundo renglón del párrafo, ¿dónde se escribe? Los escolares vuelven a leer el párrafo, el maestro precisa, según el ejemplo, sus características.

Se procede de la misma forma con otro párrafo, por ejemplo:

Un cubano valiente.

Ignacio Agramonte nació en Camagüey. Fue a la manigua a luchar por Cuba. Como era valiente peleaba sin descanso y derrotaba una y otra vez a los españoles. Así luchaban los mambises.

Después del trabajo con la comprensión y la lectura oral, el maestro pregunta: ¿de quién se habla?; ¿qué es lo primero que se dice?; ¿qué más se dice de Ignacio Agramonte?; ¿cuál es el título?; ¿quién fue el cubano valiente? ¿por qué?; ¿de qué tratan todas las oraciones?; ¿de qué trata el párrafo?; ¿cuál es la intención del autor al escribir el párrafo?, ¿cuántas oraciones hay?; ¿con qué termina el párrafo?; el segundo renglón del párrafo, ¿dónde se escribe? El maestro insiste en las características del párrafo a partir del ejemplo.

Otros ejercicios deben dirigirse a que los escolares lean textos que se correspondan con el tipo de texto que construirán. En la actividad de lectura el maestro debe enseñar a identificarlo. Se realiza en los ejercicios de comprensión, por ejemplo: marcar lo que el autor hace en el texto leído: cuenta algo, dice cómo es algo, da una noticia. Posteriormente, el maestro precisa lo que identifica al tipo de texto: narrar (contar algo), describir (cómo es algo).

⇒ Lluvia de ideas.

Este es un ejercicio que debe repetirse varias veces durante esta etapa y en la siguiente pues conduce a la generación de ideas sobre un tema. Lo más importante es que los escolares expresen por escrito su pensamiento. Puede realizarse en el tiempo final del componente lectura. El maestro orienta que escriban ideas o palabras sobre el tema objeto de estudio en la lectura y solicita que lo hagan en breve tiempo. Los escolares escriben todo lo que les “fluye” en este momento, los de primer grado pueden emplear símbolos para representar la escritura de las grafías y/o palabras que todavía no conocen. Finalmente se leen las anotaciones y se guardan para utilizarlas cuando construyan un texto escrito sobre el tema.

⇒ Formar oraciones.

Se sugiere que se empleen ejercicios con alternativas de selección para que se atienda a las particularidades de cada escolar: sus intereses, motivaciones y vivencias, por ejemplo, se ofrece una serie de palabras que faciliten la formación de varias oraciones, sin embargo, se les orienta a los escolares que seleccionen las palabras para construir su texto. Los ejercicios pueden hacerse primero orales y después escritos.

El maestro debe graduar la complejidad de los ejercicios que se realicen, por ejemplo: en los primeros debe aparecer, entre las palabras desordenadas, una con letra inicial mayúscula, indicando que es la que va al principio de la oración, en otros este nivel de ayuda debe desaparecer para que los escolares, seleccionen, entre todas las palabras la que debe ir al inicio del texto.

Actividad.

Título: Juego con palabras.

Objetivo: Construir un texto relacionando oraciones, con palabras desordenadas, con alternativas de selección y organizados en equipos para comunicar significados a los padres.

La actividad se realiza en la clase de Lengua Española vinculada al componente lectura o escritura.

Se realiza por equipos, por ello, el maestro insiste en la colaboración y el respeto a las ideas expresadas por cada miembro. Invita a los escolares a jugar con palabras que están dispersas en una cesta. El juego consiste en seleccionar una palabra leerla en voz baja y después de forma oral, posteriormente, el maestro explica que estas palabras se pueden relacionar en oraciones para construir un texto que les llevarán a sus padres. Gana el equipo que construya, para los padres, el texto más amplio y bonito. Invita hacerlo por escrito. Recuerda que al escribir deben comenzar con letra mayúscula y colocar punto final, mientras los escolares trabajan, el maestro se acerca a los equipos para controlar si cumplen con las órdenes del ejercicio, cómo lo hacen y cómo funciona el equipo. Cuando los escolares terminan realizan la lectura oral del texto, se escriben algunos en la pizarra.

Se sugieren las siguientes palabras:

linda - a - escuela - mi - cuido - grande - está - ella - limpia - estudia - y -
ordenado - lo- siempre - libro - forrado - es - mucho - llego - pionera - la -
estudioso - un - Luis - puntual - escolar - él

ANEXO 12.

Actividades a realizar en la fase de aplicación de acciones transformadoras durante las etapas de orientación, ejecución y control.

Las actividades que se sugieren se deben realizar teniendo en cuenta el proceder para las etapas de orientación, ejecución y control. Se recomienda que las situaciones comunicativas que se elaboren sean verdaderas situaciones de comunicación y no ejemplos inventados que no aportan a la comunicación. Por ello, es importante que las sugeridas se modifiquen teniendo en cuenta las características del grupo, escolares, maestro, escuela y comunidad.

⇒ Construcción de textos combinando el código simbólico, icónico y el escrito.

Este ejercicio contribuye a estimular la motivación por escribir. Se sugiere puedan emplear símbolos convencionales y crear los propios, siempre que signifiquen algo. Se debe partir de la situación comunicativa, determinar qué significar, cómo, a quién se escribe, con qué intención y finalidad, cómo se va a construir, (elaborar tarjeta orientadora), con qué medios. Realizar la exploración de las ideas y elaborar el plan de la construcción. Se propone la siguiente situación comunicativa:

Melisa es una pionera de nuestro grupo, en este mes cumplirá años y su mamá quiere hacer la fiesta en el aula pero no sabe qué le gustará a los niños. Escríbele un texto a la mamá de Melisa donde le comuniques cómo te gustaría fuera el cumpleaños.

⇒ Completamiento y ampliación de oraciones.

El completamiento y la ampliación de oraciones permite al maestro trabajar de forma intencional, aunque no explícita, los miembros de la oración. Los escolares realizan primero, ejercicios para completar o ampliar el sujeto, después el predicado y, posteriormente, para completar o ampliar los dos miembros. Se sugiere que se ofrezca a los escolares la posibilidad de seleccionar las respuestas, a las cuales se pueden incorporar elementos incorrectos de manera que contribuya al análisis y la reflexión.

Ejemplo de actividad.

Título: Armando un rompecabezas.

Objetivo: Construir un texto completando oraciones con ayuda de la tarjeta orientadora para comunicar significados acerca del cuidado de plantas y animales.

El maestro presenta la situación comunicativa, se sugiere la siguiente: Pedrito es un escolar de primer grado, el viento le desprendió algunas hojas de una libreta donde escribe un texto, que el maestro dejó de tarea, sobre el cuidado de plantas y animales, ahora Pedrito no puede leerlo, encontró partes sueltas pero no sabe organizarlas.

Invita a los escolares a organizar el texto de Pedrito. Explica que se deben organizar partes sueltas por lo cual es posible que el texto no les quede igual a todos, lo que es mejor, pues así Pedrito tendrá su texto y otros nuevos. El maestro pregunta: ¿a quién van a ayudar?; ¿qué van a hacer? A continuación formula preguntas sobre el tema. Los escolares exponen sus ideas. El maestro guía, mediante preguntas y proposiciones, a los escolares en la elaboración de los procedimientos. Controla, mediante preguntas, si comprenden lo que van a ejecutar. Se reparten tirillas u hojas con el texto incompleto y otras con las partes que deben emplear para completarlo. Explica que lo harán como si fuera armando un rompecabezas y para guiarse utilizarán la tarjeta orientadora. Invita a realizar la actividad, momento en el cual comienza la etapa de ejecución.

⇒ Construir un texto relacionando oraciones desordenadas.

Este es un ejercicio que permite el acercamiento a la construcción del párrafo. En los que se presenten es muy importante incluir oraciones que no se ajusten al tema de manera que favorezca el análisis y la reflexión, además se recomienda que los escolares dispongan de más de una posibilidad de selección. En cada actividad se debe presentar la situación comunicativa, determinar qué significar, cómo, a quién se escribe, con qué intención y finalidad, cómo se va a construir, (elaborar tarjeta orientadora), con qué medios. Realizar la exploración de las ideas y elaborar el plan de la construcción.

Ejemplo de actividad.

Título: Construyo un texto relacionando oraciones.

Objetivo: Construir un texto con oraciones desordenadas, con ayuda de la tarjeta orientadora, organizados en equipos, para comunicar significados acerca de La Edad de Oro.

Presentar la situación comunicativa. Se sugiere la siguiente.

Esta semana a nuestro grado le corresponde el matutino, el mismo estará dedicado a José Martí. Nuestro grupo debe representar uno de los cuentos de La Edad de Oro, para seleccionar a los escolares que participarán todos deben construir un texto sobre este libro. El equipo que mejor lo haga representará el cuento en el matutino.

Invitarlos a construir, en equipos, el texto. El maestro los ayuda a determinar qué significar, a quién se escribe, con qué intención y finalidad. Realiza la exploración y precisión de las ideas. Les explica que construirán el texto relacionando oraciones que están desordenadas, los ayuda entonces, a elaborar la tarjeta orientadora (según se explicó en el ejemplo anterior). Posteriormente, elaboran el plan de la construcción. En este tipo de ejercicio el plan sirve de guía para relacionar las oraciones desordenadas. El maestro comprueba si comprenden lo que orientó.

Presenta las oraciones desordenadas, en las cuales aparecen dos relativas a la misma idea por lo que los escolares tienen la posibilidad de seleccionar una. En este momento el maestro lo explica y puntualiza que entre todos los miembros del equipo deben acordar qué oración van a emplear, aspecto que controlará. Explica que deben hacer el borrador e indica comenzar el trabajo, momento en que comienza la etapa de ejecución.

Oraciones desordenadas. En él aparecen cuentos, poesías y otros escritos interesantes; Ahora es un libro que todos podemos leer; José Martí escribió para los niños y las niñas la revista "La Edad de Oro"; El cuento que más me gusta es "Meñique"; A mí me gusta mucho el cuento "El Camarón encantado".

Esta actividad se puede realizar, ajustándose a las sugerencias anteriores, con ejercicios que presenten otras complejidades, por ejemplo:

Oraciones desordenadas: Un día la visitaron juntos el Sol y la lluvia; La margarita blanca vivía debajo de la tierra; El Sol la llevó a un jardín hermoso; y la llevaron a un jardín muy bonito donde vivió feliz; Ella los dejó pasar.

En este ejercicio se incluye una oración que no se ajusta al tema. En la etapa de orientación se le ofrece tratamiento al cuento “La margarita blanca”, de manera que, durante la etapa de ejecución, puedan distinguir qué oración no se ajusta al tema.

⇒ Tratamiento a los conectores o elementos de relación.

El tratamiento a los conectores constituye un ejercicio muy importante pues contribuye a lograr la cohesión del texto. Atendiendo a que los elementos de relación siempre están en función de lo que se quiere significar, es esencial partir de la situación comunicativa y precisar qué se quiere significar, con intención y finalidad y cómo. Se sugiere el tratamiento, fundamentalmente, a las preposiciones y conjunciones. Se realiza de forma asequible a los escolares, se proponen ejercicios de completamiento que pueden repetirse varias veces.

Actividad.

Título: Completo un texto.

Objetivo: Identificar de forma práctica, con ayuda de la tarjeta orientadora, los elementos de relación de un texto mediante el trabajo con diferentes textos para su empleo en actividades de construcción.

La actividad puede realizarse en la parte final del componente lectura. Se procede de la siguiente forma: el maestro presenta la situación comunicativa, precisa qué se quiere significar, con intención y finalidad y cómo. Realiza la exploración de las ideas, posteriormente presenta el texto y ayuda a los escolares a elaborar los procedimientos que deben seguir para completarlo, por ejemplo: Alejandra es una escolar de segundo grado, su maestra le orientó hacer un texto sobre la palma real, pero borró algunas palabras que ahora no recuerda y su texto está incompleto. ¿Cómo podemos ayudar a Alejandra?

El maestro pregunta: ¿quién es Alejandra?; ¿sobre qué tema escribió?; ¿qué saben ustedes sobre la palma real? Se hace la exploración de las ideas.

Vamos a leer el texto que Alejandra escribió.

La palma

La palma real es el árbol nacional ___ Cuba. Ella es alta ___ tiene un penacho verde muy hermoso. ___ los campos cubanos parece la reina ___ todas las plantas.

Invita a los escolares a elaborar, con su ayuda, los procedimientos que deben realizar para completar el texto de Alejandra. Cuando terminan leen nuevamente los procedimientos, el maestro comprueba, mediante preguntas, si comprenden lo que deben hacer y, proceden a ejecutar la actividad.

⇒ Propuesta para la construcción colectiva del párrafo. (segundo grado)

La realización de este ejercicio debe partir de la situación comunicativa, el maestro ayuda a determinar cuál es la intención del texto que van a escribir, a quién escriben, y la finalidad, procede a la exploración de las ideas y posteriormente, se elabora colectivamente el plan. Los procedimientos que se ejecutan para la construcción del párrafo de forma colectiva, también, deben estar en la tarjeta orientadora, los escolares los leen y se procede a ejecutarlos, por ejemplo:

El maestro solicita que lean la tarjeta orientadora para cumplir con el primer procedimiento, que puede ser: escribe la oración inicial del párrafo. Deja la sangría, entonces, pide a los escolares que expresen la oración que ellos consideren debe ser la que inicie el párrafo, la escribe en la pizarra, explica que lo hace dejando la sangría y lo demuestra, si la oración es acertada y se acepta por todos, orienta que vuelvan a leer la tarjeta y, prosigue cumpliendo con los procedimientos. Si se proponen cambios para la construcción, el maestro explica que hace el borrador (sin definiciones), borra y hace la modificación propuesta.

De esta forma se procede hasta terminar el párrafo, el que se vuelve a leer, los escolares comprueban si se ajusta al tema y al tipo de texto, pueden hacer otras modificaciones si lo consideran necesario.

Lo más importante en esta actividad es que los escolares se apropien de los procedimientos y del proceso para construir un texto escrito, por ello se dedica todo el tiempo a la enseñanza - aprendizaje del proceso y los procedimientos, lo que incluye la autorrevisión constante.

ANEXO 13.

Tarjeta orientadora. Ejemplo.

Objetivo: Orientar el proceso de la construcción de textos escritos.

1. ¿Por qué necesitas escribir un texto?
2. ¿Sobre qué tema vas a escribir?
3. ¿Qué necesitas decir? Escribe ideas o palabras que puedes emplear.
4. ¿Quién lo va a leer?
5. Elabora el plan de la construcción. Léelo.
6. Escribe la primera oración sobre el tema. Deja la sangría.
7. Lee la oración. Lee las primeras preguntas. Piensa si es así como te gusta empezar el texto, puedes cambiar la oración.
8. Amplía la primera oración o escribe la segunda, recuerda que debes decir algo más sobre el tema. Si vas a escribir en el segundo renglón, deja el margen.
9. Vuelve a leer el plan. Lee las oraciones que escribiste, ¿cumples con el plan?, ¿te gustan así?, ¿cumples con las exigencias? Revísalas. Las puedes arreglar.
10. Lee las primeras preguntas. Lee lo que escribiste. Escribe otra oración o amplía las que ya tienes, recuerda expresar algo nuevo sobre el tema. Vuelve a leer lo que escribiste, ¿te parece bien?, revisa ahora si cumples con el plan y el tipo de texto. Cambia lo que consideres necesario.
11. Escribe otras oraciones o amplía las que escribiste para expresar algo nuevo sobre el tema. No repitas palabras ni ideas.
12. Lee lo que escribiste, ¿es así como te gusta? Cambia lo que no te guste, puedes sustituir alguna palabra u oración por otra más bonita. Lee el plan y las primeras preguntas, revisa si las cumples.
13. Vuelve a leer, ¿todas las oraciones tratan sobre el tema? Cambia la oración que no trate sobre el tema y vuelve a leer lo que escribiste.

14. Lee las orientaciones para construir este texto. Revisa si las cumpliste. Puedes volver a cambiar tu construcción. Si terminaste, coloca el punto final.

ANEXO 14.

Encuesta a Expertos # 1.

Objetivo: Determinar el coeficiente de competencia de los expertos.

Años de experiencia profesional	
Centro de trabajo actual	
Categoría científica o académica	

Se realiza una investigación acerca del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados, en la cual se presenta como resultado una estrategia didáctica. Sus opiniones y colaboración resultarán valiosas.

Como parte del criterio a expertos se necesita determinar el coeficiente de competencia que usted posee acerca del tema para lograr la validez de los resultados. Es importante que sus respuestas sean lo más objetivas y precisas posibles.

1. Marque con una X, según se corresponda con el grado de conocimiento que usted posee acerca del tema. El valor de la escala es de 1 a 10 de forma ascendente. Debe marcar en una sola casilla.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. A continuación se presenta un conjunto de elementos que han estado en la base de su preparación como profesional acerca de este tema. Marque con una X en las categorías correspondientes: A (alto), M (medio), B (bajo)

Fuentes de argumentación	A (alto)	M (medio)	B(bajo)
Análisis teóricos realizados por usted.			
Experiencia práctica.			
Estudios de trabajos de autores nacionales.			
Estudios de trabajos de autores extranjeros.			
Conocimiento del problema en Cuba y en el extranjero.			
Su intuición.			

ANEXO 15.

Encuesta a Expertos # 2.

Objetivo: Valorar la estrategia didáctica para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española en primero y segundo grados de la Educación Primaria.

1) Sobre la estrategia didáctica que se propone, como resultado de la investigación que se realiza, es importante su opinión sobre los aspectos que se relacionan a continuación. Para emitir sus respuestas es necesario que tenga en cuenta lo siguiente:

- Marcar en una escala de 5 categorías, cómo considera cada aspecto.

C1: muy adecuado. (MA)

C2: bastante adecuado. (BA)

C3: adecuado. (A)

C4: poco adecuado. (PA)

C5: no adecuado. (NA)

- Debe marcar su opinión en una sola casilla, en correspondencia con el grado de importancia que usted conceda a cada uno de los aspectos presentados.

No.	Aspectos a valorar	C1	C2	C3	C4	C5
1	Pertinencia de la fase de diagnóstico y capacitación del maestro para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.					
2	Pertinencia de la primera etapa (preparación de los escolares) de la fase aplicación de acciones					

	transformadoras en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.					
3	Pertinencia de las etapas orientación, ejecución y control en la fase de aplicación de acciones transformadoras en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.					
4	Pertinencia de las actividades del maestro en la etapa de orientación.					
5	Pertinencia de las actividades del escolar en la etapa de orientación.					
6	Pertinencia de las actividades del maestro en la etapa de ejecución.					
7	Pertinencia de las actividades del escolar en la etapa de ejecución.					
8	Pertinencia de las actividades del maestro en la etapa de control.					
9	Pertinencia de las actividades del escolar en la etapa de control.					
10	Pertinencia de las dimensiones discursivas: semántica, sintáctica y pragmática en la fase aplicación de acciones transformadoras.					

11	Pertinencia de la fase de control y valoración de la estrategia didáctica para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.					
12	Pertinencia de las orientaciones generales en la fase de diagnóstico y capacitación del maestro para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.					
13	Pertinencia de las orientaciones generales en la fase de aplicación de acciones transformadoras en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.					
14	Pertinencia de las orientaciones generales en la fase de control y valoración de la estrategia didáctica para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos.					

2) Según su opinión, ¿cuáles son los aspectos positivos y las insuficiencias de la estrategia didáctica que se propone para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española en primero y segundo grados de la Educación Primaria?

3) ¿Qué sugerencias o recomendaciones puede ofrecer para el perfeccionamiento de la estrategia didáctica que se somete a su consideración?

ANEXO 16.

Coeficiente de conocimiento (kc), coeficiente de argumentación (ka) y el coeficiente de competencia (k) de cada uno de los expertos.

Objetivo: Identificar el coeficiente de competencia de cada experto.

Experto	kc	Ka	K
1	1	1	1
2	0,9	0,8	0,85
3	1	0,9	0,95
4	0,7	0,9	0,8
5	0,8	0,9	0,85
6	1	0,9	0,95
7	0,9	0,9	0,9
8	0,9	0,9	0,9
9	0,8	0,9	0,85
10	0,9	0,9	0,9
11	0,8	0,9	0,85
12	0,9	0,9	0,9
13	0,7	0,8	0,75
14	0,8	0,9	0,85
15	1	1	1
16	0,8	0,9	0,85
17	0,7	0,9	0,8
18	0,8	0,9	0,85
19	0,9	0,8	0,85
20	0,9	0,8	0,85
21	1	1	1
22	0,9	0,9	0,9
23	0,8	0,9	0,85
24	0,9	0,9	0,9
25	0,8	0,8	0,8
26	0,8	0,9	0,85
27	0,8	0,9	0,85
28	1	1	1
29	1	0,9	0,95
30	0,8	0,9	0,85

Si $0,8 < K < 1,0$ K Alta
Si $0,5 < K < 0,8$ K Media
Si $K < 0,5$ K Baja

ANEXO 17.

Resultados cualitativos del criterio de expertos.

Tabla 1. Puntos de corte.

Aspectos de la estrategia	C1 Muy adecuado	C2 Bastante adecuado	C3 Adecuado	C4 Poco adecuado	Suma	Promedio	N - P
1	1,11	3,09			4,20	2,10	-1,19
2	-0,62	1,50	3,09		3,97	1,32	- 0,41
3	0,62	1,50	3,09		5,21	1,74	-0,83
4	-1,39	1,50	3,09		3,20	1,07	-0,16
5	0,08	1,28	3,09		4,45	1,48	-0,57
6	-0,08	1,50	3,09		4,51	1,50	-0,59
7	-0,25	1,50	3,09		4,34	1,45	-0,54
8	-0,17	1,50	1,83	3,09	6,25	1,56	-0,65
9	-0,34	1,50	3,09		4,25	1,42	- 0,51
10	-0,08	1,28	1,83	3,09	6,13	1,53	-0,62
11	0,52	3,09			3,61	1,81	-0,90
12	0,84	3,09			3,93	1,97	-1,06
13	0,43	1,28	3,09		4,80	1,60	-0,69
14	0,62	1,50	3,09		5,21	1,74	-0,83

Puntos de Corte **0,09** **1,79** **2,25** **0,44**

ANEXO 18.

Instrumento para diagnosticar la comunicación oral.

Objetivo: Diagnosticar las potencialidades de los escolares para la construcción de textos escritos.

Se presenta la siguiente situación comunicativa:

Cuando llegas a tu casa le cuentas a tu mamá que en el Correo Mambí de tu destacamento apareció el siguiente mensaje de Elpidio Valdés:

El 23 de noviembre próximo, en saludo al aniversario del primer trabajo voluntario convocado por el CHE, se activará en el destacamento las FAPI.

Tu mamá te pregunta qué es el Correo Mambí y qué actividades pueden realizar ese día.

Conversa sobre lo que le cuentas a tú mamá.

ANEXO 19.

Indicadores para el diagnóstico de la comunicación oral¹⁶⁸.

Objetivo: Diagnosticar las potencialidades de los escolares para la construcción de textos escritos.

Aspectos a evaluar.	Indicadores.	Parámetros.
1. Contenido.	1.1 Dominio del tema.	B tiene información sobre el tema. R desconoce algunos elementos que debe conocer. M no tiene información.
	1.2 Evidencia de la intención comunicativa en el discurso.	B se evidencia. M no se evidencia.
	1.3 Calidad de las ideas.	B ideas suficientes, amplias R todas las ideas no son amplias, deja alguna sin concluir. M no expresa ideas amplias, ni suficientes.
2. Forma.	Aspecto fónico: 2.1 Dicción. <ul style="list-style-type: none"> • Articulación. 	B tiene hasta dos errores (totales) de adición, cambio, omisión, asimilación. R tiene hasta cuatro errores (totales) en los aspectos anteriores. M tiene cinco o más errores en los

	<ul style="list-style-type: none"> • Entonación. 	<p>aspectos anteriores.</p> <p>B mantiene las cadencias adecuadas en su comunicación.</p> <p>M no mantiene las cadencias adecuadas.</p>
	<p>2.2 Velocidad.</p>	<p>B se expresa a un ritmo normal (no rápido, no lento). Hace las pausas necesarias.</p> <p>M se expresa con lentitud o excesiva rapidez. No hace las pausas necesarias.</p>
	<p>Aspecto morfosintáctico.</p> <p>2.3 Concordancia.</p> <p>2.4 Vicios de construcción.</p>	<p>B concordancia sujeto -verbo; sustantivo – adjetivo y otras, puede tener un error.</p> <p>R mantiene la concordancia, pero tiene dos errores.</p> <p>M no mantiene la concordancia tiene tres o más errores.</p> <p>B tiene hasta tres errores (totales): vicios de barbarismo, solecismo y anfibología; uso de gerundios y adverbios.</p> <p>R tiene hasta cinco errores (totales): vicios y uso de gerundios y adverbios.</p> <p>M tiene más de cinco errores (totales): vicios de barbarismos, solecismos y anfibología; uso de gerundios y</p>

<p>2.5 Complejidad sintáctica.</p> <p>2.6 Uso de los conectores.</p>	<p>adverbios.</p> <p>B mantiene coherencia en su comunicación. Utiliza oraciones unimembres, coordinadas y subordinadas.</p> <p>R utiliza oraciones unimembres, coordinadas y subordinadas pero en ocasiones pierde la coherencia y/o no utiliza todos los vocablos necesarios.</p> <p>M no tiene coherencia.</p> <p>B – tiene hasta dos errores en el uso de los conectores.</p> <p>R – tiene hasta cuatro errores en el uso de los conectores.</p> <p>M – tiene más de cuatro errores en el uso de los conectores.</p>
<p>Aspecto semántico.</p> <p>2.7 Selección del léxico</p> <p>2.8 Vicios de construcción.</p>	<p>B adecuado.</p> <p>M no adecuado.</p> <p>B se comunica con propiedad, fluidez, no hace repeticiones innecesarias, no incurre en errores de cacofonía.</p> <p>R se comunica con propiedad y fluidez, tiene algunas repeticiones innecesarias y algunos errores de cacofonía (no más de tres).</p>

	<p>2.9 Riqueza del vocabulario.</p> <p>2.10 Coherencia semántica.</p>	<p>M no se comunica con propiedad ni fluidez y/o tiene redundancia y cacofonía (más de tres errores).</p> <p>B -- se comunica con un vocabulario amplio y variado.</p> <p>R -- se comunica con un vocabulario amplio pero no utiliza sinónimos para evitar la repetición.</p> <p>M – se comunica con un vocabulario limitado.</p> <p>B – mantiene una ilación lógica, con hasta tres errores de muletillas.</p> <p>R – mantiene una ilación lógica, con hasta cinco errores de muletillas.</p> <p>M – no mantiene una ilación lógica y/o uso de muletillas con más de cinco errores.</p>
--	---	--

CLAVE.

Se evaluará sobre la base de cuatro (4) rangos: 5 (excelente), 4 (muy bien), 3 (bien), 2 (desaprobado).

RANGO 5: Si tiene B en todos los indicadores del contenido y de la forma.

RANGO 4: Si tiene B en los indicadores del contenido y R en hasta tres indicadores de la forma.

RANGO 3: Si tiene R ó M en el indicador 1.3 del contenido (en el resto tiene B) y hasta cuatro R en los indicadores de la forma. Tiene M en los indicadores 2.7. 2.6, 2.9.

RANGO 2: Si tiene M en todos o en el indicador 1.1 del contenido y M en uno o más de los indicadores de la forma, exceptuando los anteriores.

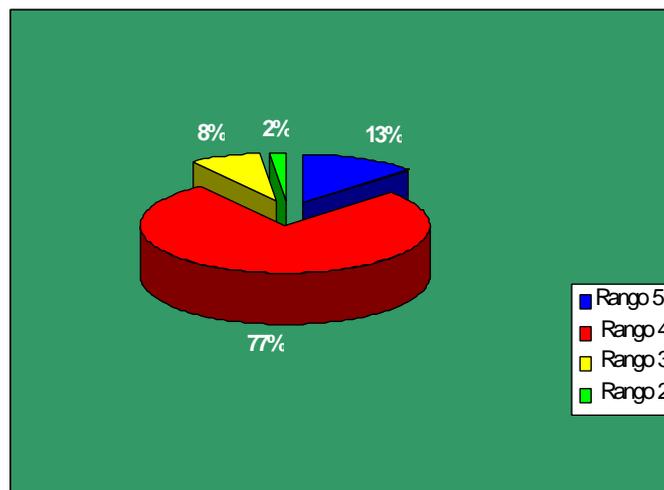
ANEXO 20.

Resultados del diagnóstico de la comunicación oral.

Objetivo:

Determinar los resultados del diagnóstico según la ubicación de los escolares en cada rango.

Escolares diagnosticados	Rango 5	Rango 4	Rango 3	Rango 2
460	60 13%	355 77,1%	36 7,8%	9 1,9%



ANEXO 21.

Guía de observación de clases para el diagnóstico de primer grado en la primera fase y para la primera etapa de la fase aplicación de acciones transformadoras en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Objetivo: Valorar el tratamiento metodológico a la preparación de los escolares con la construcción de textos escritos.

Datos generales.

Tiempo de experiencia del maestro: ____ años ____ meses

Formación pedagógica: Licenciado____ Maestro primario____

Emergente____ Habilitado____

Cantidad de escolares ____

Aspectos a observar.	Se observa	No se observa
I Parte de la clase donde se realiza la preparación.		
Parte inicial de la clase		
Desarrollo de la clase		
Conclusiones		
II Forma de organizar la actividad.		
Frontal		
Equipos		
Se combinan ambas		
III Sobre las actividades:		
Se realizan mediante juegos.		
Se presentan con una situación comunicativa.		
Se realizan mediante el componente lectura.		

IV En las actividades realizadas, los maestros:		
Orientan la comunicación de significados mediante situaciones comunicativas.		
Ayudan a determinar qué significar, a quién, intención y finalidad del texto.		
Realizan las preguntas necesarias para reconocer las características esenciales de los conceptos de oración y párrafo.		
Ayuda a comprender las características del texto que van a construir.		
Explican la importancia y requerimientos del trabajo en equipos.		
Controlan si comprenden lo que orienta.		
Controlan el trabajo en el equipo.		
Orientan durante el trabajo, si es necesario.		
V En las actividades realizadas, los escolares:		
Se comunican teniendo en cuenta la situación comunicativa.		
Se comunican en diferentes contextos.		
Comprenden qué significar, a quién, con qué intención y finalidad.		
Reconocen con ayuda de los maestros las características esenciales de los conceptos de oración y párrafo.		
Comprenden las características del texto que van a construir.		
VI En el equipo, los escolares:		
Realizan la actividad.		

Intercambian con sus compañeros.		
Conversan.		
Juegan.		
VII Conclusiones de la actividad.		
Dirigidas a enfatizar la importancia del lenguaje escrito como medio de comunicación.		
Dirigidas a destacar las dificultades y logros.		

ANEXO 22.

Programa de capacitación teórico – metodológica.

Objetivo general: Contribuir a la capacitación teórico – metodológica de los maestros de primero y segundo grados para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

I. Fundamentación.

El proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos que se inicia en primero y segundo grados de la Educación Primaria debe contribuir a la formación y desarrollo de la habilidad escribir. Propiciar que los escolares sean competentes en su comunicación escrita, requiere de la comprensión del proceso de la construcción de textos y por consiguiente, de una transformación en su enseñanza, de ahí la importancia que adquiere la preparación de los maestros en este sentido.

Actualmente, el lenguaje se considera medio esencial de cognición y comunicación, entendiéndose la construcción de textos escritos como un proceso complejo de producción de significados, estrechamente relacionado con el contexto en que se produce. Por ello, la enseñanza del proceso de la construcción de textos escritos debe basarse en la integración de las tres dimensiones discursivas: semántica, sintáctica y pragmática, de manera que los escolares puedan asumir situaciones reales de comunicación, con lo cual se preparan para la vida y su inserción transformadora en ella.

Al proceso de la construcción le es inherente la realización de determinados subprocesos que indican los procedimientos fundamentales a ejecutar por los escolares: planear la construcción, textualizar la información, autorrevisar lo que escribe. Es tarea del maestro la enseñanza de estos procedimientos, cuyo aprendizaje contribuirá a la posición protagónica del escolar, en tanto aprenda a: determinar para qué construye el texto, qué significa, cómo lo significa, en qué contexto, cómo construye el texto y cómo autorrevisar lo que escribe.

Para desempeñar con éxito su papel en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos es menester que el maestro de primero y segundo grados se prepare en los fundamentos que, desde la didáctica del habla y el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, le aporten los elementos para la enseñanza del proceso de la construcción en las etapas de orientación, ejecución y control.

Plan temático.

Tema	Título	Total de horas
1	Fundamentos del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados de la Educación Primaria.	6
2	El texto. Las dimensiones del texto. Los niveles de estructuración del texto. Las características de la textualidad. El contexto. Tipos de texto. El texto escrito. Sus características. La construcción de textos escritos.	4
3	La enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados, basada en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.	2
4	La familiarización de los escolares con la construcción de textos escritos. Etapa de preparación de los escolares para la construcción de textos escritos.	2
5	Tratamiento metodológico a la enseñanza de la construcción de textos escritos: las etapas de su enseñanza. Interrelación entre ellas. La orientación como etapa fundamental.	4
6	El proceso de la construcción de textos escritos. Subprocesos: planeación, textualización y autorrevisión.	4

7	La evaluación del texto escrito. La coherencia. Vicios de construcción.	4
---	---	---

Objetivos y contenidos por temas.

Tema 1: Fundamentos del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados de la Educación Primaria.

Objetivos

Caracterizar el Modelo de Escuela Primaria.

Valorar la importancia de la zona de desarrollo próximo y del aprendizaje en colaboración en función del aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Explicar los presupuestos fundamentales del aprendizaje desarrollador.

Explicar los presupuestos fundamentales del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

Contenidos.

El Modelo de Escuela Primaria. Presupuestos y objetivos fundamentales. El enfoque histórico – cultural: fundamentos del aprendizaje en colaboración y la zona de desarrollo próximo. El aprendizaje desarrollador: necesidad del cambio educativo, concepto de aprendizaje, dimensiones del aprendizaje desarrollador. Los componentes didácticos en una enseñanza desarrolladora. La lingüística del habla. Dimensiones discursivas. El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. La competencia comunicativa. Los componentes funcionales.

Tema 2. El texto. Las dimensiones del texto. Los niveles de estructuración del texto. Las características de la textualidad. El contexto. Tipos de texto. El texto escrito. Sus características. La construcción de textos escritos.

Objetivos.

Explicar las dimensiones del texto y sus niveles constructivos a partir del concepto de texto que se asume.

Determinar los criterios de clasificación de los textos y los tipos de textos a emplear en la Educación Primaria.

Caracterizar el texto escrito.

Establecer las diferencias entre texto escrito y construcción de textos escritos.

Contenidos.

La didáctica del habla. El texto, concepto, dimensiones. Los niveles de estructuración del texto. Oración y párrafo como niveles constructivos. Las características de la textualidad. El contexto. Criterios de clasificación de los textos. Tipos de texto. Textos icónicos y simbólicos. El texto escrito. Sus características. La construcción de textos escritos.

Tema 3: La enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados, basada en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

Objetivos.

Explicar el proceso de comprensión/producción de significados.

Fundamentar la integración de las dimensiones discursivas en la construcción de textos escritos.

Elaborar situaciones de comunicación teniendo en cuenta el grupo, el contexto escolar y social.

Fundamentar el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos basado en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

Contenidos.

Comprensión/producción de significados. Los componentes funcionales de la lengua. Particularidades en primero y segundo grados. La construcción de textos

escritos en primero y segundo grados según la integración de las dimensiones del texto. La situación de comunicación.

Tema 4: La familiarización de los escolares con la construcción de textos escritos. Etapa de preparación de los escolares para la construcción de textos escritos.

Objetivos.

Fundamentar la importancia, en primero y segundo grados de la etapa de preparación de los escolares para la construcción de textos escritos.

Demostrar mediante una actividad las condiciones previas que se deben asegurar para el inicio del proceso de la construcción de textos escritos.

Contenidos.

Las etapas de la enseñanza de la construcción de textos escritos. La etapa de preparación de los escolares. Condiciones previas para la construcción de textos escritos teniendo en cuenta las dimensiones del texto. Demostración mediante una actividad.

Tema 5: Tratamiento metodológico a la enseñanza de la construcción de textos escritos: las etapas de su enseñanza. Interrelación entre ellas. La orientación como etapa fundamental.

Objetivo.

Demostrar el tratamiento metodológico a las etapas de la enseñanza de la construcción de textos escritos.

Contenidos.

Las etapas de la enseñanza del proceso de la construcción de textos escritos: orientación, ejecución y control. Interrelación. La orientación como etapa fundamental. Demostración de actividades.

Tema 6: El proceso de la construcción de textos escritos. Subprocesos: planeación, textualización y autorrevisión.

Objetivo.

Demostrar el tratamiento metodológico a los subprocesos que realizan los escolares en las etapas de la enseñanza de la construcción de textos escritos.

Contenidos.

Modelos teóricos para la enseñanza de la construcción basados en el producto. Modelos teóricos basados en el proceso. El proceso de la construcción. Subprocesos. La planeación. Textualización. Autorrevisión. Procedimientos fundamentales. Demostración de actividades, teniendo en cuenta las etapas de la enseñanza.

Tema 7: La evaluación del texto escrito. La coherencia. Vicios de construcción.

Objetivo.

Reconocer en diferentes textos vicios de construcción.

Contenidos.

La evaluación de lo escrito. La coherencia y la cohesión. Vicios de construcción: barbarismo, solecismo y anfibología. Ejemplificación.

Orientaciones metodológicas por temas.

Es importante que ocurran sesiones de debate e intercambio entre los maestros por ello, se sugiere el taller como forma organizativa fundamental, a partir del segundo se pueden orientar guías de autopreparación de manera que los análisis se fundamenten en el estudio bibliográfico previo.

Tema1. El estudio de los fundamentos del proceso de enseñanza – aprendizaje debe partir del Modelo de Escuela Primaria cuyos presupuestos constituyen las bases para el cambio educativo en esta Educación. Las consideraciones acerca del enfoque histórico – cultural y de las dimensiones del aprendizaje desarrollador, así como de los componentes didácticos en una enseñanza desarrolladora deben evidenciarse en ejemplos concretos. Los fundamentos sobre la lingüística del habla se analizarán teniendo en cuenta su implicación en la didáctica, considerando la diferencia entre la ciencia lingüística y la didáctica que la toma de

base. Se ejemplificará lo referido a los componentes funcionales de la enseñanza de la lengua materna.

Tema 2. Se analizarán diferentes definiciones de texto, a partir de lo cual cada maestro podrá elaborar su propio concepto tomando como base la conceptualización de la Dra. Angelina Roméu. En el tratamiento al contexto debe particularizarse en la intención y finalidad del texto. Se explicará la importancia del tratamiento a textos icónicos y simbólicos.

Tema 3. La construcción de textos escritos debe responder a la integración de las dimensiones del texto: semántica, sintáctica y pragmática. Se deben analizar los componentes de una situación comunicativa. Las que se elaboren deben ser ejemplos de verdaderas situaciones de comunicación teniendo en cuenta las características del grupo, escuela y contexto social y familiar de los escolares.

Tema 4. Se precisarán las etapas de la construcción de textos escritos, se profundizará en la de preparación de los escolares. El tratamiento a las condiciones previas se hará teniendo en cuenta la integración de la dimensión semántica, sintáctica y pragmática.

Tema 5. Se atenderán las tres etapas de la enseñanza de la construcción de textos escritos: orientación, ejecución y control, así como la interrelación entre ellas. Las actividades que se demuestren lo tendrán.

Tema 6. A partir del análisis de diferentes modelos teóricos, se asumirá el de la investigadora Ileana Domínguez. Se presentará la tarjeta orientadora como medio para guiar las construcciones de los escolares. Se analizará las formas de elaboración del plan de la construcción. En la planificación y demostración de los subprocesos se tendrá en cuenta las etapas de la enseñanza en que deben ocurrir.

Tema 7. Se tratarán los aspectos para evaluar un texto escrito: contenido, calidad de las ideas, concordancia, vicios de construcción, uso de conectores, complejidad sintáctica, selección del léxico, riqueza del vocabulario, coherencia semántica, ortografía y caligrafía, se insistirá en la relación de estos aspectos, fundamentalmente la coherencia, con la intención y finalidad comunicativa. Por su

importancia, los vicios de construcción serán explicados teóricamente, ejemplificados e identificados en textos construidos por los escolares.

Evaluación.

Sistemática y diagnóstica a partir de las reflexiones, análisis y debates suscitados en los talleres. Es importante obtener juicios valorativos acerca de las transformaciones que se produzcan en la preparación de los maestros.

Bibliografía.

Modelo de Escuela Primaria. Pilar Rico Montero y colectivo de autores, 2008

Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. Doris Castellanos Simons y colectivo de autores, 2001.

El proceso de enseñanza – aprendizaje ¿agente del cambio educativo?. Ana M.González Soca, 2002.

La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los escolares. p.102 – 108. En: Compendio de Pedagogía. (Compilador Gilberto García Batista). Josefina López Hurtado, 2003.

La zona de desarrollo próximo: procedimientos y tareas de aprendizaje. Pilar Rico Montero, 2003.

Pensamiento y Lenguaje. L. S. Vigotsky, 1998.

Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. Angelina Roméu Escobar, 2003.

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. Angelina Roméu Escobar, 2006.

Modelo didáctico para la orientación del proceso de construcción de textos escritos. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ileana Domínguez García, 2006.

Cabrera Díaz, Orestes. Temas de redacción y lenguaje. Editora Científico – Técnica. Ciudad de La Habana, 1995, 301p.

García Pers, Delfina/ Rodríguez Vives, Maricely. Gramática del Español. Ed: Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2003, 314p.

ANEXO 23.

Guía de revisión de libretas en la etapa de preparación de los escolares.

Objetivo: Constatar la escritura de aspectos que puedan emplearse para la preparación y orientación de la construcción de textos escritos.

No	Aspectos a revisar	Sí	A veces	No
1	Escribe alguna idea que lo oriente en cuanto a: intención y finalidad del texto, a quién escribe, tipo de texto.			
2	Escribe ideas o palabras que puede emplear en la construcción.			
3	Escribe las características esenciales de los conceptos de oración y párrafo.			
4	Construye textos empleando el código icónico y el simbólico.			

ANEXO 24.

Autoevaluación a los maestros que aplicaron la estrategia didáctica.

Objetivo: Evaluar los conocimientos teóricos y metodológicos adquiridos por los maestros acerca del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

1	Acerca de la estrategia didáctica	Suficientemente	Parcialmente	No
1.1	Conozco sus fases. Me siento preparado/a para realizar todas sus acciones.			
1.2	Me siento preparado/a para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.			
2	Acerca de su preparación.			
2.1	Poseo conocimientos acerca del texto, sus dimensiones, niveles constructivos, el contexto, la diversidad textual, las características del texto escrito.			
2.2	Poseo conocimientos acerca de las etapas de orientación, ejecución y control y la interrelación entre ellas.			
2.3	Conozco los subprocesos que realizan los escolares, así como los procedimientos.			

2.4	Conozco los fundamentos principales del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.			
2.5	Conozco la bibliografía para trabajar el tema.			
2.6	Trabajo la construcción de textos como contenido priorizado.			
3	Acerca del tratamiento metodológico.	En todas las clases	En algunas clases	Nunca
3.1	Presento la situación comunicativa. Oriento y ayudo a determinar para qué se construye el texto, su finalidad, el contexto, qué significar.			
3.2	Ayudo a los escolares a elaborar los procedimientos y el plan de la construcción. Controló si comprenden. Oriento la confección del borrador.			
3.3	Cuando los escolares textualizan propicio el intercambio. Oriento y sugiero cómo continuar la construcción.			
3.4	Cuando los escolares textualizan controló si autorrevisan su construcción guiándose por la tarjeta orientadora.			
3.5	Empleo métodos de enseñanza y			

	aprendizaje que promueven el qué, cómo, con qué intención escribir los textos, con qué procedimientos y el aprendizaje activo de los escolares.			
3.6	Empleo medios de enseñanza y aprendizaje que orienten a los escolares en sus construcciones.			
3.7	Evalúo mis logros y dificultades y las de mis escolares, así como todos los componentes del proceso.			
3.8	Propicio la interacción social de los escolares en su proceso de aprendizaje mediante el trabajo en equipos, tríos o dúos.			

ANEXO 25.

Entrevista a los maestros.

Objetivo: Conocer la valoración de los maestros sobre las acciones y actividades de la estrategia didáctica, así como los resultados alcanzados por ellos y los escolares en el proceso de la construcción de textos escritos.

Cuestionario.

1. Valore las acciones y actividades de la estrategia didáctica y los resultados alcanzados por Usted y sus escolares en el proceso de la construcción de textos escritos, refiérase a:

a) ¿Qué opina de su preparación? ¿Qué bibliografía sobre el tema puede consultar?

b) ¿Qué opina de la enseñanza del proceso de la construcción? Profundice en: aprendizaje de los procedimientos; utilización de las tarjetas orientadoras; uso del borrador; trabajo en equipos; autorrevisión, valoración, y autovaloración.

ANEXO 26.

Instrumento para el diagnóstico de la comunicación escrita de los escolares.

Objetivo: Constatar los resultados en la construcción de textos escritos.

Requisitos:

Para primer grado, un texto relacionando tres oraciones.

Para segundo grado, un texto relacionando oraciones en un párrafo.

Ejemplo para primer grado:

Cuando llegas a tu casa le cuentas a mamá que en tu destacamento se están organizando las Patrullas Click, ella te pregunta sobre las actividades que debes hacer.

Escribe un texto donde le cuentes a tu mamá las actividades que puedes realizar en este movimiento.

Ejemplo para segundo grado.

El 5 de junio es el día mundial del Medio ambiente, para celebrarlo en tu escuela los pioneros participarán en un concurso de escritores. Puedes empezar a practicar construyendo un texto, selecciona la idea que más te guste y escríbelo.

Los pioneros somos solidarios

El domingo mi vecino me regaló un gatito

En las vacaciones pasadas mi perrito se perdió

Anoche soñé que las flores de la escuela

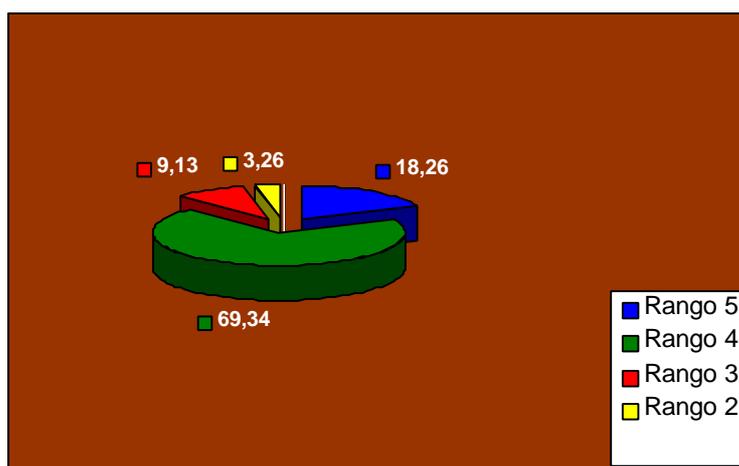
ANEXO 27.

Resultados del diagnóstico de la comunicación escrita de los escolares.

Objetivo:

Determinar los resultados del diagnóstico según la ubicación de los escolares en cada rango.

Escolares diagnosticados	Rango 5	Rango 4	Rango 3	Rango 2
460	84 18,26%	319 69,34%	42 9,13%	15 3,26%



NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Introducción.

¹ Castellanos Simons, Doris. Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. Et...al Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, La Habana, 2001, p 4.

² La autora se refiere a las investigaciones de Margarita Silvestre y José Zilberstein (2000); Pilar Rico (2000) y Doris y Beatriz Castellanos (2001).

³ Rico Montero, Pilar. Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. Ed: Pueblo y Educación, 2000 p 50.

⁴ Grupo de Evaluación de la Calidad Educacional. Consideraciones acerca de los resultados del aprendizaje en Matanzas. Operativo Nacional. Mayo, 2007.

⁵ Rodríguez Pérez, Leticia. La enseñanza de la lengua materna, hoy: cuestionamientos y práctica. Soporte digital, 2005.

⁶ En esta tesis el término construcción se fundamenta en la filosofía marxista – leninista, se refiere al proceso de interacción social en el cual los escolares con la dirección del maestro y con ayuda de sus compañeros desarrollan sus potencialidades a partir de sus individualidades en un redescubrimiento de la realidad objetiva.

⁷ La autora de esta tesis participó en la investigación profesoral “El desarrollo de la expresión escrita en los escolares de la Educación Primaria”, realizada por profesores del Departamento de Humanidades de la Facultad de Educación Primaria de la Universidad Pedagógica de Matanzas (1999), la que aportó orientaciones metodológicas para el trabajo con el párrafo, la carta y la composición, además, realizó la tesis de Maestría en el tema Perfeccionamiento del proceso de enseñanza - aprendizaje de la construcción de textos escritos en segundo grado de la Educación Primaria y ha tutorado trabajos de curso y diploma sobre este tema.

⁸ En Cuba, el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), aplica todos los cursos en la enseñanza primaria operativos para evaluar la calidad en la educación, los resultados que se obtienen constituyen fuente importante de las investigaciones educacionales.

⁹ Roméu Escobar, Angelina. La lengua como macroeje transversal del currículum: un acercamiento complejo desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y su aplicación en las humanidades. En: I Taller Internacional “La enseñanza de las disciplinas humanísticas” 19-23 de junio de 2007. Conferencia Especial, p. 6.

¹⁰ Se reconocen los trabajos investigativos y materiales publicados en diversos momentos de las últimas décadas, los cuales contribuyen a una transformación de la didáctica de la lengua. Entre ellos: Figueroa, M. (2004, 2005); Rodríguez, L. (2005); Roméu, A. (2003, 2006).

¹¹ La autora hace referencia a Camps, A. (1994); De Beaugrande, R. (1994); Hayes, J. (1996); Cassany, D. (1997); Domínguez, I. (2006).

¹² Gell, A. (2003) aborda la construcción de textos en los escolares serranos de tercer grado; Ruiz, M. (2005) trabaja la producción de textos en quinto grado; García, M. A. (2005) centra su atención en los grados cuarto, quinto y sexto; y Pérez, A. (2007) trata de forma general el primer ciclo de la Educación Primaria.

Capítulo I

¹³Se estudian las siguientes obras: Engels, Federico. El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. En: C. Marx. y F. Engels. Obras escogidas, Tomo único. Ed: Progreso, Moscú, 831 p.; Marx, Carlos. La ideología alemana, Edición revolucionaria, 1966.; Tesis sobre Feuerbach. En: C. Marx. F. Engels. Obras escogidas, Tomo único. Ed: Progreso, Moscú, 831 p.

¹⁴ Blanco Botta. Ivonne. Et...al Curso de Lingüística General. Ed: Pueblo y Educación, 1989, 176 p. p. 12.

¹⁵ En esta investigación se sigue el criterio de clasificación de las funciones del lenguaje de Max Figueroa, explicadas en el artículo: Origen y desarrollo del lenguaje en la especie y en el individuo. En Español para Todos, 2004.

¹⁶ González Maura, Viviana. [et...al] Psicología para educadores. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1995, p. 67.

¹⁷ Rico Montero, Pilar. Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. Ed: Pueblo y Educación, La Habana, 2000, 154p. p. 1.

¹⁸ En esta tesis se asume que la cultura abarca todo el legado histórico de las generaciones precedentes, se manifiesta en las obras, medios de trabajo, modos de actuación, relaciones, costumbres, ideas, que establecen los hombres en sus relaciones sociales. "La cultura es el producto de la vida social y de la actividad social del hombre" (Vigotsky, L. S. Obras completas Tomo V. Ciudad de La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 1995, p.147).

¹⁹ La autora se refiere a los investigadores cubanos Margarita Silvestre (2000), Doris y Beatriz Castellanos, Miguel Llivina, Mercedes Silverio (2001), quienes en Cuba desarrollan una teoría sobre el aprendizaje desarrollador.

²⁰ Castellanos Simons, Doris y colectivo de autores. Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana, Cuba, 2001. Soporte digital, p. 98.

²¹ Vigotsky, Lev Semionovich. Pensamiento y Lenguaje. Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1998. 95 p. p. 64.

²² La actividad cognoscitiva es de extraordinaria importancia para el desarrollo de la personalidad, por esta razón se incluye en los trabajos de Galperin, P. (1986); Talizina, N. (1978, 1986); López,

M. y colaboradores (1977); González, M. y colaboradores (1995); Itelson, L. (1986); Elkonin, D. (1986); Markova, A. y Abramova, G. (1986); Petrovski, A. (1986); Davidov, V. (1986); Tijomirov, O. (1986); Especialistas del ICCP; Rico, P. (1996), Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2000); López, J. (2003); entre otros. En este estudio se analizan las siguientes definiciones: “la actividad cognoscitiva constituye la acción o conjunto de acciones proyectadas con vistas a conocer un objeto o aspecto del medio: ese es su fin u objetivo previamente determinado”. (López, Mercedes. La dirección de la actividad cognoscitiva. p. 33); “la actividad cognoscitiva es el proceso de penetración gradual en la esencia de los objetos y fenómenos, es el movimiento de lo desconocido hacia el conocimiento más completo y exacto, el conocimiento de las particularidades generales y esenciales de los objetos y fenómenos y de los vínculos entre ellos”. (González Maura, Viviana. Psicología para educadores. p. 144); “la actividad cognoscitiva consiste en la actividad de la personalidad dirigida al proceso de obtención de los conocimientos y su aplicación creadora en la práctica social”. (Cuba. ICCP. Colectivo de autores. Problemas psicopedagógicos del aprendizaje. s/a, s/p); “consiste en producir cambios en la situación de que se parte para llegar hasta lo que se pretende alcanzar”, (...) “La actividad cognoscitiva de los escolares debe ser considerada también como medio de asimilación de conocimiento, como “canal de recepción de información”. Fuera de la propia actividad cognoscitiva del alumno ningún conocimiento puede ser adquirido (...)” (Talizina, Nina. La actividad cognoscitiva como objeto de dirección. En Superación para profesores de psicología. p. 101 y 104). El análisis realizado permite asumir que “(...) consiste en la actividad de la personalidad dirigida al proceso de obtención de los conocimientos y su aplicación creadora en la práctica social”, (ICCP. Colectivo de autores. Problemas psicopedagógicos del aprendizaje. Soporte digital. s/a, s/p) concepto donde se manifiesta su esencia, concebida como la que permite obtener el conocimiento de la realidad objetiva para transformar la práctica humana lo cual deviene en un proceso de transformación del propio hombre. La actividad cognoscitiva se compone de tres etapas: etapa de orientación, etapa de ejecución y etapa de control, las cuales están estrechamente relacionadas.

²³ Castellanos Simons, Doris. La comprensión de los procesos del aprendizaje: apuntes para un marco conceptual. Investigación: El cambio educativo en la Secundaria Básica. CEE, Facultad Ciencias de la Educación, ISPEJV, C. Habana, Febrero 1999, p. 11.

²⁴ Rodríguez Pérez, Leticia. La enseñanza de la lengua materna, hoy: cuestionamientos y prácticas. p. 174. En Español para todos. Nuevos temas y reflexiones. Ed: Pueblo y Educación, 2005.

²⁵ Ferrer, Raúl [et...al] Consideraciones acerca de la enseñanza de nuestro idioma: sus principales problemas. Seminario nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de las direcciones provinciales y municipales de educación. Tercera parte, febrero 1980, p. 65 y siguientes.

²⁶ Cuba. Mined. Programa: Sexto grado. Lengua Española. Ed: Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 1990, p.15.

²⁷ Rodríguez Pérez, Leticia. La enseñanza de la lengua materna, hoy: cuestionamientos y prácticas. P. 175. En Español para todos. Nuevos temas y reflexiones. Ed: Pueblo y Educación, 2005.

²⁸ Orientaciones metodológicas para instrumentar los ajustes curriculares en la Educación Primaria. Curso escolar 2004-2005. Lengua Española. p. 53- 96. p 53.

²⁹ La autora hace referencia a Halliday, M. A. K.; McIntosh y Strevens, P., 1970, citados por Angelina Roméu (2006), Ruiz, M. (2005); Scull, G. (2005); Sales, L. (2004, 2006); Domínguez, I. (2006); Cassany, D. (2007)

³⁰ La autora estudia los trabajos de los investigadores María de los A. García (2005); Mercedes del P. Ruiz (2005); Grisel H. Scull (2005); Angelina Roméu (1987, 2006); Ligia Sales (2004, 2006); Ileana Domínguez (2006); Daniel Cassany (2007).

³¹ Blanco Botta, Ivonne et...al Curso de Lingüística General. Ed: Pueblo y Educación, 1989, 176p. p.19.

³² Entre los diferentes sucesos ocurridos se encuentra la introducción en la lingüística del término competencia por Chomsky, N., representante de la gramática generativa y transformacional, quien en la segunda mitad del siglo XX, empleó el término competencia lingüística para referir la capacidad de un individuo de interpretar y producir un número infinito de oraciones de su lengua, inéditas y gramaticalmente correctas, más tarde (1983) Hymes D., (citado por Roméu, A., 2006); Lomas, C., 2007) y Díaz Perea, María del R. y María A. Caballero Hernández, 2007) reconceptualiza este criterio y enuncia el de competencia comunicativa con lo cual presenta una nueva perspectiva: el lenguaje que se usa para comunicarse en una situación particular y concreta. De importancia también, son los primeros modelos que tratan de representar el proceso de la comunicación los cuales tienen como propósito formar individuos competentes en el uso del lenguaje. Angelina Roméu (2006) refiere que entre ellos se encuentran: “enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y cognitivos, (Lomas, Tusón y Osoro, 2000); lenguaje integral, (Goodman, 1982; Goodman y Goodman, 1990; Claros-Kartchner, 1995, 1999); enfoque comunicativo o enfoque comunicativo y funcional, (Vila, 1989; Lomas, Tusón y Osoro, 2000; Roméu, 1992; Parra, 1996; Boris Mauri, 2000); cognitivo y sociocultural, (Gárate, 1994); enfoque cognitivo-comunicativo, (Roméu,1996); enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural, (Roméu, 2002, 2003). Tomado de: el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura Soporte digital, 2006, 506p. p.77.

³³ Roméu Escobar, Angelina y Sales Garrido, Ligia. Enfoques por los que ha transitado la enseñanza de la lengua. Antecedentes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. En: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura, 2006. Soporte digital 506 p. p. 78.

³⁴ Los enfoques comunicativos promovieron transformaciones en la enseñanza de segundas lenguas, surgen con los nuevos estudios lingüísticos que tienen al texto como categoría fundamental, su propósito es formar individuos competentes en el uso del lenguaje por lo cual "(...) lograron imponerse de forma desigual y no con similares éxitos en la enseñanza de las primeras lenguas (...)" (Rodríguez Pérez, Leticia. La enseñanza de la lengua materna, hoy: cuestionamientos y prácticas. p. 174. En Español para todos. Nuevos temas y reflexiones. Ed: Pueblo y Educación, 2005). Los mismos desestiman el papel de la literatura "(...) en la formación del individuo y, particularmente, en el desarrollo de las capacidades creadoras de los alumnos" (texto citado, p. 174). En este trabajo se reconoce, de acuerdo con Rodríguez, L. (2005), que la literatura es un aspecto básico para el conocimiento de la lengua y en la formación de la identidad cubana. No obstante lo anterior, con ellos, los estudios lingüísticos tienen en la pragmática, la sintaxis y la semántica discursiva importantes consideraciones para centrarse en el estudio del texto. Angelina Roméu (2006) refiere que entre ellos se encuentran: "enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y cognitivos, (Lomas, Tusón y Osoro, 2000); lenguaje integral, (Goodman, 1982; Goodman y Goodman, 1990; Claros-Kartchner, 1995, 1999); enfoque comunicativo o enfoque comunicativo y funcional, (Vila, 1989; Lomas, Tusón y Osoro, 2000; Roméu, 1992; Parra, 1996; Boris Mauri, 2000); cognitivo y sociocultural, (Gárate, 1994); enfoque cognitivo-comunicativo, (Roméu, 1996); enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural, (Roméu, 2002, 2003). Tomado de: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura Soporte digital, 2006, 506p. p.77.

³⁵ La autora se refiere a las investigaciones que en el ISP "Enrique José Varona" desarrollan, entre otros: Angelina Roméu, Ligia Sales, Ileana Domínguez, Teresa Pérez.

³⁶ La Dra. Angelina Roméu Escobar en la Fundamentación a este enfoque precisa: "La palabra enfoque se define como la manera de tratar un asunto, lo que está determinado por las concepciones teóricas y epistemológicas que se asumen. Expresa una determinada relación del hombre hacia el mundo. La concepción del mundo se define como el sistema de opiniones generalizado sobre el mundo y sobre el lugar que el hombre ocupa en el mundo. En el proceso del conocimiento, el enfoque cumple una limitada función como concepción del mundo, y se diferencia del método en que es más general, incluye en sí los principios y orientaciones más generales sin reducirlos a determinaciones operacionales y le pueden corresponder un método o varios. (Academia de Ciencias de la URSS y de Cuba, 1985 (1): 161-165)". (Roméu, A., 2006).

³⁷ Este criterio y otros que se expresan posteriormente, se fundamentan en el libro *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura* (2006) y en las investigaciones de Angelina Roméu (2003), Ligia Sales (2004) e Ileana Domínguez (2006). En el libro referido se estudian, particularmente, los criterios de Angelina Roméu, Ileana Domínguez y Ligia Sales.

³⁸ Los principios teóricos del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural son: “La concepción del lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación humana y de desarrollo personalógico y socio-cultural del individuo; la relación entre el discurso, la cognición y la sociedad; el carácter contextualizado del estudio del lenguaje; el estudio del lenguaje como práctica social de un grupo o estrato social; carácter interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario y a su vez autónomo del estudio del lenguaje”. (Roméu Escobar, Angelina. *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*, 2006. Soporte digital 506 p. p. 27).

³⁹ Roméu Escobar, Angelina. *Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza*. Ed: Pueblo y Educación, 2003, 92p.p.55.

⁴⁰ Roméu Escobar, Angelina. *Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza*. Ed: Pueblo y Educación, 2003, 92p.p.55.

⁴¹ Roméu Escobar, Angelina. *Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza*. Ed: Pueblo y Educación, 2003, 92p.p.28.

⁴² Roméu Escobar, Angelina. *Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza*. Ed: Pueblo y Educación, 2003, 92p.p.55.

⁴³ Ferrer, Raúl. [et...al] *Consideraciones acerca de la enseñanza de nuestro idioma: sus principales problemas*. Seminario nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de las direcciones provinciales y municipales de educación. Tercera parte, febrero 1980, p. 68.

⁴⁴ Rodríguez Pérez, Leticia. *La enseñanza de la lengua materna, hoy: cuestionamientos y prácticas*. p. 174. En *Español para todos. Nuevos temas y reflexiones*. Ed: Pueblo y Educación, 2005.

⁴⁵ El término competencia del latín *competere* significa incumbencia, pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo, mientras que *competente* es apto, adecuado. La investigadora Scull, G. (2005) realiza un análisis semántico del término *competencia* en el cual concluye que “la competencia como una capacidad humana para emitir mensajes e interpretar los mensajes recibidos (competencia activa y competencia pasiva)”(En: Scull Echevarría, G. H. *Propuesta de Intervención Pedagógica para la comprensión-producción del texto expositivo escrito y el desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de Humanidades primer año del Instituto Superior*

Pedagógico "Juan Marinello". Tesis en opción al título de Máster en Ciencias de la Educación. Universidad "Camilo Cienfuegos", Matanzas, 2005. 109p. p.28. Otro criterio es el de Tejada, J. quien considera que "(...) sólo son definibles en la acción, es decir, las competencias no son reducibles ni al saber, ni al saber hacer, por lo tanto, no son asimilables en lo adquirido en la formación. Poseer unas capacidades no significa ser competente. Es decir, la competencia no reside en los recursos (capacidades), sino en la movilización misma de los recursos. Para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos. Saber, además, no es poseer, es utilizar." (citado por Roméu, A. en El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. Soporte digital, 2006. 506p. p. 37). Con un fundamento marxista los autores cubanos Fernández, A.; Castellanos, B. y Llivina, M. definen la competencia como "(...) configuración psicológica que integra diversos componentes: cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades en estrecha unidad funcional, autorregulando el desempeño real y eficiente en una esfera específica de la actividad, atendiendo al modelo de desempeño deseable socialmente construido en un contexto histórico concreto" (Castellanos, B.; Fernández, A. y Llivina, M. De las capacidades a las competencias: una reflexión teórica desde la psicología. Centro de Estudios Educativos. ISP "Enrique José Varona, 2003, 9 p. p.5. Soporte digital)

⁴⁶ Se asume en la tesis el concepto de competencia de los autores cubanos Fernández, A.; Castellanos, B. y Llivina, M., expresado anteriormente, pues se considera que en él se revela el carácter activo de la personalidad y el papel de la educación en su desarrollo, así como las exigencias de la sociedad en que se vive, se manifiestan en él, además, los siguientes aspectos: "(...) La naturaleza histórico social de las competencias humanas (...); La comprensión de lo individual y lo social (...); la relación entre lo general y lo específico (particular) en las competencias (...)"(Texto citado p.8).

⁴⁷ Se analizan los conceptos de competencia comunicativa de Hymes, D. para quien "(...) está referida a los usos del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados"(citado por Scull, G. (2005); según Sales, L. (2004) es la "configuración psicológica que se forma en los procesos cognitivos-metacognitivos y comunicativos de la actividad sociocultural, en los que intervienen en estrecha interrelación las esferas inductora y ejecutora de la personalidad, implica el saber, saber hacer y saber ser, en función de la comprensión y producción de significados en los diferentes códigos. Se manifiesta en la manera de asumirlos, responder adecuadamente, con satisfacción, en cada situación comunicativa, dada en distintos contextos y que obedece a determinados modelos de desempeño"⁴⁷. (En: Sales Garrido, Ligia M. Programas y libros de Español para contribuir a la competencia comunicativa en los estudiantes de la carrera de Pedagogía Especial. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas, ISP "Enrique J. Varona", 2004). Castillo, M. J. (2008) considera que es "la capacidad que tiene un estudiante para comprender, interpretar, organizar y producir actos de

significación a través de distintos sistemas de signos lingüísticos y no lingüísticos; un “saber–saber-hacer” con el lenguaje, en contextos específicos. (En: El proceso de lectura y escritura en la evaluación por competencias en lenguaje. Consultado en <http://www>). Domínguez, I. expresa que “la competencia comunicativa se manifiesta a través de los procesos de comprensión y construcción textual del individuo...” (En: Reflexiones acerca de la construcción de textos escritos, Soporte digital, s/a p.1).

⁴⁸ Roméu Escobar, A. Teoría y Práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. Ed: Pueblo y Educación, 2003, 92p. p13.

⁴⁹ Rodríguez Pérez, Leticia. La enseñanza de la lengua materna, hoy: cuestionamientos y prácticas. p. 176 En Español para todos. Nuevos temas y reflexiones. Editorial Pueblo y Educación, 2005.

⁵⁰ Almendros Ibañez, Herminio. Lengua Española 3. Libro de Lenguaje. _ Imprenta Nacional de Cuba, 1962. 112p p.1.

⁵¹ En la revisión bibliográfica que se realiza se observa que algunos autores (Valley Middle School, 2007; García del Toro, A. y Quintana, H., 1997;) emplean esta denominación para explicar el proceso de la escritura y fundamentan en estas etapas (preescritura, escritura y reescritura) las operaciones o subprocesos que realizan los escolares, lo cual no se corresponde con este modelo.

⁵² García Alzola, Ernesto. Lengua y literatura. Su enseñanza en el nivel medio. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, 1975, 225p. p. 44.

⁵³ Se hace referencia a Roméu, A. (1987, 1992); Cassany, D. (1997); Camps, A. (1994); De Beaugrande, R. (1994); Hayes, J. (1996); Domínguez, I. (2006).

⁵⁴ Domínguez García, Ileana. Modelo Didáctico para la orientación del proceso de la construcción de textos escritos. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP Enrique José Varona, 2006, p.37.

⁵⁵ Domínguez García, Ileana. Modelo Didáctico para la orientación del proceso de la construcción de textos escritos. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP Enrique José Varona, 2006, p.42.

⁵⁶ Domínguez García, Ileana. Modelo Didáctico para la orientación del proceso de la construcción de textos escritos. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP Enrique José Varona, 2006, p. 27.

⁵⁷ Cassany, Daniel. Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. En: Documentos. Consultado en página Web de Daniel Cassany: daniel.cassany@upf.edu. 28 de abril, 2007.

⁵⁸ Domínguez García, I. Hacia la Orientación de la escritura a través de un Modelo Didáctico. En: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura, 2006. Soporte digital, p. 40.

⁵⁹ En el referido modelo se define la construcción textual como "(...) un proceso autorregulado de producción de significados para la creación de discursos orales o escritos que satisfacen necesidades e intereses individuales y sociales, se estructuran a partir de las experiencias y los conocimientos, hábitos y habilidades; se adecuan a contextos específicos y a receptores determinados, y tienen en cuenta las variables lingüísticas y estilísticas de conformación de esos discursos, en los que se revelan la personalidad y la cultura del individuo" (Domínguez García, Ileana. Modelo didáctico para la orientación del proceso de construcción de textos escritos. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior pedagógico "Enrique José Varona", 2006, p. 92.).

⁶⁰ Es una teoría fundamentada por diversos investigadores, entre ellos: Van Dijk, T. A. y Kintsch, W.; Parra, M.; Beaugrande, de R.; Cassany, D. en la cual los estudios lingüísticos se basan en la relación texto, contexto, procesos cognitivos. En Cuba se han desarrollado diversas investigaciones sobre su introducción en la enseñanza de la lengua materna.

⁶¹ Van Dijk, T. A. La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. Ruth Wodak & Michael Meyer, Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona: Gedisa, 2003., pp. 143-177. p.146.

⁶² En este estudio se analizan las siguientes definiciones de texto: "(...) enunciado comunicativo coherente, portador de un significado; que cumple una función comunicativa (representativa, expresiva, artística,) en un contexto específico; que se produce con una determinada intención comunicativa y finalidad; que posibilita dar cumplimiento a ciertas tareas comunicativas para lo cual el emisor se vale de diferentes procedimientos y escoge los medios lingüísticos más adecuados (...)" (Roméu Escobar, A. Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media. En Taller de la Palabra. Ed: Pueblo y Educación. 1992, p. 10); "(...) el texto es un artefacto planificado con una orientación pragmática; considera, asimismo, que son siete las características básicas de la textualidad, dos de ellas, cohesión y coherencia, son nociones centradas en el texto propiamente dicho; las otras cinco, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad, son nociones centradas en los usuarios de la lengua. (Robert de Beaugrande. Introducción a la textolingüística. Longman. Nueva York. 1981. 189 p. p.31); "(...) cualquier secuencia coherente de signos lingüísticos, producida en una situación concreta por un hablante y

dotada de una intencionalidad comunicativa específica y de una determinada función cultural”. (Marina Parra. La lingüística textual y su aplicación en la enseñanza del Español en el nivel universitario. Universidad de Bogotá. Colombia. 1990. p.7); “Unidad sintáctico-semántica; tejido de significación que obedece a reglas estructurales, semánticas y pragmáticas, proveedor de pistas para que el lector haga un todo coherente y le dé significación”. (Lucy Mejía. Tesis del Programa Doctoral en Educación de la Universidad de Antioquia);“ Un texto es un tejido de estructuras semánticas, sintácticas y morfológicas (...) (En: <http://www.cefa.edu.co/documentos>)

⁶³ Roméu Escobar, Angelina. Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media. En Taller de la Palabra. Ed: Pueblo y Educación. 1992, p. 10.

⁶⁴ El contexto tiene una estructura cuyos componentes son locales y globales. “Entre los locales están: la situación, los participantes y las intenciones, metas y propósitos. Son globales: las acciones y procedimientos institucionales y la participación de los interactuantes en calidad de miembros de categorías sociales, grupos o instituciones”. Teoría y práctica del discurso. Su aplicación en la enseñanza. p.11.

⁶⁵ Roméu Escobar, Angelina. Teoría y Práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. Ed: Pueblo y Educación, 2003, 92p. p11.

⁶⁶ La autora se refiere a Van Dijk (2007) y Roméu, A. (2003).

⁶⁷ Van Dijk, Teun A. Estructuras textuales de las noticias de prensa. Análisi. Quaderns de comunicació i cultura, 7/8, Març 1983, pp. 77-105, p. 82. En: página Web de Van Dijk. www.discursos.org.

⁶⁸ Van Dijk, Teun A. Estructuras textuales de las noticias de prensa. Análisi. Quaderns de comunicació i cultura, 7/8, Març 1983, pp. 77-105, p. 96. En: página Web de Van Dijk. www.discursos.org.

⁶⁹ Roméu Escobar, Angelina. Teoría y Práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. Ed: Pueblo y Educación, 2003, 92p. p21.

⁷⁰ La autora se refiere a la cooperación, intercambio, orientación que se produce entre maestro y escolares y entre escolares en el proceso de enseñanza – aprendizaje, teniendo en cuenta que “la ayuda es una necesidad del proceso de aprendizaje, como momento individual (bases cognitivas motivacionales) y condición del hombre como ser social”⁷⁰. (Imbert N. El trabajo independiente en equipo: ¿aceptado o rechazado, por quiénes y por qué? En Didáctica teoría y práctica. Ed: Pueblo y educación, 2004, 320p. p. 150) En esta investigación se asumen los niveles de ayuda fundamentados por Carmen Alvarez Cruz (1997), a saber: primer nivel: orientación de la actividad y atracción de la atención; segundo nivel: preguntas de ayuda y estímulo; tercer nivel: demostración de la actividad. (Carmen Alvarez Cruz. Diagnóstico de la zona de desarrollo próximo. Una

alternativa metodológica en la validación de la metódica del cuarto excluido. En: Tesis en Opción al grado científico de doctora en Ciencias Pedagógicas. ICCP, 1997.

⁷¹ Rodríguez Pérez, Leticia. La enseñanza de la lengua materna, hoy: cuestionamientos y prácticas. p. 174. En Español para todos. Nuevos temas y reflexiones. Editorial Pueblo y Educación, 2005.

⁷² Grass Gallo, Élida. Textos y Abordajes. Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación. 2002. _ _ 132p. p7.

⁷³ Los autores asumen diferentes criterios para clasificar los textos. Grass, E. (2002) refiere como rasgos de clasificación la forma, la intención, la presencia de íconos y el contenido del texto. Montaña, J. R. asevera que “las tipologías textuales se corresponden con diversos intereses de investigación particular... Se trata de la construcción de un concepto amplio, diverso y complejo, que busca como meta máxima la comprensión de ciertos rasgos que caracterizan la producción textual a partir de considerar los usos socioculturales de la lengua. Las tipologías son aún muy provisionales, a veces, se contradicen parcialmente o cambian, en dependencia de los criterios de clasificación que se usen” (Montaña Calcines, J. R. El lenguaje como macroeje curricular y las tipologías textuales. Soporte digital, 11p. p8). Este investigador considera poco relevante el criterio por el ámbito de uso o por la función (carácter contextual) ya que proporcionarían insuficiente información sobre el texto. Analiza, además, la tipología de Werlich: foco contextual del hablante, teniendo en cuenta que el hablante dirige la atención del destinatario hacia determinados factores (agentes y los objetos en el espacio; los agentes, los hechos y los objetos en el tiempo; el análisis o la síntesis de las ideas y conceptos, las relaciones entre ideas y conceptos; comportamiento futuro) los cuales se corresponden con “con un determinado proceso cognitivo: percepción en el espacio, percepción en el tiempo, comprensión de ideas (conceptos) por análisis o síntesis, juicio y planificación del comportamiento futuro” (Montaña Calcines, J. R. El lenguaje como macroeje curricular y las tipologías textuales. Soporte digital, 11p. p9). Diferente criterio es el de la autora Sales, L. (2000) quien refiere la clasificación de los textos según los géneros (narrativos, poéticos y dramáticos), las líneas de acuerdo con la composición (progresivos, enumerativos y asociativos) y la función comunicativa (coloquial, profesional y artístico). La clasificación según la función comunicativa es asumida, también, por Báez, M. (2006), esta autora considera que desde este punto de vista el texto pueden ser: conversacional o coloquial, de trabajo o profesional y artístico o poético.

⁷⁴ Orientaciones metodológicas para instrumentar los ajustes curriculares en la Educación Primaria. Curso escolar 2004-2005. Lengua Española. p. 53- 96. p 95.

⁷⁵ La autora se refiere a colectivo de autores del ISP “Rubén Martínez Villena y Scull, G. (2005).

⁷⁶ Algunos autores consultados (colectivo de autores del ISP "Rubén Martínez Villena; Scull, G., 2005 y artículos publicados en: <http://roble.pntic.mec.es>; <http://web.usal.es>, 2008) establecen semejanzas entre los textos icónicos y simbólicos, aludiendo que ambos son representaciones, conveniadas o no, de la realidad, sin embargo, el análisis realizado en esta investigación partió de considerar que en la semiótica, como ciencia que estudia el sistema de signos empleados para comunicarse, se reconocen dos grandes grupos de signos: los signos naturales y los artificiales. Los signos artificiales se dividen en lingüísticos y no lingüísticos, estos últimos en señales o índices, iconos y símbolos. (Schaff, A., 2008 y Reznikov. 2008). El icono es, por tanto, un signo artificial no lingüístico, que, según autores consultados, tiene similitud con el objeto al que se refiere (Schaff, A., 2008); Reznikov. (2008); Peirce, Ch. (2008) Colle, R. (2008); Bruner, J. (2008); Morris, Ch. (2008) y Eco, U. (2008) por ello el lenguaje donde se emplea este tipo de signo constituye una representación visual de la realidad, similar a su referente. Mientras el símbolo representa ideas abstractas, funciona por alegoría o metáfora, necesita de un convenio previo para ser comprendido. Atendiendo a que el lenguaje icónico y el simbólico se emplean en la construcción de textos icónicos y simbólicos, se asumen las consideraciones expuestas para justificar la distinción que se realiza entre estos tipos de textos. (fuentes: Lenguaje y comunicación, en: <http://cursos.pnte.cfnavarra.es>; Uso didáctico de los medios icónicos, en: <http://web.usal.es>; Jerome Seymour Bruner: de la percepción al lenguaje, en: Revista iberoamericana de Educación).

⁷⁷ En los textos orales se emplea el código fónico, la palabra hablada, se utiliza durante una conversación, en una reunión, entrevista, debate. Su aprendizaje comienza con el nacimiento del niño. En los escritos se emplea el código gráfico, implica el conocimiento de la correspondencia entre el código fónico y el gráfico, además las relaciones que se establecen entre las palabras. Su enseñanza - aprendizaje (escolarizado) comienza en primer grado de la Educación Primaria, mientras que los icónicos son en los que se comunica algo mediante imágenes que representan la realidad. Existe correspondencia entre la forma y el significado, entre la imagen y su referente y los simbólicos aquellos en los cuales se comunica algo mediante signos previamente acordados, que no necesariamente se corresponden con la realidad, constituyen abstracciones. No existe correspondencia entre la forma y el significado, por ejemplo: las señales del tránsito, las luces del semáforo.

⁷⁸ Citado por Roméu Escobar, A. en Concepciones de Lev Vigotsky que sirven de base al enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. En: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. Soporte digital, 2006. 506p. p. 123.

⁷⁹ Rodríguez Pérez, Leticia. La enseñanza de la lengua materna, hoy: cuestionamientos y prácticas. p. 181. En Español para todos. Nuevos temas y reflexiones. Editorial Pueblo y Educación, 2005.

⁸⁰ Rodríguez Pérez, Leticia. La enseñanza de la lengua materna, hoy: cuestionamientos y prácticas. p. 173. En Español para todos. Nuevos temas y reflexiones. Ed: Pueblo y Educación, 2005.

⁸¹ Los textos narrativos relatan una sucesión de hechos o acontecimientos en los que intervienen personajes, se desarrolla en un tiempo y espacio específico, por lo que el contexto de la narración y los participantes en el acto comunicativo desempeñan un papel fundamental. Se combinan con la descripción y el diálogo. Los descriptivos: representan, mediante la palabra oral o escrita, personas, objetos y fenómenos, sus cualidades, con un predominio de imágenes sensoriales (visuales, táctiles, auditivas, olfativas y gustativas), se caracterizan por una ausencia del tiempo, por lo que no tiene en cuenta el contexto en que se produce y sí los elementos de él. Se combinan con textos narrativos, expositivos, dialogados y coloquiales, mientras los expositivos: expresan y explican de forma directa las ideas sobre un tema. Los textos argumentativos son aquellos en los cuales el autor demuestra la validez de su opinión, mediante la explicación o confrontación y ejemplificación de las ideas, llegando a conclusiones. Se realiza utilizando el método inductivo (se parte de hechos particulares para llegar a la generalización) o el deductivo (se parte de lo general hasta llegar a los hechos particulares) y los dialogados: es el propio de la conversación, intervienen dos o más personas. Se emplea en la entrevista, teatro, literatura. Se combina con la narración y la descripción.

⁸² Los textos informativos: son aquellos donde se presenta un aspecto de la realidad, proporcionando hechos o datos objetivos. Se transmite una información. Predomina la función referencial. Los poéticos: son los que recrean la realidad utilizando el lenguaje figurado. Los expresivos: predominan los sentimientos, estados de ánimo, emociones de quien habla/escribe. Los apelativos o conativos: la intención del autor es convencer y provocar en el lector/ oyente determinada acción, se propone captar su atención. Se exhorta a realizar algo. Los fáticos: son aquellos cuya función es mantener, prolongar o interrumpir la comunicación. Se usan para comprobar si se comprendió el mensaje. Predominan en el lenguaje oral. Los metalingüísticos: son los referidos al lenguaje. Se usa el lenguaje para hablar/escribir sobre él mismo.

⁸³ Los textos coloquiales: son los que se emplean en la conversación. Predominan en el lenguaje oral. Los oficiales: son los relacionados con instituciones u organismos gubernamentales o estatales: acuerdos, convenios, leyes, códigos, estatutos, cartas de solicitud, certificados y circulares. En ellos se informa, expone, argumenta y apela. Los publicistas: tienen como función transmitir información, explicar, comentar, argumentar, persuadir, valorar. Son propios del periodismo y la propaganda. Los científicos: son aquellos que se derivan de la investigación, de los resultados de una ciencia. Predomina en ellos el uso de términos técnicos. Los artísticos: son los que recrean la realidad, emplean el lenguaje para la creación, con un propósito artístico.

⁸⁴ Figueredo Escobar, E. Psicología del lenguaje. Ed: Pueblo y Educación, 1982, p. 94.

⁸⁵ Vigotsky, Lev Semionovich. Pensamiento y Lenguaje. Ed: Pueblo y Educación. Ciudad La Habana, 1998, 95p. p. 61.

⁸⁶ Vigotsky, Lev Semionovich. Pensamiento y Lenguaje. Ed: Pueblo y Educación. Ciudad La Habana, 1998, 95p. p. 61.

⁸⁷ Citado por Roméu Escobar, A. en Concepciones de Lev Vigotsky que sirven de base al enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. En: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. Soporte digital, 2006. 506p. p.121.

⁸⁸ Roméu Escobar, Angelina. Aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua materna. Soporte digital, 1992, p. 16

⁸⁹ Mined. Programa. Primer grado. Lengua Española. Ed: Pueblo y Educación, 2001, 107 p. p.20.

⁹⁰ La autora se refiere a las funciones denominativa, predicativa y discursiva necesarias para la expresión lingüística del contenido del discurso. La función denominativa se expresa cuando los escolares son capaces de nombrar con las palabras adecuadas la realidad que los rodea y utilizan para ello un vocabulario diverso en el que empleen sinónimos, antónimos, homófonos, hiperónimos, hipónimos. En los grados primero y segundo emplearán estas palabras sin realizar definiciones de ellas y lo harán con la guía y dirección del maestro. Se expresa la función denominativa no sólo en el uso de la palabra, también en el empleo de los sintagmas nominales, "el concepto sintagma resulta sumamente importante en la construcción de significados. El conocimiento de su estructura le da al alumno la posibilidad de nombrar la realidad de forma variada y compleja, lo que constituye un reflejo de cómo la conceptualiza" (Roméu Escobar, Angelina. Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media. p 10 – 50 En: Taller de la Palabra. Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 1999. 298p. p 38). Función predicativa: es necesario que el escolar además de nombrar la realidad, exprese, predique algo sobre ella, lo que puede realizar al combinar diferentes tipos de sintagmas que dan lugar a las oraciones. La función discursiva se desarrolla a partir de la construcción de la oración y da lugar al párrafo o segmento que no es más que varias oraciones que se relacionan entre sí de forma coherente y que desarrollan una idea. El dominio pleno de función discursiva se manifiesta en la construcción del discurso.

⁹¹ Roméu Escobar, Angelina. Acerca de la enseñanza del español y la literatura. Ed. Pueblo y Educación, 2003. 132p. p.13.

⁹² La permanencia se refiere a la relación entre lo conocido (tema) y lo nuevo que se añade (rema), es el avance o progresión del tema. Según C. Lomas y A. Osoro (1993) citado por Roméu, A. (Roméu Escobar, A. Teoría y Práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. Ed:

Pueblo y Educación, 2003, 92p. p23.) los modelos de progresión temática se clasifican en: progresión de tema constante, progresión de tema lineal y progresión de tema variado o hipertema. En el primer modelo, progresión de tema constante o sucesivo no hay variación del tema, se emplean diferentes recursos (elipsis, anáfora, sinonimia) para ofrecer una nueva información sobre el mismo tema. Aparece un tema y varios remas. El modelo de progresión lineal es cuando el rema (nueva información sobre el tema) de la primera oración se convierte en tema de la segunda, el rema de la segunda se convierte en tema de la tercera y así sucesivamente, de manera que las oraciones se encadenan. La progresión de tema variado o hipertema (tercer modelo) se produce cuando cada oración introduce un nuevo tema y se mantienen conectadas entre sí por un tema general al que se le llama hipertema. El hipertema se construye, no aparece explícito. Los modelos segundo y tercero podrían utilizarse según el desarrollo de las habilidades de los escolares para comunicarse por escrito, pero no son recomendables para los grados en los que se inicia el aprendizaje de la construcción escrita. Otra característica es la coherencia, que se evidencia en la relación, correspondencia, afinidad de todas las ideas que se formulan en el texto. En segundo grado la coherencia, sin definir el término, se debe hacer observar en los textos de lectura cuando el escolar lee párrafos, al realizarse el primer trabajo de construcción escrita y posteriormente en cada ejercicio que se construya o revise. La pertinencia “se manifiesta en la gradualidad de la información, en la explicitud y en la organización de las relaciones de significación en el texto” (Roméu Escobar, A. Teoría y Práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. Ed: Pueblo y Educación, 2003, 92p. p25). La búsqueda del texto acabado, como otra característica, se manifiesta en el cierre, conclusión o terminación que todo texto debe tener.

⁹³ Roméu Escobar, Angelina. Aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua materna, 1992, 24 p. p. 15. Soporte digital.

⁹⁴ Vigotsky, Lev Semionovich. Pensamiento y Lenguaje. Ed: Pueblo y Educación. Ciudad La Habana, 1998, 95p. p. 61.

⁹⁵ Vigotsky, Lev Semionovich. Pensamiento y Lenguaje. Ed: Pueblo y Educación. Ciudad La Habana, 1998, 95p. p. 61.

⁹⁶ De acuerdo con Roméu A. “se debe diseñar la situación comunicativa teniendo en cuenta los componentes siguientes: ¿quién es “yo?” (emisor); ¿quién es “tú?” (receptor); ¿para qué? (objetivo); ¿qué? (tema o contenido a tratar); ¿cuál? (tipo de discurso); ¿cómo? (grado de formalidad, igualdad o jerarquía, de trabajo, amistad, parentesco); ¿cuándo? (circunstancias temporales del contexto); ¿dónde? (circunstancias espaciales del contexto). En: Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. Ed: Pueblo y Educación, 2003. __ 92 p. p.61.

⁹⁷ En la obra Pensamiento y lenguaje, Vigotsky, L. (1998) a partir de los criterios de Paulhan fundamenta la relación sentido – significado, en la cual el sentido “constituye un complejo dinámico

y fluido que presenta varias zonas de estabilidad diferente. El significado es una de las zonas del sentido, la más estable. Una palabra adquiere un sentido del contexto que la contiene...” (Vigotsky, Lev Semionovich Pensamiento y Lenguaje. Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1998. 95 p. P. 89).

⁹⁸ La autora se refiere a Cassany, D., 2006; Valley Middle School, 2006; Domínguez, I., 2006.

⁹⁹ Cassany, Daniel. Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. En: Documentos. Consultado en página Web de Daniel Cassany: daniel.cassany@upf.edu. 28 de abril, 2007.

¹⁰⁰ Se define que los procedimientos son “(...) las acciones y operaciones a realizar por los alumnos en correspondencia con las exigencias de los objetivos y las características del contenido (...)”. Silvestre Oramas, Margarita. Concepción didáctica del proceso de enseñanza - aprendizaje. En Enseñanza y aprendizaje desarrollador. Ediciones CEIDE, 2000, 107 p. p. 6.

¹⁰¹ Domínguez García, Ileana. Modelo Didáctico para la orientación del proceso de la construcción de textos escritos. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP Enrique José Varona, 2006, p. 100.

¹⁰² Rodríguez Pérez, Leticia. [et...al] Español. Orientaciones metodológicas complementarias. Primer ciclo. Ed: Pueblo y Educación, 1985, 216p., p.23.

¹⁰³ En esta investigación se asume que las estrategias de aprendizaje “están (...) conformadas por aquellos conocimientos, procedimientos que los/las estudiantes van dominando a lo largo de su actividad e historia escolar y que les permiten enfrentar su aprendizaje de manera eficaz.”. (Castellanos, D. [et...al]. Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora, 2005, p.87) “Las estrategias cognitivas son aquellas... que el/la estudiante puede utilizar con el objetivo de adquirir, comprender, y fijar la información en función de determinadas metas de aprendizaje”. (Castellanos, D. [et...al]. Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora, 2005, p.89) “Las estrategias metacognitivas garantizan la regulación del proceso de aprendizaje sobre la base de la reflexión y el control de las acciones de aprendizaje”. (Castellanos, D. [et...al]. Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora, 2005, p.90)

¹⁰⁴ Domínguez García, Ileana. Modelo Didáctico para la orientación del proceso de la construcción de textos escritos. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP Enrique José Varona, 2006, p. 100.

¹⁰⁵ Rico Montero, Pilar. [et...al] Hacia el Perfeccionamiento de la Escuela Primaria. Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 2000, 154 p, p. 55.

-
- ¹⁰⁶ Domínguez García, Ileana. Hacia la Orientación de la escritura a través de un Modelo Didáctico En: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura, 2006. Soporte digital, p. 259.
- ¹⁰⁷ Rodríguez Pérez, Leticia. [et...al] Español. Orientaciones metodológicas complementarias. Primer ciclo. Ed: Pueblo y Educación, 1985, 216p., p.27.
- ¹⁰⁸ Vigotsky, Lev Semionovich. Pensamiento y lenguaje. Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1998. 95 p. p. 89.
- ¹⁰⁹ La autora hace referencia a García Valero, María de los A. (2005); Ruiz Llorens, M. (2005); Gell Labañino, Addia (2003); Pérez Delgado, Adriana (2007).
- ¹¹⁰ García Valero, María de los A. Estrategia metodológica para el desarrollo adecuado de la producción verbal de textos escritos por los escolares primarios. Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas, Villa Clara, 2005. p. 76.
- ¹¹¹ García Valero, María de los A. Estrategia metodológica para el desarrollo adecuado de la producción verbal de textos escritos por los escolares primarios. Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas, Villa Clara, 2005.p. 49, 97, 98, respectivamente.
- ¹¹² ICCP. Producción de textos escritos. La proyección del texto y la elaboración del borrador o los borradores. En: Proyecto: El perfeccionamiento del modelo de escuela primaria como resultado de su introducción en la práctica escolar. Procedimientos didácticos para el trabajo en la escuela primaria. Asignatura: Lengua Española. Tercer grado. Soporte digital. s/a, p. 3.
- ¹¹³ González Campello, Alicia. La reconstrucción textual como vía para la autocorrección. En: Español para todos: Más temas y reflexiones. Compiladora: Leticia Rodríguez. Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 2006, 240 p. p. 209.
- ¹¹⁴ Cassany, Daniel. Decálogo Didáctico de la enseñanza de la composición. En: Glosas Didácticas # 4. Consultado en página Web de Daniel Cassany: daniel.cassany@upf.edu. 28 de abril, 2007.
- ¹¹⁵ García Valero, María de los A. Estrategia metodológica para el desarrollo adecuado de la producción verbal de textos escritos por los escolares primarios. Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas, Villa Clara, 2005. p. 75.
- ¹¹⁶ Domínguez García, Ileana. Hacia la Orientación de la escritura a través de un Modelo Didáctico En: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura, 2006. Soporte digital, p. 101.
- ¹¹⁷ Domínguez García, Ileana. Hacia la Orientación de la escritura a través de un Modelo Didáctico En: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura, 2006. Soporte digital, p. 101.

¹¹⁸ García Alzola, Ernesto. Lengua y literatura. Su enseñanza en el nivel medio. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, 1975, 225p. p. 50.

¹¹⁹ Rodríguez Pérez, Leticia. [et...al] Español. Orientaciones metodológicas complementarias. Primer ciclo. Ed: Pueblo y Educación, 1985, 216p., p.22.

¹²⁰ García Alzola, Ernesto. Lengua y literatura. Su enseñanza en el nivel medio. Ed: Pueblo y Educación. La Habana, 1975, 225p. p. 50.

¹²¹ Domínguez García, Ileana. Hacia la Orientación de la escritura a través de un Modelo Didáctico En: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura, 2006. Soporte digital, p. 101.

Capítulo II

¹²² Mined. Orientaciones Metodológicas. Primer grado. Tomo 1. Lengua Española. Ed: Pueblo y Educación, 2001, 196p. p.40.

¹²³ Mined. Orientaciones metodológicas. Segundo Grado. Tomo 1. Ed: Pueblo y Educación, 2001, p. 28.

¹²⁴ Orientaciones generales para los ajustes curriculares en la enseñanza primaria, p 67.

¹²⁵ Orientaciones generales para los ajustes curriculares en la enseñanza primaria, p 68.

¹²⁶ Orientaciones generales para los ajustes curriculares en la enseñanza primaria, p 78.

¹²⁷ Orientaciones generales para los ajustes curriculares en la enseñanza primaria, p 80.

¹²⁸ Es importante precisar que la inclusión del párrafo en segundo es posterior a la publicación de este cuaderno.

¹²⁹ SERCE: Segundo Estudio Regional de la Calidad Educacional.

¹³⁰ Esta autora declara que la estrategia didáctica no es el resultado científico que se propone por otros autores para contribuir a la solución de los problemas en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos en primero y segundo grados. De la Educación Primaria se estudian las siguientes obras de investigadores cubanos: María de los A. García Valero (1998) Propuesta metodológica para dirigir con enfoque comunicativo el proceso de construcción de textos en el segundo ciclo de la enseñanza primaria; María de los A. García Valero (2005) Estrategia metodológica para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la producción verbal escrita en la escuela primaria; Emelia Mijenes Lima (1999) El desarrollo de la expresión escrita en los escolares de la Educación Primaria. Propone orientaciones metodológicas; Adia Gell Labañino (2003) La construcción de textos escritos. Su desarrollo en los escolares de tercer y cuarto grados de la escuela rural. Propone una estrategia didáctica para tercero y cuarto grados de la escuela rural; Mercedes del P Ruiz Lloréns (2005) Propuesta de situaciones comunicativas para la construcción de textos en quinto grado; Adriana V. Pérez Delgado (2006) Aborda el tratamiento metodológico de la construcción de textos, ofrece sugerencias metodológicas y actividades; Leticia Rodríguez Pérez (1985, 2001, 2004, 2005, 2006) En diferentes textos ofrece sugerencias

metodológicas y analiza los problemas actuales de la enseñanza del Español. Autora de libros de texto de Español; Georgina Arias Leyva (2001, 2005) ofrece sugerencias metodológicas.

¹³¹Se consideraron los criterios de Castellanos, D. e Irene Grueiro quienes señalan que las estrategias en general “pueden considerarse ... como una guía consciente e intencional que proporciona una regulación general de la actividad, y dan sentido y coordinación a todo lo que hacemos para llegar a una meta o fin, teniendo en cuenta las características de cada contexto y las circunstancias concretas... se concretan en sistemas de objetivos (y en sus correspondientes acciones”, además, la definición de Sierra, R. (2003) “la dirección pedagógica de la transformación del estado real al estado deseado del objeto a modificar, que condiciona todo el sistema de acciones entre el subsistema dirigente y el subsistema dirigido para alcanzar los objetivos de máximo nivel”; el criterio de De Armas Ramírez, N. y colectivo (2003): “en el campo educativo la estrategia se refiere a la dirección pedagógica de la transformación de un objeto desde su estado real hasta un estado deseado. Presupone por tanto partir de un diagnóstico en el que se evidencia un problema y la proyección y ejecución de sistemas de acciones intermedias, progresivas y coherentes que permiten alcanzar de forma paulatina los objetivos propuestos” y la definición de Addine, F. que precisa que son las “secuencias integradas, más o menos extensas y complejas, de acciones y procedimientos seleccionados y organizados, que atendiendo a todos los componentes del proceso, persiguen alcanzar los fines educativos propuestos”.

¹³² Rodríguez del Castillo, M. A. expresa que estrategia didáctica “es la proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo que permite la transformación del proceso de enseñanza – aprendizaje en una asignatura, nivel o institución tomando como base los componentes del mismo y que permite el logro de los objetivos propuestos en un tiempo concreto. En la opinión de Pérez, T. (2006) es un “sistema de acciones didácticas que se ponen en práctica para planificar, organizar, dirigir y controlar el proceso de preparación teórica – metodológica de los contenidos de un complejo de materias, teniendo en cuenta determinadas características y especificaciones propias de esos contenidos”. González, J. M (2005) precisa que “es, en lo esencial, una proyección de lo que se requiere, que se concreta en un sistema de acciones fundamentado científicamente y estructurado de tal manera que permita alcanzar las transformaciones deseadas”.

¹³³ Marx, C. La ideología alemana, Edición revolucionaria, 1966, p. 30.

¹³⁴ Cuba. Colectivo de autores. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. (ICCP). El aprendizaje en el escolar primario. Soporte digital, 20 p. p. 3.

¹³⁵ ICCP. Modelo de Escuela Primaria. Soporte digital. p. 21.

¹³⁶ ICCP. Modelo de Escuela Primaria. Soporte digital, p. 2.

¹³⁷ La definición de aprendizaje que se expresa en el Modelo y que se asume es: “... proceso de apropiación por el niño de la cultura, bajo condiciones de orientación e interacción social. Hacer suya esa cultura, requiere de un proceso activo, reflexivo, regulado, mediante el cual aprende, de

forma gradual, acerca de los objetos, procedimientos, las formas de actuar, las formas de interacción social, de pensar, del contexto histórico social en el que se desarrolla y de cuyo proceso dependerá su propio desarrollo”¹³⁷.

¹³⁸ La sugerencia acerca del uso de una tarjeta para orientar a los escolares aparece en trabajos de la Doctora Pilar Rico Montero y del Doctor Manuel Pino Batista, este último para la enseñanza de procedimientos matemáticos. En la presente tesis es una propuesta de la autora.

¹³⁹ ICCP. Modelo de Escuela Primaria. Anexo 1. Soporte digital.

¹⁴⁰ Se asume el concepto acto de comunicación de investigadores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP): “es el proceso de transmisión de información de un emisor a un receptor a través de un medio, utilizando un código específico, que debe ser codificado por el emisor y decodificado por el receptor. Todo acto de comunicación se efectúa en una determinada situación de comunicación”. (En: Producción de textos escritos. La proyección del texto y la elaboración del borrador o los borradores. Proyecto: El perfeccionamiento del modelo de escuela primaria como resultado de su introducción en la práctica escolar. Procedimientos didácticos para el trabajo en la escuela primaria. Asignatura: Lengua Española. Tercer grado. Soporte digital. s/a, p. 4).

¹⁴¹ Addine Fernández, Fátima. y colectivo de autores. Principios para la dirección del proceso pedagógico. s/p. Soporte digital.

¹⁴² En esta tesis se define perfeccionamiento como un proceso de transformación de la actividad del maestro y los escolares en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

¹⁴³ Davýdov, V.V. Tipos de generalización en la enseñanza. Ed: Pueblo y Educación, s/a, 489p. p.31.

¹⁴⁴ Ginoris Quesada, Oscar, Addine Fernández, Fátima y Turcaz Millán, Juan. Curso Didáctica. Material Básico. Maestría en educación, 2006, p. 36.

¹⁴⁵ Ginoris, Oscar y otros (2006) precisan que “Esta clasificación... ha encontrado en la teoría y la experiencia didáctica amplio desarrollo. Es un sistema que incluye cinco métodos, a saber:

- Explicativo ilustrativo (más tarde identificado como informativo – receptivo)
- Reproductivo
- Exposición problémica
- Búsqueda parcial
- Investigativo

Curso Didáctica. Material Básico. Maestría en educación, 2006, p. 36.

¹⁴⁶ La idea del plan de la construcción se sugiere en diferentes documentos. La autora consultó las Orientaciones Metodológicas Complementarias Primer Ciclo, 1985, p. 25, las Orientaciones Metodológicas para quinto grado, Humanidades, 2001, p. 21 y 22 y las Orientaciones Generales

para instrumentar los ajustes curriculares en la asignatura Lengua Española, 2005, p.66. Las formas de elaboración que en esta estrategia se proponen son de la autora de la tesis.

¹⁴⁷ ICCP. Producción de textos escritos. La proyección del texto y la elaboración del borrador o los borradores. En: Proyecto: El perfeccionamiento del modelo de escuela primaria como resultado de su introducción en la práctica escolar. Procedimientos didácticos para el trabajo en la escuela primaria. Asignatura: Lengua Española. Tercer grado. Soporte digital. p. 3.

Capítulo III

¹⁴⁸La autora considera los pasos que los investigadores Roberto Valledor y Margarita Ceballos (2005) explican en el texto Metodología de la Investigación Educativa, a saber: Selección de los integrantes de la o las muestras: conformar listado; confirmar la voluntariedad y posibilidad real de participar de cada experto; enviar el material que se someterá a consideración de los expertos (propuesta de solución al problema) y el instrumento para que este registre sus criterios sobre el trabajo; recogida de los instrumentos; procesamiento estadístico de las respuestas; valoración cualitativa; reconsideración o perfeccionamiento de la propuesta. P.43.

¹⁴⁹ Mijenes Lima, Emelia. Informe de Balance del Sistema de Trabajo. Asignatura: Lengua Española. Curso: 2006 – 2007. Mes: diciembre.

Anexos.

¹⁵⁰ Se seleccionan los resultados de sexto grado porque la autora de esta investigación considera que es donde se constatan mejor los logros alcanzados durante la enseñanza.

¹⁵¹ Chávez Rodríguez, Justo. Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba. La Habana. Ed: Pueblo y Educación. 1996. 123p. p.15.

¹⁵² Caballero Rodríguez, José A. Sobre la reforma de estudios universitarios. _ p54 – 56. En: Revista Educación No: 101, 2000. 63p. p.54.

¹⁵³ De la Luz y Caballero, José. Informe sobre la Escuela Náutica. En: José de la Luz y Caballero y la pedagogía de su época. Perla Cartaya Cotta, 1989, 288p. p. 137.

¹⁵⁴ Cartaya Cotta, Perla. José de la Luz y Caballero y la pedagogía de su época. La Habana. Ed: Ciencias Sociales, 1989, 288p. p.58.

¹⁵⁵ De la Luz y Caballero, José. Informe sobre la Escuela Náutica. En: José de la Luz y Caballero y la pedagogía de su época. Perla Cartaya Cotta, 1989, 288p. p. 137.

¹⁵⁶ Cuba. Ministerio de Educación. Cuadernos Martianos IV.-- La Habana: Ed. Félix Varela, 1997, p. 293.

¹⁵⁷ Paltsits, V. H. José Martí, maestro y caballero. En: Yo conocí a Martí. Santa Clara: Ed: Cápiro, 1998. p. 139. Citado por Martínez González, L. E. En: El autodidactismo en la concepción de la Educación de José Martí. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Matanzas, 2007.

-
- ¹⁵⁸ Cuadernos de apuntes, 18 (1894) OC 21, p. 406 Citado por Martínez González, L. E. En: El autodidactismo en la concepción de la Educación de José Martí. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Matanzas, 2007.
- ¹⁵⁹ Cuba. Ministerio de Educación. Cuadernos Martianos IV.-- La Habana: Ed. Félix Varela, 1997, p. 171.
- ¹⁶⁰ Cuba. Ministerio de Educación. Cuadernos Martianos IV.-- La Habana: Ed. Félix Varela, 1997, p. 127.
- ¹⁶¹ Martí Pérez, José. Cartas a María Mantilla, Ed: Gente Nueva, 2001. p. 31.
- ¹⁶² Martí Pérez, José. Cartas a María Mantilla, Ed: Gente Nueva, 2001. p. 40.
- ¹⁶³ Tomado de García Pers, Delfina. El legado pedagógico de Carolina Poncet y de Cárdenas. P. 45 – 48. En: Revista Educación, no: 93/ enero – abril, 1998. 63 p. p 46.
- ¹⁶⁴ Tomado de García Pers, Delfina. El legado pedagógico de Carolina Poncet y de Cárdenas. P. 45 – 48. En: Revista Educación, no: 93/ enero – abril, 1998. 63 p. p 46.
- ¹⁶⁵ Aguayo Sánchez, Alfredo M. Pedagogía Científica - Cultural. Habana, 1947. 352p. p. 246.
- ¹⁶⁶ Almendros Ibañez, Herminio. Lengua Española 3. Libro de Lenguaje. _ Imprenta Nacional de Cuba, 1962. 112p p.1.
- ¹⁶⁷ La guía de observación de clases utilizada se basa en los indicadores y sugerencias que se plantean en el Modelo de Escuela Primaria (en soporte digital, p.43), los cuales se han particularizado según los intereses de este estudio.
- ¹⁶⁸ Para elaborar el instrumento de la comunicación oral se utilizó el de la Dra. Ileana Domínguez (2006) al cual se le hizo algunas modificaciones.