

REPÚBLICA DE CUBA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

UNIVERSIDAD DE MATANZAS
FACULTAD DE IDIOMAS
DEPARTAMENTO ESPAÑOL-LITERATURA



**LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO PARA LA
COMPETENCIA ANALÍTICO-DISCURSIVA EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN,
ESPAÑOL-LITERATURA**

**Tesis presentada en opción al Grado Científico de
Doctor en Ciencias Pedagógicas**

Autora: MSc. Ángela María García Caballero, Profesora Auxiliar

Matanzas, 2017

REPÚBLICA DE CUBA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

UNIVERSIDAD DE MATANZAS
FACULTAD DE IDIOMAS
DEPARTAMENTO ESPAÑOL-LITERATURA



**LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO PARA LA
COMPETENCIA ANALÍTICO-DISCURSIVA EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN,
ESPAÑOL-LITERATURA**

**Tesis presentada en opción al Grado Científico de
Doctor en Ciencias Pedagógicas**

Autora: M Sc. Ángela María García Caballero, Profesora Auxiliar

Tutoras: Dr. C. Bárbara Maricely Fierro Chong, Profesora Titular

Dr. C. Laura Elena Becalli Puerta, Profesora Titular

Matanzas, 2017

SÍNTESIS

Esta investigación centra su atención en el problema científico: ¿cómo perfeccionar la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para contribuir al desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes en la Licenciatura en Educación, Español-Literatura de la Universidad de Matanzas? Se planteó como objetivo: elaborar una concepción teórico-metodológica de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva en los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura de la Universidad de Matanzas. El empleo de un sistema de métodos investigativos permitió el estudio del estado del arte, la realización del diagnóstico, la elaboración e implementación de una concepción teórico-metodológica organizada en los componentes teórico-conceptual y metodológico-instrumental. Se ofrece una contribución a la Didáctica de la Lengua Española y la Literatura, al fundamentar una concepción para la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso dirigida al desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes; su significación práctica se evidencia al proponer una solución al problema planteado y ofrecer las bases conceptuales y los procedimientos metodológicos y la novedad radica en concebir la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso mediante un sistema de tareas comunicativas en lo académico, laboral-investigativo y extensionista desde la disciplina Estudios Lingüísticos con carácter interdisciplinar y visión integradora.

ÍNDICE

Contenido	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ANALÍTICO-DISCURSIVA EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN, ESPAÑOL-LITERATURA	11
1.1. El análisis del discurso como proceso complejo que recorre transversalmente la formación de profesores de Español-Literatura	11
1.2. La enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso como contenido esencial e integrador de la disciplina Estudios Lingüísticos	19
1.2. El desarrollo de la competencia comunicativa en la formación de los profesores de Español-Literatura: del análisis del discurso a la competencia comunicativa	32
1.4. La enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura	40
Conclusiones del capítulo 1	48
CAPÍTULO 2. CONCEPCIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ANALÍTICO-DISCURSIVA EN LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN, ESPAÑOL-LITERATURA DE LA UNIVERSIDAD DE MATANZAS	49
2.1. Caracterización de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva en los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura de la Universidad de Matanzas	49
2.2. Componentes de la concepción teórico-metodológica de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva en los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura de la Universidad de Matanzas	60
Conclusiones del capítulo 2	83
CAPÍTULO 3. IMPLEMENTACIÓN DE LA CONCEPCIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ANALÍTICO-DISCURSIVA EN LOS ESTUDIANTES DE LA	84

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN, ESPAÑOL-LITERATURA DE LA UNIVERSIDAD DE MATANZAS	
3.1. Valoración de los hallazgos identificados a partir de la sistematización de las experiencias de implementación de la concepción teórico-metodológica de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva en los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura de la Universidad de Matanzas	84
3.1.1. Logros e insatisfacciones durante la implementación de la concepción teórico-metodológica de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva en los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura de la Universidad de Matanzas	104
Conclusiones del capítulo 3	117
CONCLUSIONES	118
RECOMENDACIONES	120
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

Dedicatoria:

A mis padres, quienes no llegaron a ver el resultado de su dedicación y desvelo, pero lograron una familia agradecida, fuerte y unida frente a los avatares del tiempo y la desmemoria.

A mi familia, por hacerme la vida hermosa y amar a Ania como hija propia.

A mi Ania, latido de mi corazón.

Agradecimientos:

A mis tutoras, Dra. C. Bárbara Maricely Fierro Chong y Dra. C. Laura Elena Becalli Puerta, por sus respetuosos y acertados señalamientos.

A mis colegas Dr C. Juan Carlos González Vidal y Dr. C. Manuel Martín Oramas Díaz, de la Facultad de Letras de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México, por sus valiosas recomendaciones y su afecto.

A mis amigos: Dra. C. Zenaida Ponce Milián, Dra. Mirta Casañas Díaz, Dr. Wilfredo Mesa Ortega, MSc. Abdiel Zamora Acanda; MSc. Jorge Pachón Moreno, MSc. Idalberto López Lima, MSc. Isela Urrea Dávila, Lic. Ernesto Padrón Hernández por su apoyo incondicional.

A mis compañeros de departamento y del proyecto de investigación por su confianza, respeto y hermandad.

A mis niñas de quinto año, razón de ser de esta investigación, quienes han crecido humana y profesionalmente en la misma medida en que han aprendido a mirar al mundo con sus propios ojos.

A las oponentes de predefensa Dr. C. Ana María Abello Cruz y Dr. C. Ileana Domínguez García por su valiosa ayuda y por hacer de la crítica martiana un ejercicio cotidiano.

A mi hija Ania y mi yerno Jefferson Germano, por su preocupación constante, su confianza en mis posibilidades de éxito y su apoyo espiritual.

A todos aquellos que apoyaron la realización de esta tesis, muchas gracias.

INTRODUCCIÓN

La formación de los profesionales de la Educación, en Español-Literatura en la segunda década del siglo XXI en Cuba, ocurre en la universidad: “desde una óptica integral, sobre la base de una articulación de las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión universitaria” (Hernández y Figuerola, 2016: 17). En este sentido, el Modelo del Profesional de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura se orienta a las necesidades sociales, a formarlos para comprender, reflexionar, valorar y producir significados en diversos contextos (Roméu, 2013), ser modelos lingüísticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura y promotores de la cultura que revelen el sentido de las humanidades en la clase de Español-Literatura en los diferentes niveles educativos.

En una realidad sociocultural cada vez más cambiante, en que se complejizan los procesos de comunicación e interacción con los conocimientos y los valores, es preciso formar un profesor de Español-Literatura que oriente a sus estudiantes a develar no solo las estructuras profundas de los significados de la realidad que les rodea, sino su sentido, lo que reclama de él una competencia comunicativa que le posibilite no solo adquirir conocimientos de la lengua, sino nutrirse de lo mejor de la cultura universal, valores y una ética humanista frente a la vertiginosa obsolescencia de la información.

En el estudio realizado por la autora de esta tesis en el contexto de su actividad profesional académica y científica, se reconoce que, en la formación del profesor de Español-Literatura, la tradición académica apegada a la teoría gramatical y a los enfoques estructurales sobre el lenguaje es punto de partida en el perfeccionamiento centrado en los usos lingüísticos y comunicativos del lenguaje, que revelen un proceso analítico de carácter sociodiscursivo en el desarrollo de la competencia comunicativa.

En este sentido, las investigaciones sobre el análisis del discurso aportan miradas diferentes a los aspectos en los cuales se centra esta investigación. A nivel internacional, en Alemania y Holanda se

destacan los planteamientos de tipo generativo, de carácter cognitivo y de interacción pragmática de Van Dijk (1977), Petöfi (1978), Weinrich (1981), Beaugrande y Dressler (1981) y en Francia se señalan los aportes de Combettes (1983) sobre la progresión temática; de Adam (1996) sobre el análisis textual, la organización secuencial de los textos y los tipos de textos y de Maingueneau (1997) sobre las teorías del análisis del discurso, entre otros.

En Bélgica se distingue Bronckart (2004, 2007, 2008, 2012) por la labor científica y de producción de libros dedicados al enfoque del interaccionismo sociodiscursivo que constituyen clave y punto de partida de las posiciones actuales de la enseñanza de la lengua en Cuba, quien enfatiza en la enseñanza de las lenguas para una construcción de las capacidades textuales centrado en la relación entre las actividades humanas y los discursos.

En España, García Berrio (1976) inicia los estudios del análisis del discurso; Bernárdez (1982) caracteriza la Lingüística del texto; Lozano, et. al (1986) investiga el análisis de discurso; Parra (1989) estudia la aplicación de la Lingüística del texto a la enseñanza del español; Lomas, Osoro y Tusón (1992) investigan sobre las ciencias del lenguaje, la competencia comunicativa y la enseñanza de la lengua y aportan definiciones de discurso; Cassany et. al (1994) se ocupa de la enseñanza de la lectura y escritura de los géneros científicos en la universidad; Núñez y del Teso (1996) trabajan la competencia comunicativa en la enseñanza de las lenguas; Fernández y Sonsoles (2010) abordan la competencia discursiva; Santander (2011) se cuestiona por qué y para qué hacer análisis del discurso y Cortina (2013) profundiza en la ética del discurso.

Según investigaciones realizadas por la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED) , en Venezuela, Bolívar (2007) estudia el análisis interaccional del discurso y su dinámica social, en Brasil, García da Silva y Pardo (2015) se orientan hacia los discursos de la pobreza y la familia y en Chile, Harvey (2015) indaga en las manifestaciones discursivas de la ciencia y los estudios de la

oralidad; en Colombia, Pardo Abril (2007) aborda temas como la pobreza y la impunidad a través de los Estudios Críticos del Discurso y la multimodalidad, en Argentina, Riestra (2009) se orienta hacia la semiosis como el producto de acciones de lenguaje en la dinámica de las lenguas e investiga las contradicciones discursivas y textuales de la acción de lenguaje.

Estos autores ofrecen perspectivas del análisis del discurso como proceso que lleva en sí una dinámica procesual e intelectual que trasciende una asignatura, para interesarse en el currículo. La información sistematizada por la autora revela una multiplicidad de criterios en torno a la complejidad del análisis del discurso en el proceso comunicativo, su interrelación con la cultura, las exigencias y condiciones socioculturales existentes.

En Cuba, en las investigaciones en el campo de la enseñanza de la lengua y la literatura, se distinguen: Mañalich (1999) ofrece métodos de análisis del discurso literario; Grass (2002) aborda el análisis de textos y las vías para acceder al significado de textos de diferentes tipologías; Roméu (2003) enfatiza en los postulados del análisis como componente del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura; Montañó (2006), Báez (2006), Abello (2010), Abello y Montesino (2013) profundizan en los recursos básicos de la estilística lingüística y en las diferentes clasificaciones de tipologías textuales, Báez (2006), Montañó y Abello (2010), Domínguez (2013) se centran en los criterios de textualidad, y Bermúdez (2015) aborda el análisis crítico del discurso como herramienta para el análisis de textos históricos, entre otros.

Constituyen también antecedentes de esta investigación, los resultados de: Zayas (2010) relacionados con la lectura intensiva del texto literario; Boffill (2012) sobre la preparación de profesores para la enseñanza del análisis del texto literario; Colomé (2013) acerca de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora; Jiménez (2013) sobre la preparación de los docentes en la promoción de la lectura y Romero (2015 a) en relación con el análisis literario mediante la

intertextualidad: Estos autores ofrecen propuestas para la formación inicial y permanente de los profesores de lenguas y literatura en la universidad como resultado de dos proyectos de investigación¹.

Se destaca en el panorama de la didáctica de la lengua y la literatura en Cuba en las primeras dos décadas del siglo XXI, el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua española y la literatura desarrollado por Roméu y un colectivo de autores (Roméu, 2007) que ofrece los sustentos didácticos para la interrelación dialéctica de los componentes funcionales: comprensión, análisis y construcción de significados, procesos claves en la conformación de un pensamiento original, propio, valorativo y crítico, lo que a juicio de la autora de esta tesis no siempre es asumido consciente y consecuentemente.

Unido a ello, se complementa la posición de autores que a juicio de esta investigadora retoman los postulados de Roméu, con énfasis en las relaciones interdisciplinarias y la orientación sociocultural, apuntan hacia una intención sociodiscursiva tomada de Bronckart (2007, 2008), develan la necesidad de penetrar en el análisis del discurso, en que se tengan en cuenta las prácticas socioculturales de los estudiantes y trasciendan de lo descriptivo-explicativo a las orientaciones reflexivo-valorativas, críticas, de carácter ético, al integrar las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del texto.

Las exploraciones empíricas revelan en los estudiantes que:

- El proceso crítico-reflexivo derivado del análisis del discurso no alcanza los niveles adecuados.
- El análisis sobre la lengua y la literatura no transita de la dimensión descriptivo-explicativa hacia la reflexivo-valorativa.
- La selección de patrones lingüísticos según sus características y funciones, y de las pautas discursivas que mejor sirven para cada finalidad no siempre es adecuada.

¹ Se hace referencia a los proyectos *La formación lingüística y literaria de los estudiantes de las carreras pedagógicas en la provincia de Matanzas, durante la formación inicial*, (2009-2012) y *La lengua y la lectura en la formación de la personalidad en las enseñanzas media y superior pedagógica* (2013-2015) desarrollados en la UCP "Juan Marinello Vidaurreta", hasta el 2014, y en la Universidad de Matanzas a partir de esa fecha.

La autora constató que en el proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso se manifiestan aspectos no resueltos en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes:

- La orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso hacia el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes como un sistema coherente que atraviese toda la disciplina Estudios Lingüísticos.
- Una competencia comunicativa que transite de la descripción y explicación de los hechos lingüísticos hacia la apreciación, reflexión y valoración textual y contextual, de carácter sociodiscursivo.
- Prácticas discursivas que trasciendan lo académico para articular lo investigativo y extensionista en la actividad comunicativa profesional pedagógica.

En la tesis se identifica una relación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso y el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes porque su desarrollo requiere de la integración de los aspectos analíticos y discursivos, dada su complejidad en correspondencia con la función social de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura.

En este proceso la **contradicción** fundamental se manifiesta entre la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso que no favorece el desarrollo de una competencia comunicativa en la que se revele la apreciación, reflexión-valoración en la actividad comunicativa pedagógica y la necesidad de su perfeccionamiento desde la disciplina Estudios Lingüísticos.

Se decidió investigar el siguiente **problema científico** ¿cómo perfeccionar la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura de la Universidad de Matanzas?

El estudio realizado de la literatura científica revela la multiplicidad y complejidad de aspectos que se interrelacionan en los elementos que conforman el problema científico y conducen a nuevas búsquedas

de sustentos y procedimientos en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura en su actuación profesional.

Los hallazgos revelan que el análisis del discurso, como proceso, va más allá de su alcance como componente en la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura y exige un abordaje sistémico a lo largo de toda la formación inicial para contribuir a la adquisición de saberes analítico-discursivos que hagan más eficiente la competencia comunicativa de los estudiantes en el uso adecuado de las herramientas lingüísticas de las cuales dispone, pueda satisfacer la necesidad y el compromiso de actuar en correspondencia con sus conocimientos, habilidades, motivos y valores. Montaña (2006) aborda la temática de la reflexión y análisis del discurso con el desarrollo de los saberes analítico-discursivos de la competencia comunicativa y García Caballero (2015) distingue la competencia analítico-discursiva en correspondencia con las características del profesor de Español-Literatura.

De ahí que se precisó como **objeto de estudio**: la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso en la Licenciatura en Educación, Español-Literatura. Se circunscribe su **campo de acción**: al desarrollo de la competencia analítico-discursiva en los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura de la Universidad de Matanzas.

El **objetivo** de la investigación es: elaborar una concepción teórico-metodológica de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva en los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura de la Universidad de Matanzas.

En el proceso investigativo se plantearon como preguntas científicas:

1. ¿Qué referentes teóricos y metodológicos sustentan la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva en la Licenciatura en Educación, Español-Literatura?

2. ¿Cuál es el estado inicial de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva en los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura de la Universidad de Matanzas?
3. ¿Cómo disponer una concepción teórico-metodológica de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva en los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura de la Universidad de Matanzas?
4. ¿Qué resultados se alcanzan durante la implementación de la concepción teórico-metodológica elaborada en los estudiantes de la cohorte 2012 - 2017 de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura de la Universidad de Matanzas?

Se formularon las siguientes **tareas de investigación**:

1. Sistematización de los referentes teóricos y metodológicos que sustentan la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva en los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura.
2. Caracterización de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva en los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura de la Universidad de Matanzas.
3. Elaboración de una concepción teórico-metodológica de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva en los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura de la Universidad de Matanzas.
4. Valoración de los resultados que se alcanzan durante la implementación de la concepción teórico-metodológica elaborada, en los estudiantes de la cohorte 2012-2017 de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura de la Universidad de Matanzas.

La autora empleó un diseño longitudinal en que se integran el diseño de grupo evolutivo y el diseño panel de tipo no experimental (Hernández, et. al. 2014) con un enfoque mixto de la investigación educativa (Torres, 2012, 2016) que favoreció el seguimiento a las transformaciones operadas durante el proceso de la investigación.

La dialéctica materialista como método general del conocimiento científico permitió comprender las interrelaciones sistémicas en el objeto de estudio, revelar su esencia como un proceso integrador, como sustento de la aplicación de métodos de los niveles teórico y empírico, así como estadístico-matemáticos para la organización, ejecución y control del proceso investigativo.

Del nivel teórico se aplicaron los métodos: histórico-lógico, en el estudio crítico valorativo del análisis del discurso en el devenir histórico de su enseñanza-aprendizaje; analítico-sintético, facilitó penetrar en las particularidades del objeto; inductivo-deductivo, permitió descubrir las regularidades en la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso en la Licenciatura en Educación, Español-Literatura y definir la competencia analítico-discursiva; la modelación permitió la articulación de los contenidos, relaciones, funciones, estructura y principios que se interrelacionan en la concepción teórico-metodológica.

En el nivel empírico: la observación se aplicó en sus variantes participativa o abierta, sistemática, no estructurada y natural, mediante guías de observación elaboradas por la autora; el estudio documental permitió indagar acerca del tratamiento a la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso en los documentos rectores de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura.

Se aplicó, además, la encuesta; para ello se elaboraron cuestionarios con distintas finalidades, uno de los instrumentos estuvo dirigido a los profesores de la disciplina Estudios Lingüísticos con el objetivo de explorar sus experiencias, autoevaluación de conocimientos en la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso. Fue de gran utilidad la aplicación a los estudiantes de cuestionarios de disponibilidad léxica y onomasiológico, para indagar acerca del conocimiento y uso de los conceptos fundamentales

del análisis del discurso. La entrevista se aplicó con diferentes propósitos, a profesores de la disciplina Estudios Lingüísticos para complementar los datos adquiridos en la encuesta y a los estudiantes de manera grupal.

Otros métodos utilizados fueron la prueba pedagógica y el análisis de los productos de la actividad, que posibilitaron un estudio evolutivo e individual del conocimiento y de las habilidades desarrolladas en el análisis integral de textos por los estudiantes de la cohorte 2012 -2017.

El proceso de sistematización de experiencias de conjunto con los métodos y técnicas de investigación, facilitó la orientación y control de experiencias, el perfeccionamiento del resultado científico y la comprobación de su aplicación en la práctica. La triangulación metodológica, de datos e investigadores facilitó la comparación y valoración de la información, así como contrastar la información adquirida mediante los métodos cualitativos y cuantitativos.

De la estadística descriptiva, se aplicó el cálculo y análisis porcentual que posibilitó la expresión gráfica de datos numéricos como complemento de la interpretación cualitativa de los datos que permitió arribar a conclusiones y determinar regularidades. Se utilizó un Tabulador Excel que facilitó la recopilación de los datos y su interpretación a nivel individual y grupal, así como sustentar el resultado cualitativo alcanzado en la aplicación a un mismo grupo en todos los tiempos (cuatro cursos).

Se determinaron como unidades de análisis: la totalidad de los profesores de la disciplina Estudios Lingüísticos de la Universidad de Matanzas (6), y los estudiantes que conformaron la cohorte del 2012 -2017 de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura (12), de los cuales se tomaron todos los datos del desarrollo de su competencia analítico-discursiva.

Desde el punto de vista teórico esta tesis ofrece una contribución a la Didáctica de la Lengua Española y la Literatura, al fundamentar una concepción teórico-metodológica para la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso que opera mediante un sistema de tareas comunicativas generadoras de nuevas

relaciones de significación entre las dimensiones textual y contextual de la lengua, la que contribuye al desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes en los procesos sustantivos de la formación universitaria en la Licenciatura en Educación, Español-Literatura.

La significación práctica se evidencia al proponer una solución al problema planteado y ofrecer las bases conceptuales y los procedimientos metodológicos para potenciar el desarrollo de la competencia analítico-discursiva en los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura mediante la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso.

La novedad radica en que en la concepción teórico-metodológica de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso se halla un sistema de tareas comunicativas que se ejecutan en lo académico, laboral-investigativo y extensionista para contribuir al desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes a lo largo de la carrera desde las particularidades de los contenidos de la disciplina Estudios Lingüísticos con carácter interdisciplinar y visión integradora de los diferentes componentes.

La actualidad de esta tesis radica en que la concepción teórico-metodológica contribuye a la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso en la disciplina Estudios Lingüísticos para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes, en la articulación dinámica de las asignaturas, en los componentes académico, laboral-investigativo y extensionista.

La tesis se estructura en introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. En el primer capítulo se expresan los referentes teóricos de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso y de la competencia analítico-discursiva. En el segundo, se presenta el resultado del diagnóstico y la concepción teórico-metodológica y en el tercero, se valoran los hallazgos identificados a partir de la sistematización de las experiencias de implementación de la concepción teórico-metodológica elaborada, que facilitó valorar la transformación alcanzada.

**CAPÍTULO 1. REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ANALÍTICO-
DISCURSIVA EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN, ESPAÑOL-LITERATURA**

CAPÍTULO 1. REFERENTES TEÓRICO–METODOLÓGICOS DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ANALÍTICO-DISCURSIVA EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN, ESPAÑOL-LITERATURA

En este capítulo la sistematización teórica realizada devela la complejidad de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso como eje intra e interdisciplinar en la disciplina Estudios Lingüísticos, que se nutre de un sistema complejo de relaciones culturales, como contexto en que se desarrolla la competencia comunicativa de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura. Se define en esta tesis la competencia analítico-discursiva en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso como vía de desarrollo de la competencia comunicativa.

1.1. El análisis del discurso como proceso complejo que recorre transversalmente la formación de profesores de Español-Literatura

El análisis sobre la lengua ha estado vinculado históricamente con la preocupación por su enseñanza-aprendizaje como tarea de la escuela. Se comparten en esta tesis las ideas de Roméu (2007), quien refiere que desde la Antigüedad surgió el enfoque prescriptivo en la enseñanza de la lengua con un propósito correctivo de los patrones lingüísticos según la norma culta, que dirigía el análisis a la selección del código, aspecto insuficiente para garantizar la formación lingüística de los estudiantes.

La aplicación de métodos de análisis formal con énfasis en la imitación y memorización de los modelos clásicos y el aprendizaje basado en el conocimiento de las gramáticas de las lenguas antiguas caracterizaron la Edad Media y en la Edad Moderna se sustituyeron las gramáticas latinas por las de las lenguas europeas modernas, surgieron las nuevas gramáticas y se da importancia en la escuela a las lenguas nacionales.

El enfoque productivo en la enseñanza de la lengua cobró importancia en el Renacimiento, originado en la práctica de la oratoria y el estudio de la retórica en las escuelas de Grecia y Roma, el cual puso énfasis en el desarrollo de habilidades para la producción oral y escrita. Se concuerda con Roméu en que era "...obvia la necesidad de dotar al alumno de conocimientos sistematizados referentes a las estructuras lingüísticas, incluidos los diferentes tipos de textos lo cual conspira contra la necesidad de integrar el conocer, el saber, el saber hacer y el saber ser". (Roméu, et. al, 2007: 44).

La enseñanza-aprendizaje de la lengua se convirtió en el centro de la actividad escolar, a finales del siglo XVIII, enfocada en la enseñanza de la gramática, pero en un estudio de carácter lógico a partir de las relaciones entre las ideas; en el siglo XIX se prestó atención al análisis del aspecto fónico en la enseñanza-aprendizaje de la lengua, se afianzó la necesidad de establecer una diferenciación entre el desarrollo del lenguaje y su estudio como conjunto de normas o como análisis reflexivo, vigente hasta la primera mitad del siglo siguiente.

Tres escuelas establecieron los enfoques y métodos de enseñanza de la lengua en el siglo XX: la estructuralista (Saussure), la generativa transformaciona (Chomsky) y la lingüística del texto o del discurso (Van Dijk y Petöfi).

La primera, centrada en los estudios del lenguaje, consideró la lengua un producto hecho, cerrado y sistemático, idealizado, abstracto e introdujo el método de análisis sistémico estructural del lenguaje, que si bien contribuyó a un análisis más profundo de los niveles organizativos de la lengua y de los métodos de análisis de sus unidades, estructuras y funciones en el marco de la oración, respondió a una visión formal y desvinculada de los usos y necesidades comunicativas.

Desde la década del 50, se gestaba la gramática generativa y transformacional, que consideraba al lenguaje como una cualidad innata del hombre y "un sistema de reglas que de manera explícita y bien definida asigna descripciones estructurales a las oraciones" (1965:10). Se ponderó el análisis de la

sintaxis (componente formativo) como centro de interés, aunque admitía que los componentes interpretativos (fonológico y semántico) estaban muy ligados a ella. Aportó una nueva teoría de la sintaxis, pero desconocía la influencia del medio social en el desarrollo del lenguaje, sin revelar la importancia de la variedad de usos y significados que ocurren en la comunicación real.

Las escuelas mencionadas consideraron la oración como el límite de sus investigaciones, pusieron énfasis en la descripción lingüística con una finalidad inmanente y en, consecuencia, se desarrolló una didáctica descriptivista ocupada de la descripción de la estructura y funcionamiento de la lengua y no de su uso comunicativo.

Se coincide con Roméu (2007) en que la revisión de los presupuestos básicos de la lingüística de Saussure, Bloomfield y Chomsky se ratificaron con los aportes de diferentes disciplinas y autores: en Filosofía, Austin y Searle; en Antropología y Etnografía, Gumperz y Hymes; en Sociología, Goffman, en Etnometodología, Sacks y Schegloff; en Inteligencia artificial, Winograd; en lingüística, Labov y Benveniste; en Psicología, Morton, Foster o Levelt, contribuyeron a la transformación del objeto de la lingüística y surgieron otros enfoques en la enseñanza-aprendizaje de la lengua al aparecer los modelos de comunicación de Laswell y Shannon, el modelo de Berlo, que centraban el análisis en la comunicación, el efecto del mensaje, la relación emisor-receptor, los componentes psicológicos, pero no se percataron de la necesaria interacción de este proceso.

Por otra parte, en la didáctica, comienza a producirse un tránsito de una concepción proposicional a una concepción procesal en la enseñanza de la lengua; la primera, centrada en el análisis de la competencia comunicativa en el proceso de interacción social y la segunda, en la participación comunicativa del estudiante en la interacción y en la toma de decisiones en relación con el estudio de sus producciones lingüísticas.

Desde la década de 1970 comenzó la influencia de las concepciones del funcionalismo (Figuroa, 1986: 30), se centran en entender y explicar el uso del lenguaje en diferentes contextos, así como las funciones básicas de los componentes fundamentales del significado en la lengua.

El funcionalismo tuvo su repercusión en la aparición de programas que ponían su atención en las funciones comunicativas y en los actos de habla, con las teorías de Halliday (1978), Morris (1988), Austin (1982) y Searle (1980), para el desarrollo de la competencia comunicativa. Este enfoque considera la lengua como actividad, por lo que la unidad de comunicación es el acto de habla.

Sin embargo, la complejidad de la lengua y del objetivo de su enseñanza en función del desarrollo de la competencia comunicativa, develaron la necesidad de un estudio interdisciplinario. En este sentido, Hymes (1972) consideraba que las funciones por sí solas no bastaban para garantizar el desarrollo de la competencia comunicativa, que también eran necesarios los saberes lingüísticos, discursivos y estratégicos indispensables.

A la par de estas investigaciones se realizaron estudios aislados de elementos fundamentales de la teoría de la textolingüística: el análisis del discurso, la pragmática y la teoría de la acción. En diversas partes de América y Europa (Harris y Pike en Estados Unidos) habían indicado analizar el discurso en su totalidad y no solo la oración, Halliday comenzó a estudiar la validez de las estructuras discursivas, Halliday y Hassan (1989) analizan las estructuras gramaticales que manifiestan la coherencia o cohesión.

En la década del 1970, Van Dijk y Petöfi, dieron origen a la Lingüística del texto, que se fue formando desde distintas corrientes que han tratado de poner de relieve cómo los elementos verbales del texto superan los límites de las estructuras oracionales y requieren unidades de análisis más amplias, que puedan dar cuenta de la totalidad significativa configurada como unidad compleja de comunicación. Desde esta perspectiva la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso se nutre del análisis de

textos, en el estudio de las propiedades de lo textual, y la textualidad: Van Dijk (1980), Beaugrande y Dressler (1981), Brown y Yule (1983), y Adam (1996).

Se comenzó a trabajar una lingüística del texto y poco sobre la lingüística del discurso, limitación que se superó con la irrupción de la sociolingüística y la pragmática en el análisis del texto, en tanto el análisis se basó en hechos y observaciones demostrativas del uso verdadero y real de una lengua, manifestada por los actos de habla que reflejan el modo en que el hablante hace uso de ella.

En esta década los estudios lingüísticos se centraron en el análisis del discurso, a partir de la integración de sus dimensiones semántica, sintáctica y pragmática, desde esta posición se define el lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación social humana, lo que cambió radicalmente la concepción del fenómeno lingüístico en un problema interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario, a partir de las diferentes perspectivas de los analistas: la etnografía de la comunicación, representada por Hymes (1972); la lingüístico-funcionalista, encabezada por Halliday (1975); el Análisis crítico del discurso desarrollada por Wodak (1996) y Van Dijk (1993, 1998) y la Escuela francesa sustentada por Maingueneau (1997).

La Lingüística del discurso aporta a los estudios lingüísticos: la concepción de desarrollo personalológico y sociocultural del individuo, la asunción del lenguaje en su accionar en los procesos cognitivos, metacognitivos y comunicativos en el ámbito social, la condición del lenguaje como objeto complejo, lo que permitió explicar la relación entre el sistema, el discurso, la tipología y diversidad de los discursos y los contextos de significación, la consideración del texto como unidad del discurso y el carácter autónomo del lenguaje y a la vez contextualizado de su estudio, el método del análisis del discurso, el cual permite realizar la caracterización de las estructuras del texto y la conversación y del uso que se hace de ellas (sintaxis), en su relación con los significados (semántica) y el contexto social (pragmática).

En cada época los hallazgos de las diferentes ciencias y escuelas lingüísticas, han tenido incidencia en los tipos de análisis, los enfoques en la enseñanza-aprendizaje de la lengua, los modelos curriculares y en los programas de las asignaturas de lengua en los diferentes niveles de educación, los cuales se han enriquecido gradualmente. Estos aportes lingüísticos y de la didáctica de la lengua se incorporan de forma contextualizada a los modelos en la formación de profesionales de Español-Literatura en Cuba.

Los postulados de la Lingüística del discurso constituyen una de las bases asumidas por el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (Roméu, 2003), que se implementa en la enseñanza de la lengua y la literatura en Cuba desde el año 2000, en la formación de profesionales de la educación de Español-Literatura, que implicó la introducción de nuevos contenidos atendiendo a la relación discurso-cognición-sociedad.

La formación en la Licenciatura en Educación, Español-Literatura se inició en 1977 (Plan A) y se realizaron modificaciones en 1982 (Plan B); ambos respondían a un enfoque normativo, que enfatizaba en el análisis de las reglas gramaticales y ortográficas con el objetivo de hablar y escribir correctamente, los componentes tradicionales de la asignatura se abordaban con un fin en sí mismos, de forma aislada, un análisis centrado en la reflexión lingüística, sin una concepción integradora.

Esta situación cambió con la elaboración de un nuevo plan de estudio, Plan C (1990), sustentado inicialmente en la concepción del enfoque comunicativo, redimensionada por el enfoque cognitivo, comunicativo (Roméu, 1997) y el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (Roméu, 2003); que implicaba un avance en correspondencia con el desarrollo de las teorías lingüísticas y de la didáctica de la lengua que se venían operando a nivel internacional, y que fueron contextualizadas a la realidad educativa cubana desde la relación docencia-investigación. Este momento del perfeccionamiento de la formación, se distinguió por la concepción de disciplinas con carácter integrador, la atención a la

relación interdisciplinaria y el vínculo sistemático del estudiante desde el primer año a la escuela y al nivel de educación para el cual se formaba.

En tal sentido, se concibieron los Estudios Lingüísticos como una disciplina fundamental para la formación de profesores de Español-Literatura, al insertar en el sistema de contenidos de cada una de las asignaturas, lo mejor de la tradición de los estudios lingüísticos. De esta manera, la disciplina Estudios Lingüísticos ocupó un importante lugar en la formación de estos profesores al plantear una perspectiva sistémica del estudio de la lengua con la adopción de una nomenclatura consecuente y unificada en todas las asignaturas de la disciplina, así como el análisis discursivo funcional como metodología para el análisis. La organización de los contenidos en la disciplina se centró en el estudio de las propiedades de lo textual, en las marcas lingüísticas que identifican a un texto en su textualidad.

En el proceso de perfeccionamiento de la formación universitaria, en el 2010 (Plan D), se concibieron cuatro grandes ejes vertebradores: Lenguaje y Comunicación, Estudios Lingüísticos, Estudios Literarios y Didáctica de la Lengua y la Literatura, estrechamente relacionados con los contenidos del ciclo político-social, pedagógico y psicológico. Contextualizada a las exigencias de la nueva universidad cubana (Horrutiner, 2006), la disciplina principal integradora Formación Laboral Investigativa se convirtió en la columna vertebral del proceso de formación.

En el Plan D se mantuvo la organización de los conocimientos lingüísticos en la disciplina Estudios Lingüísticos, con una orientación sociodiscursiva de todas sus asignaturas: Gramática Española I, II, III; Fonética y Fonología Españolas; Lexicología Española I, II; Historia de la Lengua; Lingüística General y Análisis del Discurso I, II y III, centrada fundamentalmente en la asignatura Análisis del Discurso dirigida a pertrechar al estudiante de los conocimientos teóricos, prácticos y metodológicos que contribuyeran a la comprensión científica de los hechos lingüísticos y posibilitaran un cierre de carácter integrador, inter y multidisciplinar, a su vez que incorpora a los contenidos de esta disciplina los presupuestos y la

clasificación textual de la estilística funcional que se articulan con las posiciones teóricas de Voloshinov, Bajtín y Lotman.

La disciplina Lenguaje y Comunicación, constituye una herramienta esencial en la formación de los conceptos medulares del análisis del discurso al abordar el proceso de comunicación tomando al texto como categoría esencial, sus dimensiones, niveles constructivos, tipos de textos, criterios de textualidad, recursos coherentes y cohesivos e introducir al estudiante en el estudio de la comprensión, análisis y construcción como agentes motivadores del aprendizaje, así como en los tipos de análisis semántico, sintáctico y pragmático y los tipos de resúmenes.

La disciplina Estudios Literarios -en función de la apreciación de las obras literarias y de su expresión mediante el ejercicio interpretativo valorativo, para revelar las dimensiones estéticas, éticas y lúdicas, y culturales- integra diferentes métodos de análisis literario, cuya selección depende de las características particulares y esenciales de la obra como hecho artístico concreto, en la que interactúan entre sí los niveles compositivo, lingüístico y temático, con la aplicación de métodos modernos de análisis literario. (Mañalich, 1999). Se centra el trabajo en el análisis de textos de diferentes géneros literarios, que aunque responde a una orientación cronológica, propicia un análisis desde las teorías de la recepción.

La disciplina Didáctica de la Lengua Española y la Literatura asume los procesos de comprensión, análisis y construcción de textos, como componentes funcionales del contenido (Roméu, 2003); así como su tratamiento metodológico que, unida a la disciplina principal integradora Formación Laboral Investigativa, contribuye al desarrollo de los modos de actuación del profesional de Español-Literatura.

Esta disciplina incluye en su contenido: la diversidad textual y sus relaciones con los diferentes ámbitos del saber humano, las estrategias de lectura y de producción de textos de variadas tipologías como estrategias de aprendizajes válidas para todas las disciplinas y asignaturas y el papel de los textos

pertenecientes a la literatura juvenil en la conformación y enriquecimiento del intertexto de los lectores y como recursos para renovar los diseños curriculares y las prácticas de lectura y escritura en las aulas.

A juicio de la autora de esta tesis, el análisis del discurso en la formación de profesionales de Español-Literatura es un proceso complejo que trasciende las asignaturas y las disciplinas, que recorre transversalmente al currículo, que ofrece al estudiante las herramientas analíticas indispensables para acceder a textos de diferentes tipologías; sin embargo, desde la didáctica de la lengua y la literatura ha sido el menos abordado.

El alcance del análisis del discurso, se explica acertadamente en las ideas de Grass: “Al analizar discursos se educa la sensibilidad, se perfecciona el gusto, se incrementa el respeto por la palabra y, paralelamente, se afianza la personalidad por la actitud crítica que ante todo texto hemos de tomar”(Grass, 2002: 18) y se completa por Montaña: “en función de enseñar a pensar socialmente la realidad, entender el mundo y disponerse a actuar transformadoramente” (Montaña, et al, 2011: 42).

Como componente funcional de la enseñanza de la lengua y la literatura menos abordado, su complejidad requiere de prácticas discursivas más integrales que preparen al estudiante para el ejercicio de la profesión y para analizar, reflexionar y comprender el mundo donde se inserta en las diferentes prácticas socioculturales mediadoras entre este y la cultura.

1.2. La enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso como contenido esencial e integrador de la disciplina Estudios Lingüísticos

En la Licenciatura en Educación, Español-Literatura, la disciplina Estudios Lingüísticos ocupa un lugar esencial. Desde el primer año de la carrera, en la Gramática, se introduce a los estudiantes en el objeto de estudio de la Lingüística del texto como rama de la lingüística interna y dentro de la lingüística externa se hace referencia a ramas como la sociolingüística, sicolingüística, neurolingüística,

etnolingüística, geolingüística y semiótica, que jugaron un importante papel en la conformación del análisis del discurso como ciencia inter-multi y transdisciplinar.

Se inicia el estudio de la funcionalidad de las estructuras gramaticales, a partir del análisis con una orientación semántico-pragmática, se trabajan los análisis específicos del nivel sintáctico de la lengua y se realiza el análisis discursivo funcional a un nivel microtextual al estudiar el pronombre y la conjunción como recursos de coherencia textual, así como las funciones textuales de las oraciones según la actitud del hablante y los recursos que garantizan la coherencia lineal.

La asignatura Fonética y Fonología Españolas incorpora el análisis fonológico, Lexicología Española el análisis lexical; en ambos casos, con una orientación semántico-pragmática y la Historia de la Lengua contribuye con el análisis de textos de diversas variedades geolectales, peninsulares y/o americanas, mientras que Lingüística General los familiariza con el análisis sintáctico por líneas de conexión propuesto por el modelo generativo y transformacional y cierra como asignatura integradora el Análisis del Discurso, que retoma el análisis discursivo funcional integrado en sus dimensiones semántica, sintáctica y pragmática en un nivel macrotextual que potencia la práctica del análisis en textos de diferentes tipologías.

Se evidencia una dinámica en el proceso de conformación, organización y concreción de la presencia del análisis del discurso en todas las asignaturas como contenido esencial e integrador de la disciplina.

El conjunto de asignaturas proporciona un sistema de conocimientos y habilidades que el profesor en formación debe dominar para poder satisfacer, en gran medida, sus necesidades para el ejercicio de la profesión, de manera que pueda desarrollar una docencia de calidad, de acuerdo con los requerimientos de los adelantos científicos.

En tal sentido, las asignaturas ocupan un gran volumen de horas, desde el primer año de la carrera hasta el quinto, caracterizadas por su enfoque sistémico, así como una metodología en el análisis

lingüístico basada en la descripción comunicativa funcional del texto, con una orientación semántico-pragmática de las estructuras lingüísticas, en función de la comprensión y la construcción de significados en forma oral y escrita, y en el empleo de otros códigos, desde un enfoque semiótico.

En la disciplina Estudios Lingüísticos la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso se nutre de un sistema complejo de relaciones culturales, filosóficas, psicológicas, sociológicas, lingüísticas, literarias, pedagógicas y didácticas que la convierten en un polisistema (Bourdieu,1995; Iglesias, 1999; Even-Zohar, 2011) de carácter semiótico, (Lotman,1979; Bajtín, 1989; Eco, 2000; González Vidal, 2012, 2016) dada la presencia de los signos de la cultura en el discurso de la sociedad y de la formación universitaria discursiva en la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

En dicha disciplina, la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso se sustenta en la concepción marxista que concibe el pensamiento y el lenguaje resultado de la actividad social condicionados por las funciones de su portador material el cerebro, las relaciones significado-sentido y contenido-forma en el discurso a partir de su doble estructuración semántica y formal, así como la relación entre análisis y síntesis como contrarios dialécticos, unidad que tiene un carácter práctico y social.

Desde la concepción histórico-cultural del desarrollo humano (Vigostki (1982, 1987) se considera que el individuo y la sociedad están unidos en su génesis y en su desarrollo histórico; el hombre es por naturaleza un ser social, un producto de la sociedad y un sujeto de las relaciones sociales y como consecuencia las funciones psíquicas superiores (pensamiento y lenguaje) nacen en el proceso de comunicación entre los hombres, tienen un origen social; la transición del habla interna a la externa es un proceso dinámico complejo, que implica la transformación de la estructura predicativa e idiomática del habla interna en un habla sintácticamente articulada e inteligible para los demás.

Desde esta perspectiva, la concepción del lenguaje como actividad (Habermas, 1982; Leontiev, 1983; Humboldt, 1990) señala la indiscutible importancia de la dimensión comunicacional del lenguaje, pero

enfatisa en que solo constituye un aspecto o una consecuencia de su dimensión esencial, que es la de ser actividad significativa, es creación de contenido y expresión al mismo tiempo. Al respecto, Bajtín señala que: “La forma y el contenido constituyen una unidad del discurso comprendido como fenómeno social: es social en todas las esferas de su existencia y en todos sus elementos; desde la imagen auditiva, hasta las estratificaciones semánticas más abstractas” (1978: 85).

Se coincide con estos autores en que el lado significativo de la actividad consiste en dar sentido a las acciones prácticas y en extraer su significado. El sentido se enmarca en el proceso de apropiación cultural por parte del sujeto; en la actividad discursiva las personas se influyen mutuamente, se transmiten conocimientos, valores, sentimientos y modos de actuación, y se revelan sus intereses, expectativas y propósitos.

Según su enfoque dialéctico, Voloshinov (1973) percibió que el carácter binario de cada signo implica que los aspectos físicos y significativos son inseparables y no pueden estudiarse aisladamente uno del otro precisamente porque la unidad de la oposición binaria es la base de la semiótica; consideró al diálogo un caso ejemplar de interacción verbal y la oposición entre los participantes del hecho de habla y las condiciones de su contacto verbal en un contexto dado.

Voloshinov aporta a la semiótica el desarrollo del concepto binario del signo y la noción de la base social de la semiótica en general al considerar que: “Todo lo ideológico posee valor semiótico” (Voloshinov, 1992: 21). La lógica de la conciencia es la lógica de la comunicación ideológica, de la interacción semiótica de un grupo social; la conciencia individual es un hecho ideológico-social y la palabra el material semiótico de la vida interior, de la conciencia (lenguaje interno), por lo tanto es un fenómeno ideológico por excelencia.

Estas ideas de Voloshinov son compartidas por Bajtín (1989), quien considera que es el sujeto social el que produce un texto que es, justamente, el espacio de cruce entre los sistemas ideológicos y el

sistema lingüístico. Por este motivo, el análisis de la lengua en su totalidad concreta y viviente conduce al análisis de la polifonía, al conjunto de las "voces"; no al análisis simplemente lingüístico que ofrece una perspectiva monológica y abstracta.

La contribución de Bajtín (2008) al estudio de los géneros literarios -considerados como una entidad tanto formal como socio-histórica, desde una concepción dialógica de los procesos que se dan en la literatura-, supone una innovación respecto al carácter discursivo unidireccional, impositivo y dominador de la retórica clásica y una construcción participativa, integradora, social, en la que cabe la diversidad, la multiplicidad de voces, el escenario 'polifónico'.

Las posiciones de Voloshinov y Bajtín articulan coherentemente con las de Lotman (semióticas) y las de Vigotski (psicológicas). Coinciden en que en la interacción social la semiotización de las relaciones con el entorno origina una actividad propiamente verbal que se organiza en discursos o en textos, que bajo el efecto de la diversificación de las actividades no verbales con las que están en interacción, se diversifican en géneros.

Al respecto, la afirmación de Bronckart es muy atinada: "Las propiedades específicas de las conductas humanas son el resultado de un proceso histórico de socialización, que se hizo posible sobre todo por la emergencia y el desarrollo de los instrumentos semióticos". (2004:19). En este sentido, los discursos y signos conservan la huella de una construcción histórica permanente, en la confrontación con las representaciones que los discursos de las generaciones anteriores han ido configurando.

Se coincide con los fundamentos del interaccionismo sociodiscursivo de Bronckart (2008) cuando asevera que las producciones verbales de un individuo se afectan necesariamente en la interacción con una intertextualidad, en sus dimensiones sociales sincrónicas e históricas en tanto que son huellas de las construcciones conceptuales y verbales de los grupos sociales precedentes. La autora de la tesis concuerda con esta perspectiva, según la cual el lenguaje es concebido como un uso interactivo,

organizado en discursos cuyas unidades o signos tienen la propiedad de fijar representaciones colectivas del mundo.

Muy acertadamente plantea Bonnet que: “Estas representaciones estructuran la conciencia individual que solo deviene conciencia al llenarse de un contenido sígnico” (2014: 6). Justamente el aprendizaje vivencial y los procesos cognitivos están implicados en los procesos de comprensión y producción de significados y sentidos, en lo cual se considera, además, la unidad de lo cognitivo-comunicativo-afectivo, la relación entre zona de desarrollo actual y la zona de desarrollo próximo.

Al respecto, Lozada sostiene que el lenguaje: “Manifiesta, como todo sistema codificado, su semiosis a través de funciones básicas, y posee tanto carácter finito como leyes socialmente aceptadas, que regulan sus combinatorias y permiten la emergencia y organización de significados para la construcción de sentido” (2015: 190).

La perspectiva sociológica en la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso considera la relación lenguaje-sociedad y el papel determinante de esta última, a partir del carácter interactivo del discurso y su carácter ideológico. Tanto los signos como los textos son productos de la interacción social, mantienen su relación en dependencia de su uso y por ello los significados que transmiten solo pueden considerarse estables en un estado sincrónico dado.

De ahí la necesidad de tener en cuenta las diferentes agencias y sus agentes de socialización para determinar el papel de cada una de ellas en esta relación (Blanco, 2004). En esta investigación la relación universidad-comunidad propicia la concreción de los procesos sustantivos en que los profesores y miembros de la comunidad son agentes socializadores.

La autora de la tesis considera que el análisis del discurso es un proceso de carácter cultural y su práctica implica aprender las convenciones culturales propias de cada entorno, lo que distingue la visión sociocultural en su proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que en la investigación se potencian las

prácticas verbales en situaciones de comunicación socialmente situadas, en que los estudiantes aprenden diferentes usos comunicativos en los intercambios socioculturales de sentido; aprenden a participar mediante la lengua en las prácticas discursivas propias de las diferentes esferas de la actividad social, como objetivo formativo importante.

Desde el punto de vista lingüístico, se tiene en cuenta el auge de las teorías lingüísticas de corte sociodiscursivo de la segunda década del siglo XXI, orientadas hacia los usos comunicativos de los hablantes y hacia los efectos de la recepción en el campo de los estudios literarios que responden a una concepción del desarrollo de las habilidades para la vida.

Desde esta perspectiva en la disciplina Estudios Lingüísticos se enfatiza en la concepción de la Lingüística del texto o del discurso (Halliday, 1975; Van Dijk, 1977; Parra 1989; Roméu, 2003, 2013). Al respecto, es sustento de esta investigación la consideración de las relaciones dialécticas entre discurso, cognición y sociedad: "(...) la cognición, la sociedad y la cultura, así como su reproducción, necesitan del lenguaje, del discurso y de la comunicación" (Van Dijk, 2000: 52-53). La consideración de esta relación se explica en la tesis atendiendo a la condición de ser social de los emisores-receptores, quienes se comunican e interactúan en un contexto sociocultural dinámico, en un proceso de intercambio intersubjetivo de significados (Mesa, 2009).

Se enfatiza en la relación texto-contexto: "El punto principal es que los profesores (y libros de texto y los estudiantes) saben que la enseñanza del lenguaje es discursiva, y la enseñanza del discurso necesita tanto de la atención al texto como también al contexto, y que deben aprender cómo equiparar las estructuras del discurso a las estructuras del contexto. Más específicamente, (...) los estudiantes necesitan ser capaces de descubrir qué tipos de conocimiento están implicados, y cómo el discurso puede variar de acuerdo con tal conocimiento" (Van Dijk, 2001: 19), lo que implica enseñarles cómo adaptar los discursos a lo que saben el hablante y los receptores.

Aunque en la disciplina Estudios Lingüísticos se destaca la relación entre lengua y literatura, idea medular que debe expresarse en la enseñanza de los contenidos lingüísticos y literarios como un acto de cultura, de invitación a la creatividad, en conexión con el resto de los campos del saber; en la práctica educativa de la enseñanza del análisis del texto literario, el análisis multidimensional es limitado en su condición de texto de codificación plural, lo que exige de una visión como modalidad de producción y recepción comunicativa, que no solo implica el análisis lingüístico de sus propiedades específicas, sino también del uso o de la función que este tipo de texto ejerce en la vida social.

Desde el punto de vista didáctico se consideran las teorías que investigan el discurso para su enseñanza basadas en una didáctica desarrolladora. Se establece como presupuesto del proceso de enseñanza-aprendizaje la relación entre el desarrollo individual y generacional desde una perspectiva cultural, dirigida hacia el sujeto que aprende de forma activa, consciente y transformadora. Se trata de la asimilación activa y significativa de la realidad en tanto implica producción, reproducción, reestructuración, lo que conduce fundamentalmente a transformaciones psíquicas, físicas y en el comportamiento de la personalidad.

Se tiene en cuenta la relación dialéctica entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, en que interactúan y aprenden mutuamente, profesores y estudiantes. Es un proceso de socialización compartido, en el cual los primeros facilitan el proceso y los segundos se insertan activa y responsablemente como objetos y sujetos de su aprendizaje con intervenciones reflexivas y valorativas, en la construcción y reconstrucción de sus conocimientos, habilidades, valores.

Desde la didáctica de la lengua y la literatura, la investigadora reconoce como válidos para la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (Roméu, 2007) y el enfoque interdisciplinario, plural e integral en el análisis del texto literario (Montaño,

2010), dos posiciones que, a su juicio, imbrican de manera orgánica la teoría y la práctica en la didáctica de la lengua y la literatura.

Ambos enfoques se sustentan en la concepción dialéctico-materialista del lenguaje, toman en cuenta los postulados del enfoque histórico-cultural, defienden la concepción de la cultura como sistema de signos que permite analizar los procesos culturales como procesos de comunicación de significados en los espacios y contextos de comunicación social humana, asumen una didáctica desarrolladora, están vinculados a una concepción interdisciplinaria en los estudios del lenguaje desde los postulados de la lingüística discursiva y tienen en cuenta lo mejor de la lingüística precedente que toma como objeto al discurso e indaga acerca de su estructura y funciones, explica su naturaleza como proceso de interacción social.

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural aporta a la enseñanza de la lengua y la literatura el enfoque didáctico de igual nombre que establece como componentes funcionales de la clase los procesos de la comprensión, la construcción y el análisis del discurso como la interfaz que propicia la reflexión acerca del uso que hacen los hablantes de los medios comunicativos verbales y no verbales, la necesidad de abordar el sistema en el discurso, la diversidad de códigos, formas elocutivas, funciones y estilos.

Orientado hacia el desarrollo personalógico este enfoque asume como objetivo fundamental el desarrollo de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural de los estudiantes, desde una perspectiva transdisciplinaria, privilegia el análisis de discursos auténticos en diferentes estilos comunicativos funcionales, con énfasis en aquellos relacionados con la actividad profesional de los estudiantes y pertenece a un método para la realización del análisis: el análisis discursivo funcional.

A juicio de la autora de esta investigación, si bien este enfoque potencia el trabajo con los textos de diferentes tipologías, en la práctica educativa se reduce el análisis de los textos literarios a la mera

descripción y explicación de las estructuras del lenguaje, según los objetivos del análisis discursivo funcional: describir y explicar, se prioriza el aspecto lingüístico en detrimento del contenido estético y axiológico, al cual se llega mediante la valoración.

El procedimiento analítico en el texto literario amplía la idea de la autora de esta tesis: “La triple escalera de todo procedimiento analítico es la siguiente: *descripción*, desde algún punto de vista, de la totalidad y los detalles de la obra; el *análisis de la estructura*, de la fórmula, de la formación así descrita; y la *valoración* del material así descubierto...el momento de la valoración es la cuestión clave de todo modo de ver la literatura” (Szabolksy 1985: 25). Esta posición se complementa con la lectura intensiva del texto literario como un tipo de lectura: analítico-sintética, descriptiva, reflexiva y valorativa en la integración del análisis lingüístico y la apreciación literaria (Zayas, 2010).

El enfoque interdisciplinario, plural e integral en el análisis del texto literario (Montaño, 2010) defiende un enfoque integrador de cara a las prácticas sociodiscursivas, enfatiza en los aportes de Voloshinov y Bajtín en lo referido al carácter dialógico y en los postulados del interaccionismo sociodiscursivo de Bronckart. Considera que la literatura abarca las esferas diversas de la experiencia vital humana, por eso los estudios literarios se entrecruzan con los sistemas con los que se concibe esta experiencia: filosófico, histórico, social, psicológico, ético, lingüístico, entre otros, de ahí su carácter y enfoque plural e integral y por su naturaleza intrínseca, plurisemántica, simbólica, asociativa, no se le puede describir de forma univalente, sino desde la carga de subjetividad e intersubjetividad que ello supone. Propone la pluralidad de métodos y enfoques teóricos a elegir para el análisis del texto literario de acuerdo con la naturaleza de la obra, circunstancias históricas, literarias, sociales y objetivos del análisis.

Este enfoque ofrece los sustentos de una enseñanza que propicie la formación no solo lingüística, sino estética, ética, cívica, patriótica, universal como fundamento para la formación humanista de la personalidad de los profesores; propone la inserción de la lectura en prácticas socioculturales desde las

edades más tempranas hasta los diseños de los proyectos curriculares de la formación pedagógica y aboga por la formación de lectores, por la presencia del texto literario en actividades docentes, extradocentes y extracurriculares en la formación docente, sustentado en una concepción interdisciplinar.

A juicio de esta autora, estos enfoques son referentes didácticos para la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso dado su carácter interdisciplinar, así como la condición de profesores de lengua y literatura que implica el perfil de formación de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación, Español-Literatura, proceso en el que el análisis de los contenidos lingüísticos y literarios debe prepararlos para comprender, reflexionar, valorar y producir textos en diferentes contextos de significación y para la dirección del proceso de enseñanza de la lengua y la literatura.

En función de las nuevas condiciones y exigencias socioculturales del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura, en la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura, en ambos enfoques se ofrecen perspectivas para propiciar el análisis del discurso como objeto complejo.

El análisis del discurso constituye un contenido esencial e integrador de la disciplina Estudios Lingüísticos, enmarcado en las relaciones lectura-comprensión-construcción. Solo son posibles la comprensión y la construcción de significados y sentidos mediados por el análisis y a su vez el análisis solo existe en la medida en que se comprende y se concreta en la construcción de un nuevo significado. En tal sentido, en la disciplina Estudios Lingüísticos se considera a la lectura como un proceso integral, interactivo y transaccional estrechamente relacionado con la comprensión, análisis y construcción de significados que realiza el emisor al producir un mensaje o el receptor para comprenderlo, que implican al componente afectivo-emocional (Montaño, 2010:17, Fierro, Jiménez y García Caballero, 2016).

Desde el punto de vista del análisis del discurso la lectura no solo muestra la capacidad del lector de comprender e interpretar mensajes, obtener información y aprender, sino también es base y estímulo del opinar y el valorar, del enjuiciar y contextualizar, del resignificar sus contenidos desde la experiencia individual y colectiva de toda una sociedad.

En la comprensión el sujeto interpretante parte de la dimensión sintáctica, se apoya en la pragmática para llegar a la semántica, con la asunción de una posición de análisis reflexivo que facilita el recorrido semasiológico de las tres dimensiones del discurso y en el proceso de construcción, parte de la dimensión semántica, tiene en cuenta la pragmática y construye sintácticamente el discurso; a partir de la asunción de una posición de análisis reflexivo que permite el recorrido onomasiológico de las tres dimensiones del texto. El análisis posibilita una relación dialéctica entre los procesos de lectura, comprensión y construcción.

Montaño refuerza estos planteamientos: “La reflexión o el análisis de la lengua podrán concebirse como un componente funcional al servicio de poder mejorar los niveles de comprensión y de construcción de significados de textos de diversa naturaleza: procesos estos en los cuales la reflexión y el análisis actúan como mediadores desde los cuales se aporta y se profundiza en el sistema conceptual que servirá de soporte regulador de los disímiles usos y conductas verbales” (Montaño, 2006:103).

La integración de las relaciones lector-texto-contexto-autor y lectura-comprensión-construcción, mediante el análisis del discurso posibilitan al estudiante conectar su voz con la del autor y con las voces del texto y construir el sentido a partir de las múltiples relaciones textuales que se pueden suscitar en el proceso de lectura. Al revelar la intencionalidad de lo que se dice y cómo se dice, el análisis repercute en la capacidad para comprender y construir significados y sentidos.

A juicio de la autora de esta tesis, el análisis del discurso constituye un contenido intra e interdisciplinar de orientación semántica, sintáctica y pragmática, mediador de los procesos de recepción,

interpretación y producción de significados y sentidos, que guía la reflexión y valoración textual y contextual de los estudiantes sobre la lengua y la literatura y la expresión emocional de su relación valorativa con el mundo y que contribuye al desarrollo adecuado de la capacidad de pensamiento lógico y razonamiento crítico, así como al desarrollo de su personalidad.

Esta problemática exige en la Educación Superior de un trabajo metodológico que imbrique lo docente-metodológico y lo científico-metodológico, articulado con la superación posgraduada que permita a los docentes llevar a la práctica profesional activa lo aprendido, así como el desarrollo de habilidades y la asimilación e introducción de nuevos procedimientos con el propósito de complementar, actualizar, perfeccionar y consolidar conocimientos y habilidades prácticas (Bernaza, 2013).

Se concuerda con García, G. y Caballero E. (2004) en cuanto al trabajo metodológico en interrelación con la actividad científica y la superación, como medios para el enriquecimiento y la profundización profesional, concretado en la elaboración de las acciones integradas para el trabajo metodológico, la superación y la actividad científica desde la perspectiva de la organización colectiva e individual, sobre la base del principio del carácter diferenciado y concreto al ajustar el trabajo a las necesidades de los profesores sobre la base del resultado del diagnóstico individual y la caracterización de su nivel de desarrollo, así como la combinación racional de las actividades dirigidas a la preparación científica, pedagógica y metodológica.

En este sentido, el profesor de Español-Literatura al entrenarse en realizar el análisis de diversos textos, lo convierte en una práctica cotidiana y en un instrumento profesional, en aras de sistematizar métodos que le faciliten la atribución y producción de significados y sentidos en diferentes contextos de comunicación y en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna.

El análisis del discurso, contenido esencial e integrador de la disciplina Estudios Lingüísticos, constituye una vía para desarrollar la competencia comunicativa y por sus particularidades potencia el desarrollo de competencias subordinadas a ella, que la conforman.

1.3. El desarrollo de la competencia comunicativa en la formación de los profesores de Español-Literatura: del análisis del discurso a la competencia comunicativa

La “competencia” es una categoría polisémica, compleja y aplicada por diversas disciplinas, en correspondencia con su tratamiento desde lo lingüístico, lo social, lo psicológico, lo pedagógico, lo laboral y lo profesional, entre otros. Está relacionada con tres campos del saber humano: el de la lingüística y el de la teoría de la comunicación en los que tiene una base filosófica humanista de cara a la creatividad, y el de la teoría ingenieril referente al mundo empresarial, en el cual no se enfatiza en su carácter filosófico humanista y creativo sino en las destrezas que generan rentabilidad y competitividad.

Para los autores que se dedican a las investigaciones dentro de las ciencias pedagógicas y psicológicas, las competencias son configuraciones psicológicas que integran diversos componentes (cognitivos, metacognitivos y motivacionales) y cualidades de la personalidad puestas en función de lograr desempeños profesionales eficientes que tienen una determinada trascendencia en el individuo y en su crecimiento como ser social (Urrutia, 2016: 193). En este sentido, abordan aspectos relacionados con una postura ética, comprometido con su medio, posición que se comparte.

En la formación de los profesionales de Español-Literatura constituye un objetivo esencial el desarrollo de su competencia comunicativa y en este empeño la disciplina Estudios Lingüísticos da respuesta a las necesidades y exigencias de su formación para satisfacer el encargo social; debe lograr que se apropie de los contenidos lingüísticos aplicables a su futuro desempeño, y pueda transferirlos a sus alumnos, mediante el desarrollo de sus competencias profesionales, lo que le permitirá reflexionar críticamente acerca de su práctica y recrearla.

Unido a los problemas profesionales, que emanan del encargo social y que se presentan en la actividad del docente de Español-Literatura, esas exigencias constituyen vasos comunicantes fundamentales, pues los contenidos de esta disciplina son partes esenciales de los modos de actuación. (Roméu et al., 2012:3). En este sentido, en la formación de los profesionales de Español-Literatura la competencia comunicativa es una competencia profesionalmente enfocada.

En consecuencia, la disciplina Estudios Lingüísticos debe contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes mediante el análisis semántico, sintáctico y pragmático de las estructuras lingüísticas en función de la comprensión y construcción de significados y sentidos y en el empleo de otros códigos, desde un enfoque semiótico. El análisis del discurso se orienta hacia el desarrollo de la competencia comunicativa del profesional de Español-Literatura.

Desde el punto de vista lingüístico la definición de competencia comunicativa ha transitado desde una perspectiva circunscrita a lo gramatical hasta su consideración como unidad integrada y compleja, en la interrelación entre componentes psicológicos que determinan la actuación sociocultural, hiperónimo que incluye en sí un conjunto de competencias más específicas en las cuales se manifiesta. Las múltiples dimensiones establecidas por estudiosos del tema, evidencia su complejidad.

Desde la perspectiva lingüística, en los años anteriores a 1956, el concepto competencia se asociaba a la concepción conductista desarrollada por la psicología behaviorista que explicaba el aprendizaje de la lengua teniendo en cuenta la relación estímulo-respuesta, emisor-receptor.

La competencia lingüística fue definida por Chomsky como: “capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación” (1956: 65), constituyó el primer eslabón en la evolución progresiva del concepto, al considerar la división del lenguaje en competencia (competence) y actuación (performance), en que la primera es un conocimiento intuitivo e implícito que el hablante tiene de su

lengua, que le permite hablar y entender, de manera que en su definición limitaba la competencia al conocimiento gramatical de la lengua.

Hymes (1972), al criticar la concepción chomskiana, argumenta que la competencia comunicativa es empleada para referirse al conocimiento subyacente de las reglas gramaticales por parte del hablante, y al conocimiento de las reglas de uso de la lengua en circunstancias socialmente apropiadas.

Diversos autores han abordado la competencia comunicativa; sin embargo, los estudios realizados coinciden en destacar a Gumperz y Hymes (1964), Searle (1980), Austin (1982), Canale y Swain (1980), Maingueneau (1984), Charaudeau (2002), quienes definen la competencia comunicativa en términos de conocimientos y habilidades. Se coincide con Torres (2009) en que no se prioriza el proceso de producción de significados, que antecede al acto comunicativo.

Al considerar la interrelación entre los componentes del triángulo del discurso: cognición, discurso y sociedad (Van Dijk, 2000), el término se reconceptualiza al priorizar el componente cognitivo o de producción de significados, además de hacer explícita la competencia sociocultural (Roméu, 2003).

En esta tesis es una notable contribución de Roméu, la definición de competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural en el contexto de la educación, sobre el postulado de que la cognición y la comunicación se dan en la interacción sociocultural, en la actividad: “Una 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 capacidades para interactuar en diversos contextos socio-culturales, con diferentes fines y propósitos” (Roméu, 2003: 13).

Las tres dimensiones dialécticamente integradas abarcan las esferas inductora y reguladora de la personalidad. Se articulan así los procesos cognitivos y metacognitivos, el dominio de las estructuras discursivas y la actuación socio-cultural del individuo, lo que implica su desarrollo personalógico.

En relación con las anteriores, la definición de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural toma en consideración la competencia comunicativa como un conjunto complejamente interrelacionado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores mediante los cuales las personas comprenden y producen significados, revela en su unidad dialéctica los componentes cognitivo y afectivo-emocional, motivacional, axiológico y creativo de la personalidad y marca un antes y un después en la enseñanza de la lengua en Cuba.

Además de las referidas, otras investigaciones pedagógicas y lingüísticas ofrecen aportes a la mirada que esta investigación hace a la competencia comunicativa. Domínguez (2006), Gutiérrez (2008), Pulido y Pérez (2009), Montaña (2010), García Caballero (2015) han enriquecido el concepto con otras aristas. Estos autores revelan la importancia de las necesidades que en el orden psicosocial, cognitivo, afectivo y biológico el hombre tiene, concretadas en el medio sociocultural, en la comunicación, incluyen la habilidad del individuo para comprender el significado cultural que subyace en las formas lingüísticas, de establecer distinciones culturales y consideran el carácter complejo de la competencia comunicativa que se expresa en otras competencias que la constituyen, apreciadas desde diferentes perspectivas.

Domínguez define la competencia comunicativa como: "La capacidad mental del hombre en la que se inscribe su desarrollo intelectual, que se manifiesta en la apropiación de la experiencia acumulada por la humanidad a lo largo de la historia y en la forma en que establece la relación con sus semejantes" (2006: 21). Es notable en esta definición la consideración de lo cultural e ideológico, como el conjunto de conocimientos que el sujeto posee sobre el mundo (competencia cultural), que ponen en funcionamiento el sistema de interpretación y evaluación del universo referencial que se manifiesta en el comportamiento (competencia ideológica).

Gutiérrez (2008), considera la competencia comunicativa como categoría inclusiva del dominio de las categorías del sistema, de las unidades del léxico, y de los conocimientos necesarios al hablante para

producir y comprender enunciados y discursos adaptados en el texto. Incluye las competencias: estratégica, discursiva, pragmática o inferencial, semiótica, lingüística, ejecutiva y normativa.

Montaño aborda como parte de la competencia comunicativa a la competencia lectora, vista como un saber hacer en contexto (2010: 68), en la que intervienen las competencias: semántica, lingüística, textual y pragmática o sociocultural. Esta definición responde a un enfoque integrador que considera las competencias comunicativa y lectora como unidades integradas y complejas, componentes psicológicos interrelacionados, asociados a una actuación eficiente en el desempeño de la actividad comunicativa. Se revela la importancia del proceso de recepción, comprensión, e interpretación, así como las estrategias que se involucran, asumiendo la importancia de las motivaciones y las actitudes como componentes de estas competencias.

García Caballero (2015: 7), fundamenta el lugar de la competencia comunicativa como peldaño y resultado en el proceso de la formación lingüística y literaria de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura, considera las dimensiones: cognitivo-instrumental, afectivo-motivacional y comportamental-creativa, en las cuales se expresan componentes conceptuales, procedimentales, motivacionales y comportamentales que en interacción dinámica configuran la personalidad.

En las diferentes definiciones analizadas los autores mantienen como una regularidad la consideración de las competencias lingüística y pragmática, tienen en cuenta los procesos comunicativos en los que el lenguaje está implicado, así como la relación con su actividad sociocultural.

Con respecto a la competencia pragmática los autores establecen distinciones en correspondencia con el campo de análisis. En el campo del análisis del discurso, en ocasiones se refieren a la competencia pragmática y en otras se la distingue de ella. Kerbrat-Orecchioni (1986) asigna a la competencia discursiva el dominio de géneros concretos del discurso y a la pragmática el de los principios generales de los intercambios verbales, comunes a diversos géneros; en el campo de la didáctica de segundas

lenguas, generalmente los autores asocian la competencia discursiva con la competencia textual o bien se considera que la contiene (Bachman, 1990); Charadeau (2001) distingue entre competencia situacional, competencia discursiva y competencia semiolingüística.

En la presente tesis se coincide con Domínguez (2006), quien considera que la competencia comunicativa se nutre de competencias subordinadas estrechamente relacionadas entre sí: cultural-ideológica, lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica.

La cultural-ideológica, entendida como el sistema de ideas que distinguen el pensamiento de una persona (ideología), que deviene del conjunto de conocimientos que posee sobre el mundo (cultura) y que posibilita el análisis, la reflexión y la valoración de la realidad y en consecuencia, la asunción de puntos de vistas, de juicios valorativos y de posiciones que concretan su actuación (García Caballero, 2015: 28). Se expresa en la posibilidad de confrontar sus concepciones filosóficas, científicas, ideológicas, políticas y estéticas con las de otros autores de discursos, lo que lo lleva a asumir una posición valorativa a favor o en contra y la lingüística, designa el conocimiento de los elementos y las reglas que constituyen el sistema de una lengua. En la puesta en función de los saberes en el desempeño comunicativo, lo cultural y lo lingüístico se complementan.

El individuo posee al mismo tiempo el conocimiento de las reglas constitutivas del código y el conocimiento de las reglas que rigen el uso del lenguaje en las diferentes situaciones de comunicación; no se puede hablar una lengua si no se conoce la organización (el código) de esa lengua; pero el conocimiento del código no basta para comunicarse. La competencia lingüística se expresa en la sociolingüística y en la discursiva.

En esta tesis se considera a la competencia discursiva como una competencia que se expresa en el reconocimiento de las características estructurales de las tipologías textuales, tanto para interpretarlas como para construirlas; en el uso adecuado de los patrones lingüísticos según sus características y

funciones, así como de las pautas discursivas que mejor sirven para cada finalidad comunicativa; en el dominio de géneros concretos del discurso y en los principios generales de los intercambios verbales, comunes a diversos géneros.

La competencia estratégica involucra el conocimiento y el uso de reglas de interacción en diversas situaciones de comunicación que permite trazar estrategias de comunicación para iniciar, continuar, o finalizar el proceso de comunicación, negociar el significado con otras personas, el tipo de lenguaje corporal apropiado; el contacto visual y la proximidad entre los hablantes y el actuar en consonancia con esas reglas. Esta competencia regula desde lo cognitivo y lo metacognitivo toda la competencia comunicativa en general.

La autora de la tesis considera que cada una de estas competencias subordinadas a la competencia comunicativa: cultural-ideológica, lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica, entendidas como realidad actualizada, manifestadas en un comportamiento concreto, en una situación comunicativa específica, son posibles si el estudiante posee un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes combinadas, coordinadas e integradas en el análisis del discurso que le permitan la comprensión y construcción de significados y sentidos en diferentes situaciones de uso.

Se trata no solo de conocer la lengua, de descubrirla y reflexionar acerca de ella, sino de su funcionamiento en distintas situaciones de uso, de conocer los mecanismos cognitivos, metacognitivos y motivacionales (Castellanos et al., 2003) que posibiliten la comprensión y producción de discursos y practicarlos en sus propios procesos, de construir sentidos personales de lo que aprenden, de usar lo aprendido de forma eficiente en la vida y en la profesión.

En la tesis se asume que la cualidad que distingue la competencia comunicativa a desarrollar en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación, Español-Literatura deberá estar en el aspecto analítico-discursivo, expresado en el nivel alcanzado en el análisis, descripción-explicación, reflexión-

valoración sobre la lengua y la literatura y su incidencia en la calidad de los procesos de comprensión y construcción de significados y sentidos, entendida por la autora de esta tesis como competencia analítico-discursiva, integradora de componentes cognitivos, metacognitivos y motivacionales.

El componente cognitivo está en relación con un conjunto de conocimientos (saber) acerca del contenido del análisis del discurso y por un sistema de habilidades, procedimientos y estrategias necesarias para establecer nexos con las situaciones y condiciones pragmático-comunicativas y socioculturales que caracterizan a los textos, a sus relaciones textuales e intertextuales y a la ampliación de su extensión hacia los diversos usos comunicativos verbales y no verbales, a las variedades lingüísticas, a la variedad de registros situacionales, al proceso comunicativo, a la necesidad del uso, cuidado y conservación de la lengua materna y el respeto a otras lenguas (Montaño, 2006); la expresión emocional de su relación valorativa con el mundo -lo axiológico- en el ejercicio de la reflexión crítica y en el desarrollo de la sensibilidad y la espiritualidad -lo estético-, en la interpretación y explicación de los procesos históricos-sociales y culturales en los que interviene, con un estilo de pensamiento crítico, reflexivo y una actuación para la transformación de la realidad (saber hacer).

El componente metacognitivo se manifiesta en el grado de apreciación que cada estudiante desarrolla con respecto a la medida en que se apropia del contenido del análisis del discurso, regula y controla su actividad de análisis discursivo, planifica la actividad discursiva, supervisa su eficiencia, evalúa sus resultados y perfecciona su accionar si es necesario y el componente motivacional estará representado en los intereses y las razones que impulsen a los estudiantes a realizar las tareas.

La competencia analítico-discursiva propicia el desarrollo de las competencias subordinadas a la comunicativa como eje vertebrador, por su carácter inter-muti y transdisciplinar, puesto que todas necesitan del análisis del discurso para la recepción y producción de textos. La competencia analítico-discursiva ocupa una posición intermedia entre los procesos de comprensión y construcción y en

consecuencia entre las competencias lectora o de comprensión (Montaño, 2006) y de construcción textual (Domínguez, 2006), y precisa de un proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura desarrollador.

1.4. La enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura

El enfoque histórico-cultural constituye punto de partida y referente cultural de la enseñanza del análisis del discurso al coincidir en que el proceso de conversión del hombre en personalidad, en sujeto, en portador de la actividad social, se produce solo cuando él mismo comienza a realizar su actividad, primero con la ayuda de los adultos y después sin ellos; cuando hace suyos los modos humanos de actividad social que existen fuera, tanto las formas establecidas de relación entre los hombres, como sus formas de actuación con los objetos a través de la comunicación.

En la formación, desarrollo y consolidación de la personalidad desempeñan un papel fundamental los procesos de actividad y comunicación como sistema de acciones lógicamente estructuradas que tributan a la conformación de determinados componentes de la personalidad o a esta como un todo, sobre la base de la postura activa del individuo en la relación objeto-sujeto y sujeto-sujeto.

Sierra (2012) define al proceso pedagógico como: “Proceso desarrollador consciente, atendiendo a objetivos, condiciones y relaciones sociales. Presupone relaciones sociales entre educadores y educandos que incluye la relación dialéctica recíproca del educador y participación activa del educando” (2012:312). En este sentido, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso se produce un intercambio de las producciones verbales en la actividad y la comunicación, con cambios que se traducen en un desarrollo del estudiante y del profesor en la actividad comunicativa pedagógica.

En esta tesis se define por la autora como actividad comunicativa pedagógica: “Sistema de acciones de interacción dialógica profesor-alumnos, alumno-alumno, alumno-grupo; planificadas en el proceso de

enseñanza-aprendizaje de carácter sociodiscursivo, dirigidas al desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura, expresada en la medida en que el estudiante se adecua a una situación comunicativa específica relacionada con el ejercicio de la profesión con un estilo de pensamiento creativo reflexivo y valorativo”.

La eficiencia de la actividad comunicativa pedagógica está estrechamente relacionada con las características del proceso de enseñanza-aprendizaje que tribute al desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes. En consonancia con las concepciones de la didáctica desarrolladora (Castellanos et al., 2001) este proceso debe caracterizarse por la acción conjunta interactiva de estudiantes y profesores como base de la transferencia de conocimientos y habilidades en la actividad discursiva, definida como: “forma específica de la actividad, creadora y contextualizadora de las significaciones propiamente humanas, articulada a un marco social, que se realiza en discursos de diverso tipo, que se inscriben en un género y que se construyen con los recursos de una lengua natural dada” (García Caballero, 2015: 15).

De vital importancia resulta el papel del profesor como mediador esencial en la actividad y los procesos de interrelación y comunicación social para hacer trascender el análisis de los aspectos descriptivos y explicativos sobre la lengua y la literatura hacia la reflexión y la valoración.

La actividad discursiva descriptiva permite el análisis de los recursos de que dispone una lengua para expresar un mismo significado de forma diferente: “facilita un conocimiento suficiente de la herramienta lingüística, del que a su vez va a depender, por un lado, el nivel de intervención del profesor sobre la producción idiomática de los alumnos, y, por otro lado, el nivel de comprensión de los alumnos sobre sus propios productos lingüísticos y, por tanto, su capacidad para hacer progresar a partir de la práctica y las observaciones del profesor sobre esa práctica” (Núñez y Del Teso, 1996: 28).

La actividad discursiva explicativa posibilita exponer los usos de los recursos que brinda la lengua en dependencia de la situación comunicativa en que se encuentre el hablante, integrando explicaciones sintácticas, semánticas y pragmáticas.

La actividad discursiva reflexiva no se limita a registrar que los discursos indican algo, sino que establece el nexo entre lo que ellos sugieren y la posibilidad de que esa sugerencia se realice y también que pueda remitir a otra. En la interpretación, se trata de sacar a la luz los significados implícitos en el texto, tratar de extraer de la reflexión una significación que profundice por debajo de los significados explícitos. En este sentido, Hernández y Alvarado consideran que: “Esta cadena de relaciones permite al lector enfrentarse al significado; que se abre a una “semiosis ilimitada” en la cual cada significado remite a otro posible” (2012: 4).

La reflexión implica abstracción, meditación, discernimiento, es un proceso en el que el sujeto productor o interpretante da nuevos significados a las ideas del discurso, considera detenidamente el sentido que se actualiza, establece juicios probables a partir de la meditación sobre las señales o indicios, asume nuevas alternativas en el análisis, decide las acciones a seguir.

La actividad discursiva valorativa resulta de vital importancia porque la valoración “(...) constituye el punto culminante de cualquier tipo de análisis por su gran carga subjetiva, en correspondencia con cómo el sujeto productor o interpretante capte la significación social del mensaje” (Casañas, 2014: 70). Representa el resultado de la influencia de una compleja integración de factores objetivos y subjetivos (necesidades, intereses, fines, conocimiento, experiencia precedente, ideales, concepción del mundo) que interactúan en la relación lector-texto-contexto-autor.

La valoración está en estrecha relación con los procesos afectivo-emocionales, ambos son la expresión de la significación de los objetos y fenómenos para el hombre y su actividad, la capacidad de expresar

emocionalmente la relación valorativa del hombre con el mundo es solo un modo de manifestación de la interacción de la valoración y las emociones.

También las emociones pueden ampliar la función de valoración. “La valoración incluye todos los usos evaluativos del lenguaje mediante los cuales los hablantes y escritores adoptan posturas de valor particulares y negocian estas posturas con sus interlocutores reales o potenciales” (González, 2011: 6).

Entrenar a los estudiantes en el análisis de la dimensión lingüística de la lengua, implica propiciar la reflexión acerca del sistema, sus unidades y reglas de funcionamiento, el uso de los medios lingüísticos (reflexión sintáctica); concebir el aprendizaje de la lengua como herramienta para leer, hablar, escuchar y escribir adecuadamente en correspondencia con la situación comunicativa.

Es a partir del análisis de los usos del lenguaje que el estudiante “descubre” la funcionalidad de las estructuras discursivas, se apropia de conceptos, asume modos de actuación y se familiariza con el metalenguaje indispensable para referirse a los códigos, formas elocutivas, medios léxicos y gramaticales, así como a los recursos estilísticos y retóricos que caracterizan el discurso.

Exige, además, la reflexión sobre las estructuras del discurso en los diferentes niveles, los valores semánticos de los cuales el texto es portador, el significado y el sentido que se actualiza en un texto específico (reflexión semántica); las inferencias que permitan hallar el significado literal y el sentido intencional de los enunciados a partir de un saber interiorizado (reflexión inferencial); los mecanismos que garantizan la coherencia y cohesión de los enunciados en los niveles de superficie, micro y macro del discurso (reflexión construccional-textual); las estrategias de comunicación para iniciar, continuar, o finalizar el proceso de comunicación (reflexión estratégica).

Entrenar a los estudiantes en el análisis de la dimensión contextual de la lengua, orienta la reflexión hacia las relaciones de las estructuras del discurso con las propiedades del contexto, la adecuación de los medios lingüísticos a las necesidades de la comunicación, los modos de actuación lingüística y

social (reflexión contextual); la movilización de las palabras de otro para hacerlas funcionar en su propio discurso o el reconocimiento en un discurso dado por la presencia de fragmentos de otros (reflexión intertextual).

La práctica instrumental de la lengua resulta insuficiente para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes, es necesario su conjugación con las prácticas expresiva y estética. Mediante la práctica expresiva el estudiante puede compartir con los otros las experiencias vitales, cargadas de una enorme riqueza por explorar y de aprendizajes que necesitan ser comunicados y compartidos mediante el discurso. Estas prácticas permiten reconstruir e interpretar las experiencias, privilegiando los saberes, así como las opiniones, afectos y puntos de vista de los estudiantes.

En la práctica estética no basta el análisis textual para la comprensión del hecho poético, el lector entra en diálogo con el texto, con su tiempo, su contexto, su autor y realiza su propio texto a partir de su subjetividad. La obra existe en el instante en que texto y lector entran en relación, de ahí la necesidad de preparar la disposición del estudiante para acceder a la recepción placentera, al disfrute del hecho poético a partir de su sensibilidad, sus emociones y disponerlo para la producción, para expresar emocionalmente su relación valorativa con el mundo.

La ejecución de este conjunto de saberes en el análisis del discurso implica en lo procedimental, el desarrollo de habilidades para el análisis: realizar inferencias, razonar deductivamente, evaluar ideas e hipótesis, horadar en el sentido transitando por los diferentes niveles de análisis, elegir los patrones lingüísticos en función de la relación que se quiera establecer con el interlocutor en la producción de significados, describir y explicar los recursos estilísticos fonéticos, morfosintácticos y semánticos del discurso, clasificar o construir un tipo de texto según su tipología, revelar las relaciones intratextuales e intertextuales; apreciar y valorar la realidad que el autor enuncia estéticamente.

En lo actitudinal implica el desarrollo de un saber analítico indispensable para los procesos de comprensión y construcción: “una actitud de búsqueda, de establecimiento de relaciones, de pensamiento profundo, un estado de curiosidad que incentiva la lectura profunda y el análisis” (Montaño, 2006: 103) y una actitud de valoración en dependencia del lugar del sujeto productor o interpretante en el marco de las relaciones sociales.

De los referentes anteriores se define la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso: “Proceso interactivo de análisis, en el cual el profesor organiza y facilita el aprendizaje de los alumnos y del grupo hacia la construcción y reconstrucción de significados y sentidos, mientras que los estudiantes revelan la formación de una actitud de análisis crítico en la expresión cognitiva, emocional, afectiva y comportamental de su relación valorativa con el mundo” (García Caballero, 2015: 4).

Derivado de las ideas anteriores se considera que la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso debe propiciar la formación de conceptos, habilidades, capacidades crítico-valorativas y valores desde la naturaleza de los contenidos lingüísticos, que potencian el análisis respecto a los usos del lenguaje en las diferentes prácticas sociodiscursivas expresadas en saber, saber hacer, saber comunicar, y saber cómo hacer para saber; autorregulando el desempeño en la actividad comunicativa, en correspondencia con las aspiraciones del Modelo del Profesional.

El estudiante de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura debe producir discursos que evidencien: conocimientos sobre el mundo y los sistemas de valores con los que se ubica frente a él; saberes lingüísticos, literarios, sociolingüísticos, estratégicos, discursivos, ideológicos y pedagógicos en la producción de diferentes tipos de textos adecuados a la situación comunicativa, que lo hacen idóneo para el desarrollo de la actividad comunicativa pedagógica. Además, asumir una actitud lingüística de aceptación, tolerancia, comprensión y alta sensibilidad en la percepción de otros sujetos de la comunicación; eficiencia al asumir diferentes roles en las relaciones intercomunicativas; atención para

captar cualquier señal en la situación comunicativa que oriente su conducta comunicativa, utilización de estrategias metacognitivas que le permitan superar barreras comunicativas; evaluación de la actuación comunicativa del otro y la suya propia; expresión de sentimientos con una alta carga de humanismo y cualidades que propicien el acercamiento humano a través de la comunicación, la reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos.

En la definición de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura, la autora de la tesis ha considerado el análisis diacrónico del término competencia comunicativa, el procedimiento analítico en el texto literario (Szabolsky, 1985) y el método de análisis discursivo-funcional (Roméu, 2003), la relación entre los componentes funcionales comprensión, análisis y construcción de significados (Roméu, 2003), las definiciones de formación lingüística y literaria de los estudiantes de carreras pedagógicas (Fierro et. al, 2012), la esencia de la lectura intensiva del texto literario (Zayas, 2010) y el Modelo del Profesional de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura (2010).

La competencia analítico-discursiva se refiere al proceso analítico de descripción, explicación, reflexión y valoración de los elementos y reglas que el sistema de una lengua ofrece para comprender y producir significados y sentidos, que posibilita la selección adecuada de los patrones lingüísticos, según sus características y funciones, y las pautas discursivas que mejor sirven para cada finalidad, en correspondencia con el conjunto de conocimientos que el sujeto posee sobre el mundo, que ponen en funcionamiento el sistema de interpretación y evaluación del universo referencial que se manifiesta en el comportamiento.

La autora de la tesis define la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura como: “un conjunto de saberes que se revelan en la actividad comunicativa pedagógica, dada por un proceso autorregulado de cognición, descripción-explicación,

reflexión-valoración de discursos que posibilita la selección adecuada de los medios lingüísticos y culturales que expresan su relación valorativa con el mundo, el desarrollo de un estilo de pensamiento crítico y una actuación comunicativa pedagógica eficiente” (García Caballero, 2015: 7). En ella se distinguen tres dimensiones, en las cuales se integran lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal.

Dimensión cognitiva: Se expresa en los conocimientos y habilidades que se poseen para el análisis del discurso que permiten la caracterización de los discursos, la estimación y apreciación del valor de las estructuras discursivas en lo lingüístico y lo contextual. Sus indicadores son:

1. Aplica de manera consciente los conceptos fundamentales del análisis del discurso.
2. Reconoce las estrategias cognitivas y metacognitivas para el análisis del discurso.
3. Caracteriza los diferentes tipos de discursos.
4. Diferencia los tipos de análisis del discurso.

Dimensión descriptivo-explicativa: Implica la descripción de las estructuras lingüísticas del sistema de la lengua, que contribuyen a la conformación coherente del discurso, y su funcionalidad en los procesos de comprensión y construcción y la explicación semántica sintáctica y pragmática de los discursos de diferentes tipologías. Sus indicadores son:

1. Describe las unidades lingüísticas según su funcionalidad en textos de diferente tipología.
2. Explica los recursos estilísticos adecuados al contexto e intención comunicativa.
3. Identifica las características de la textualidad y la enunciación en diferentes tipos de textos.
4. Realiza el análisis integral de los textos.

Dimensión reflexivo-valorativa: se expresa en la reflexión sobre el contenido de los discursos a partir de establecer relaciones con los conocimientos de otras fuentes, su ideología y normas de conducta y la evaluación de su contenido, desde una posición personal, crítica, en que muestra su sensibilidad estética, valores, sentimientos, convicciones, y otros rasgos de la personalidad. Sus indicadores son:

1. Adopta actitudes en correspondencia con la valoración y apreciación del texto.
2. Asume una posición de valoración crítica en los comentarios que realiza de los textos analizados.
3. Toma posición acerca de las concepciones expuestas, a partir de sus convicciones ideológicas, políticas, éticas y estéticas.
4. Valora su eficiencia en los procesos de comprensión y construcción de significados como resultado del desarrollo de su competencia analítico-discursiva.

Para reconocer la presencia y el grado en que se alcanzaron los indicadores en los estudiantes, se aplicó un criterio de medida con cinco valores: Nivel Insuficiente (NI), Nivel Bajo (NB), Nivel Medio (NM); Nivel Alto (NA) y Nivel Óptimo (NO) (Anexo 11).

Conclusiones del capítulo

La enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso desde la disciplina Estudios Lingüísticos, tiene sus sustentos en diversos aportes de las ciencias que estudian la didáctica y la lingüística, que posibilita su perfeccionamiento en el contexto de la formación de profesionales de la educación de Español-Literatura, para contribuir al desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes durante su formación inicial, al promover la apropiación de los contenidos socioculturales, literarios, lingüísticos y discursivos, que puedan ser transferidos a su entorno profesional; lo que les permitirá reflexionar críticamente acerca de su práctica y contextualizarla en el proceso educativo de sujetos discursivos capaces de comprender, analizar y construir la significación de los procesos sociales y culturales en los cuales se insertan.

CAPÍTULO 2. CONCEPCIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ANALÍTICO-DISCURSIVA EN LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN, ESPAÑOL-LITERATURA DE LA UNIVERSIDAD DE MATANZAS

CAPÍTULO 2. CONCEPCIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ANALÍTICO-DISCURSIVA EN LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN, ESPAÑOL-LITERATURA DE LA UNIVERSIDAD DE MATANZAS

En este capítulo se caracteriza el estado actual de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso y el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura de la Universidad de Matanzas, a partir de los resultados del diagnóstico y fundamenta y explica la concepción teórico-metodológica propuesta.

2.1. Caracterización de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva en los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura de la Universidad de Matanzas

En la estrategia investigativa seguida por la autora de esta tesis, la aplicación de diferentes instrumentos y técnicas de investigación permitió la caracterización del estado inicial del objeto de estudio con el propósito de identificar las potencialidades y carencias para orientar las acciones investigativas hacia la solución del problema identificado.

En el análisis de los documentos normativos para la formación docente: Plan del proceso docente D (2009-2010), Modelo del Profesional y Programas de disciplinas de la especialidad, mediante la revisión documental (Anexo 1), se reconocieron como potencialidades:

- La correspondencia en cuanto a la orientación discursiva de la enseñanza de la lengua y la literatura y entre los objetivos de cada uno de ellos en los documentos normativos.
- Profundidad científica y actualización de las disciplinas en el tratamiento de sus contenidos.
- Interrelación de los procesos de comprensión y construcción de significados en la actividad discursiva.

- La inclusión de asignaturas con carácter integrador en las disciplinas Estudios Lingüísticos y Estudios Literarios.
- En la disciplina Estudios Lingüísticos, el análisis articula cada una de las asignaturas que la conforman, las cuales tributan al Análisis del Discurso como asignatura integradora.

Se consideraron carencias las siguientes:

- Los presupuestos teóricos en los que se sustentan las disciplinas Lenguaje y Comunicación y Estudios Lingüísticos, están relacionados con los aportes de las ciencias lingüísticas y no se establecen vínculos con los estudios literarios, relación indispensable si se tiene en cuenta que en cada una de ellas también se trabaja el análisis del texto literario y que los estudiantes se formarán para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura. En este mismo sentido, los referentes teóricos y metodológicos de la disciplina Didáctica de la Lengua Española y la Literatura orientan la enseñanza de ambas, sin embargo, no se logra un adecuado equilibrio.
- No siempre se explicita el análisis en la relación comprensión-construcción ni se enfatiza en la identificación de los sentidos socialmente significativos para el contexto del lector en los programas de disciplina, exceptuando Estudios Literarios.
- Las prácticas discursivas se enmarcan solo en el ámbito del aula, se circunscribe el análisis a los textos orales y escritos, en detrimento de otros tipos de textos.
- Se enfatiza en el empleo de la clase y sus tipos como formas organizativas fundamentales del proceso docente-educativo en la Educación Superior, pero no se potencia el trabajo con el resto de las formas organizativas.
- La evaluación en función de los objetivos de la disciplina y no de objetivos integradores de año académico.

□ Se orienta el empleo del método de análisis discursivo funcional para todas las tipologías textuales, sin considerar la pluridimensionalidad del texto literario que exige miradas plurales.

Para dirigir la acción investigativa hacia la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso, se realizó una entrevista (Anexo 2) a los seis profesores de la disciplina para indagar sobre sus conocimientos en torno al análisis del discurso. En el procesamiento de los resultados, el 100 % declaró que en la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso asumían el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y que propiciaban en sus clases el análisis de textos de diferentes tipologías textuales; sin embargo, al indagar sobre los postulados de este enfoque, solo el 33,3 % (2) demostró conocimiento.

Solo un profesor (16, 6 %) declara considerarse preparado para la enseñanza del análisis del discurso. Los otros cinco profesores (83,3 %) plantearon como principales dificultades: inexperiencia en su desempeño en la Educación Superior y en la impartición de estos contenidos desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural; insuficiente desarrollo de habilidades para la dirección del análisis integral del texto en sus dimensiones semántica, sintáctica y pragmática; falta de claridad en el conocimiento de las categorías del análisis del discurso. El 100 % de los profesores expresó la necesidad de perfeccionar su preparación para la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso, lo cual constituye una potencialidad.

Se procedió a la aplicación de una encuesta (Anexo 3) con el objetivo de profundizar en el dominio del contenido del análisis del discurso por parte de los profesores. El instrumento facilitó el conocimiento acerca de su experiencia, la autoevaluación de sus conocimientos y la proyección profesional pedagógica en la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso. La experiencia de los profesores, oscilaba entre tres y nueve años en la impartición de las asignaturas de la disciplina. Solo el 16,6 % de los profesores (1) tenía 30 años de experiencia y la categoría principal Profesor Auxiliar, el 66,6 % (4) la

categoría Asistente y el 16,6 % (1) la categoría Instructor. Solo el 16,6 % de los profesores (1) poseía una formación integral intradisciplinar por haber impartido todas las asignaturas de la disciplina.

En la pregunta 1, relacionada con el conocimiento de los profesores sobre los contenidos básicos esenciales para la enseñanza del análisis del discurso, calificaron sus conocimientos con las escalas ordinales: Elevado, el 16,6% (1); Suficiente, el 50% (3) y Elemental, el 33,3 % (2).

En la pregunta 2, relacionada con el nivel de dificultad de los profesores para la enseñanza del análisis del discurso, a partir de una escala del 4 al 1, en la que el 4 significaba el nivel más alto de dificultad, los profesores plantearon las siguientes: el 16,6 % (1) consideró que no es una dificultad; el 50 % (3) declaró en un nivel 3 de dificultad el dominio del contenido de la disciplina, del método de análisis discursivo funcional, de la integración de la teoría con la práctica y de la didáctica de la enseñanza del análisis del discurso y el 33,3 % (2) consideró estos mismos aspectos en la escala de máxima dificultad.

En la pregunta 3, el 66,6 % (4) consideró que siempre en sus clases se concretan las acciones que propician el enfoque profesional pedagógico en la enseñanza del análisis del discurso, mientras que el 33,3 % (2) manifiesta que a veces se concretan estas acciones en sus clases.

Para constatar la información obtenida se observaron seis clases, a partir de una guía (Anexo 4) con el objetivo de evaluar las potencialidades y limitaciones de los profesores para la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso. Los resultados de la observación de clases evidenciaron:

Potencialidades: En el 100 % de las clases observadas (6), se concibe el tratamiento priorizado o subordinado de los componentes según el objetivo de la clase, se establece la interrelación entre los componentes funcionales, se atiende el desarrollo integral del estudiante, se aprovechan las potencialidades educativas de los textos en función de la formación de valores y convicciones.

Limitaciones: En el proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso se constataron insuficiencias en el 66,6 % de las clases (4): la práctica de la actividad discursiva explicativa, reflexiva y

valorativa; la reflexión integrada de los aspectos textual y contextual de la lengua; la integración de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática en el análisis del discurso; la planificación de la evaluación como un proceso integrador, el aprovechamiento de las potencialidades del trabajo cooperado que facilita el intercambio de socialización y la reflexión. Solo el 33,3 % de las clases (2), demostró una orientación adecuada del análisis del discurso y eficiencia en la organización y conducción del aprendizaje de los estudiantes y del grupo hacia el desarrollo de su competencia analítico-discursiva.

La información que se obtuvo de la aplicación de los instrumentos reveló la necesidad de determinar las vías científicas que en la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso contribuyeran al desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura.

La decisión de realizar un estudio longitudinal no experimental, (Hernández, et. al, 2014) permitió estudiar la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de una cohorte (2012-2017), a quienes se les dio seguimiento en el tiempo mediante un diseño evolutivo de grupo, y de tipo panel. Para ello se recopilaron los datos desde el diagnóstico, con el empleo de un sistema de métodos: entrevista grupal (Anexo 5), encuesta de disponibilidad léxica del centro de interés: Conceptos fundamentales del análisis del discurso (Anexo 6), encuesta onomasiológica (Anexo 7), prueba de relaciones conceptuales (Anexo 8), prueba pedagógica (Anexo 9), análisis de comentarios de textos elaborados por los estudiantes como productos de la actividad verbal (Anexo 10).

La entrevista grupal permitió conocer la percepción de los estudiantes acerca de sus dificultades en la comprensión, análisis y construcción, en su proceso de formación en el curso 2012-2013. Las mayores dificultades estuvieron en: el análisis de textos, 83,3 % (10); en la construcción de textos, 16,6 % (2). Al respecto, señalan como aspectos a mejorar: calidad del comentario crítico del texto, 75 % (9);

identificación de recursos coherentes y cohesivos en los textos, 58,3 % (7); identificación de los criterios de textualidad, 50 % (6); dominio de las categorías del análisis del discurso, 41,6 % (5); determinación de la superestructura esquemática del texto, 25 % (3); dominio de las tipologías textuales 8,3 % (1); aplicación del método de análisis discursivo funcional, 8,3%(1) y empleo de estrategias para el análisis, 8,3 % (1).

El 100 % de los estudiantes (12) concedió importancia al análisis de textos para su formación profesional; entre las razones que emitieron se destacan: permite entender el mundo, las obras literarias y enseñarles a los alumnos sobre la vida desde las diferentes perspectivas de los autores; ayuda a comprender y a analizar mejor los textos y a ampliar el vocabulario; como profesores de Español-Literatura debemos saber cómo analizar textos para un mejor desarrollo de la comprensión y la construcción textual, es fundamental para nuestra formación profesional porque nos ayuda a delimitar el contexto histórico, la vida y obra del autor; es de gran importancia para nuestro desempeño docente y profesional.

Sin embargo, al indagar acerca de las estrategias que emplean para la ejecución del análisis de un texto específico, el 41,6 % de los estudiantes (5) no respondió la pregunta; el 50% (6) hizo referencia a las estrategias: lectura del texto, segmentación del texto en partes lógicas, identificación de los recursos cohesivos, elaboración del comentario del texto.

Al valorar los resultados atendiendo a las tres dimensiones de la competencia analítico-discursiva se parte del reconocimiento de que no se puede conocer a un nivel teórico sin los procesos lógicos del pensamiento, la descripción y la reflexión forman parte de la cognición. Ningún análisis sería psicológicamente aceptable si se exige el análisis total en una dimensión antes de proceder a otra, o sea, en el análisis se podrá transitar de una dimensión a otra, para hacer evidente su interdependencia. Solo se hace esta distinción en el orden metodológico, para el análisis y síntesis de los resultados del

diagnóstico. Para el diagnóstico de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes, la autora utilizó una escala de cinco niveles: Nivel Insuficiente (NI), Nivel Bajo (NB), Nivel Medio (NM); Nivel Alto (NA) y Nivel Óptimo (NO). (Anexo 11).

En la **dimensión cognitiva**, los resultados de la aplicación de la encuesta de disponibilidad léxica, encuesta onomasiológica, prueba de relaciones conceptuales, prueba pedagógica y el análisis de los comentarios como productos de la actividad verbal evidenciaron que:

El Indicador 1, relacionado con la capacidad de los estudiantes para operar de manera consciente con los conceptos fundamentales del análisis del discurso, evidenció que el 25 % (3) se ubicó en el Nivel Medio, mostró un conocimiento limitado de los conceptos fundamentales del análisis del discurso, pudo explicar aquellos que conocía, establecer algunas relaciones entre ellos y aplicarlos al análisis de textos; el 50 %, (6) se ubicó en el Nivel Bajo, solo hizo referencia a conceptos gramaticales, presentó dificultades en la explicación, en el establecimiento de relaciones y en su aplicación al análisis de textos, el 25 % (3) se ubicó en el Nivel Insuficiente, por desconocimiento de los conceptos fundamentales del análisis del discurso.

El indicador 2, relacionado con el conocimiento y uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para el análisis del discurso, mostró que el 25 % (3), se ubicó en el Nivel Medio al no integrar las explicaciones semánticas, sintácticas y pragmáticas; el 25 % (3) en un Nivel Bajo por el uso inadecuado de estrategias y poca emisión de juicios apreciativos sobre los valores del texto para el contexto de actuación del lector y el 50 % (6) se ubicó en el Nivel Insuficiente, por el desconocimiento de estrategias cognitivas y metacognitivas e insuficiencias en la autorregulación del análisis del discurso.

El Indicador 3, relacionado con la eficiencia de los estudiantes en la caracterización de textos de diferentes tipologías, evidenció que el 25 % (3) se ubicó en el Nivel Medio, aunque conoce las características de los diferentes textos presenta dudas para identificarlas en textos dados; el 58,3 % (7)

se ubicó en el Nivel Bajo, al no mostrar suficiente desarrollo de habilidades para la caracterización y determinación de la función que predomina en los textos y el 16,6 % (2) se ubicó en el Nivel Insuficiente, al no caracterizar, determinar la función ni clasificar los textos.

El indicador 4, relacionado con la diferenciación de los tipos de análisis del discurso, permitió conocer que el 25 % de los estudiantes (3) hace referencia al análisis discursivo-funcional y al análisis literario sin especificar el tipo, por lo que se ubicó en el Nivel Medio; el 41,6 % (5) se ubicó en el Nivel Bajo, pues solo muestra conocimiento del análisis discursivo-funcional y el 33,3 % (4) se ubicó en el Nivel Insuficiente, pues no hace referencia a ningún tipo de análisis.

En la **dimensión descriptivo-explicativa**, el Indicador 1, relacionado con la eficiencia de los estudiantes en la descripción de las unidades lingüísticas, su funcionalidad en textos de diferentes tipología, reveló que el 25 % (3) se ubicó en el Nivel Medio, describió y explicó en ocasiones y de forma limitada las unidades lingüísticas de los textos, el 33,3 % (4) se ubicó en el Nivel Bajo, presentó dificultades en la descripción y explicó a veces las unidades lingüísticas de los textos según su funcionalidad en las diferentes tipologías y el 41,6 % (5) se ubicó en un nivel insuficiente en la descripción y explicación de las unidades lingüísticas de los textos.

El Indicador 2, relacionado con el desempeño de los estudiantes en la explicación de los recursos estilísticos adecuados al contexto e intención comunicativa, evidenció que el 25 % (3) se ubicó en el Nivel Medio, explicó algunos recursos estilísticos adecuados al contexto e intención comunicativa, el 41,6 % (5) se ubicó en el Nivel Bajo, explicó de forma deficiente los recursos estilísticos y el 33,3% (4) lo hizo en el nivel insuficiente al no poder identificar ni explicar los recursos estilísticos.

En el Indicador 3, relacionado con la identificación de las características de la textualidad y la enunciación en diferentes tipos de textos, el 25 % (3) se ubicó en el Nivel Medio, identificó algunas de las características de la textualidad y de la enunciación; el 33,3 % (4) se ubicó en el Nivel Bajo, con

dificultades en la adecuación entre el contenido que se expresa y el modo en que se satisfacen las condiciones de la textualidad en el comentario crítico y el 41,6 % (5) se ubicó en un Nivel Insuficiente, en la identificación de las características de la textualidad y la enunciación y su empleo en la construcción del comentario crítico.

El Indicador 4, relacionado con el desempeño de los estudiantes en la realización del análisis integral de los textos, el 25 % (3) se ubicó en el Nivel Medio, faltó integración en el análisis de las dimensiones del texto; mientras que el 41,6 % (5) se ubicó en el Nivel Bajo, priorizó la dimensión lingüística, en detrimento del aspecto contextual y el 33,3 % (4) en el Nivel Insuficiente, no integró las explicaciones semánticas, sintácticas y pragmáticas en el análisis del texto.

En la **dimensión reflexivo-valorativa** el Indicador 1, relacionado con la asunción por los estudiantes de actitudes que responden a la apreciación y a la valoración del texto, permitió conocer que el 25 % (3) se ubicó en el Nivel Medio, en ocasiones asumió actitudes que responden a la apreciación y valoración del texto; el 33,3 % (4) se ubicó en el Nivel Bajo, se limitó a reproducir el contenido de los textos y el 41,6 % (5) se ubicó en un Nivel Insuficiente, no asumió actitudes que respondieran a la apreciación y valoración del texto .

El Indicador 2, relacionado con la asunción por los estudiantes de una posición de valoración crítica en la realización de los comentarios de los textos analizados, reveló que el 25 % (3) se ubicó en el Nivel Medio, en ocasiones asumió una posición de valoración crítica en la realización de los comentarios de los textos analizados; el 41,6 % (5) se ubicó en el Nivel Bajo, pocas veces asumió una posición de valoración crítica como consecuencia de las insuficiencias en la integralidad y profundidad del análisis y el 33,3 % (4) se ubicó en el Nivel Insuficiente, nunca asumió una posición de valoración crítica ante el texto.

El indicador 3, relacionado con la toma de partido por los estudiantes, a partir de sus convicciones ideológicas, políticas, éticas y estéticas, mostró que el 25 % (3) se ubicó en el Nivel Medio, en ocasiones tomó partido acerca de las concepciones expuestas, el 58,3 % (7) en el Nivel Bajo, pocas veces tomó partido y al 16,6 % (2) le resultó difícil tomar partido, a partir de sus convicciones ideológicas, políticas, éticas y estéticas.

El Indicador 4, relacionado con la eficiencia en los procesos de comprensión y construcción de significados como resultado del desarrollo de la competencia analítico-discursiva, evidenció que el 25 % (3) se ubicó en el Nivel Medio, en ocasiones mostró resultados favorables en los procesos de comprensión y construcción de significados como resultado del desarrollo de la competencia analítico-discursiva; el 33,3 % (4 en el Nivel Bajo, pocas veces mostró resultados favorables en estos procesos y el 41,6 % (5) en el Nivel Insuficiente, no muestra eficiencia en los procesos de comprensión y construcción de significados.

Los estudiantes conceden gran importancia al análisis de textos para la eficiencia de los procesos de comprensión y construcción textual, para su formación profesional y para el desarrollo de una cultura general integral.

En las tres dimensiones: cognitiva (Anexo 12), descriptivo-explicativa (Anexo 12) y reflexivo-valorativa (Anexo 12), todos los indicadores presentan un significativo nivel de afectación. En la primera, el indicador más afectado es el relacionado con el dominio de estrategias cognitivas y metacognitivas para el análisis del discurso; en la segunda, los relacionados con la descripción de las unidades lingüísticas y su funcionalidad en textos de diferentes tipologías, en la identificación de las características de la textualidad y la enunciación y en la realización del análisis integral de los textos de diferentes tipologías y en la tercera, la adopción de una posición de valoración crítica en la realización de análisis integrales

de textos de diferentes tipologías y la eficiencia en los procesos de comprensión y construcción de significados como resultado del desarrollo de su competencia analítico-discursiva.

Se aprecia la falta de dominio praxeológico del hacer discursivo de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación, Español-Literatura en los resultados del desarrollo de su competencia analítico-discursiva (Anexo 12): ningún estudiante alcanza los niveles Óptimo ni Alto, el 25 % (3) alcanzó el Nivel Medio, el 33,3 % (4) el Nivel Bajo y el 41,6 % (5) el nivel Insuficiente. Se presentan deficiencias en la adecuación del contenido que se expresa y el modo en que se satisfacen las condiciones de la textualidad y falta integración de las relaciones entre los fenómenos propios de la sintaxis discursiva, la intención comunicativa del autor, lo que se quiere significar y el contexto social en el cual la significación tiene lugar. Los estudiantes no asumen una actitud discursiva reflexiva, valorativa y transformadora en la interacción en diferentes contextos socioculturales.

En una generalización de los resultados del diagnóstico inicial, se revelan las deficiencias que pueden ser atendidas en el ámbito del trabajo metodológico, la superación y la investigación científica, para ello se consultaron los planes de trabajo metodológico de los colectivos de disciplina y de año, de superación y de postgrado del curso 2012-2013.

Se evidenció la necesidad de un trabajo más cohesionado en función de los objetivos integradores del año y la articulación con las asignaturas de las diversas disciplinas para potenciar una enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso que contribuya paulatinamente al desarrollo de la competencia comunicativa a partir de los elementos distintivos del componente análisis desde la disciplina Estudios Lingüísticos. Se reveló en el plano del trabajo científico-metodológico la posibilidad de introducción de resultados investigativos encaminados a poner en la práctica nuevas conceptualizaciones y procedimientos que contribuyeran a la calidad de la enseñanza-aprendizaje desde el análisis del discurso como componente priorizado.

En la superación: se identifica la necesidad de potenciar las diversas formas de superación para la actualización de los docentes en las nuevas tendencias, formas y conocimientos en torno al qué hacer y cómo hacer la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso en nuevos espacios de aprendizaje.

Las potencialidades y carencias identificadas en el diagnóstico constatan la necesidad de perfeccionar la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura.

2.2. Componentes de la concepción teórico-metodológica de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva en los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura de la Universidad de Matanzas

En el proceso investigativo la autora de la tesis elaboró una concepción teórico-metodológica para contribuir a la solución del problema científico planteado. En el campo de la investigación en las ciencias pedagógicas autores como: Ruiz (1999), Del Canto (2000), Valle (2012), Capote (2012) han ofrecido aportes acerca de este resultado. Se concuerda con Valle cuando expresa que es: “El resultado que se obtiene al asumir un punto de vista para analizar el objeto o fenómeno en estudio, y sobre esta base se deben dar los conceptos esenciales o categorías de partida, así como los principios que la sustentan, y una caracterización del objeto de investigación haciendo énfasis en aquellos aspectos trascendentes que sufren cambios, explicitando los mismos” (2010: 155)

Del estudio, se pueden inferir diferentes tipologías de concepción: teórica (del Canto, 2000); sistémica (Valiente, 2001); didáctica (Bernabeu, 2005; Cobas, 2007; Colomé, 2013, Quintana, 2015); pedagógica (Moreno, 2004); y teórico-metodológica (Herrera, 2005; Martínez, 2009; Valiente, 2015); entre otros. En sentido general se coincide en el carácter sistémico de los componentes que integran una concepción en cuanto a: objetivos, ideas rectoras, principios, y categorías fundamentales, que posibilitan organizar los componentes para la transformación del objeto de estudio planteado.

Se concuerda con los criterios de Herrera (2005) y Martínez (2009). Para Herrera la concepción teórico-metodológica es: "(...) un sistema de ideas, conceptos y representaciones sobre un aspecto de la realidad [...] y sus respectivas consecuencias metodológicas" (Herrera, 2005: 3), mientras que Martínez señala acertadamente que "el surgimiento de toda concepción teórico-metodológica está determinado en última instancia, por la necesidad de resolver problemas concretos, diagnosticados en una esfera de la realidad, necesidad que genera el imperativo de contar con: un sistema de ideas, conceptos y representaciones que permitan conocer científicamente esa realidad y un conjunto de métodos, procedimientos y técnicas para resolver los problemas diagnosticados, sólidamente fundamentados desde el punto de vista teórico" (Martínez, 2009: 26).

Como resultado de este estudio en la tesis se define la concepción teórico-metodológica de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva en los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura como: "Constructo de ideas y posiciones teórico-metodológicas que expresan las relaciones entre la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso y el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes mediante tareas comunicativas en los componentes de la formación inicial, que se materializan en el proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso y en el trabajo metodológico y la superación de los profesores de Estudios Lingüísticos en la actividad comunicativa pedagógica"

La concepción teórico-metodológica de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura, se muestra en la Figura 1.

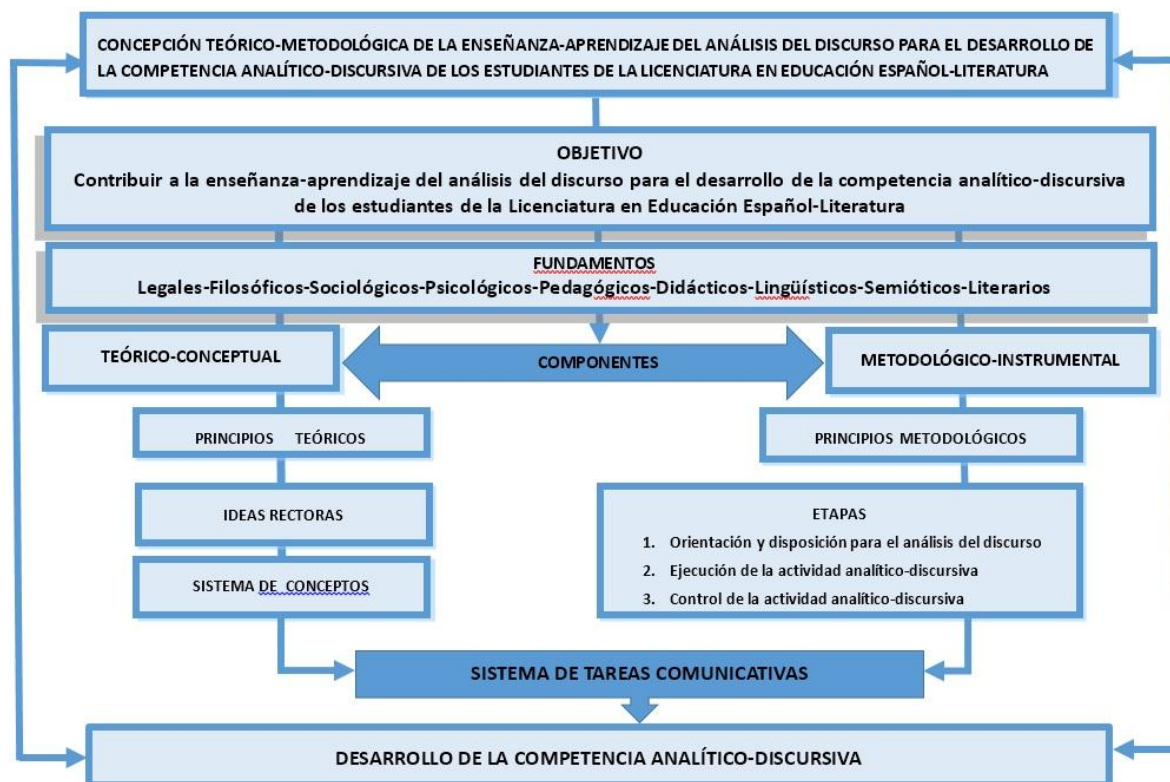


Fig. 1. Representación gráfica de la concepción teórico-metodológica de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación, Español-Literatura. Fuente: Elaboración propia (2016)

La concepción teórico-metodológica tiene como objetivo contribuir a la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura.

Los fundamentos de la concepción teórico-metodológica -legales, filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos, didácticos, lingüísticos, semióticos y literarios- sustentan una orientación integradora de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura.

La concepción teórico-metodológica posee fundamentos legales, expresados en la Constitución de la República de Cuba (2002: 6), así como en la política educativa y cultural (Capítulo V, 2002: 23-24), las cuales ofrecen el marco legal, asumido en el Modelo del Profesional, para la preparación de los

profesionales de la educación de Español-Literatura (2002: 3), ratificados en los Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución cubana, emanados del VI Congreso del Partido Comunista de Cuba (2011: 23-24).

En la tesis se asumen en particular los lineamientos relacionados con la educación (145, 146, 147, 151, 152) y la cultura (163); sustentados en los avances de la ciencia y la técnica, el ideario marxista, martiano y fidelista, la tradición pedagógica progresista cubana y la universal, mediante la práctica de la lectura como vía de satisfacción de las necesidades espirituales y de fortalecimiento de los valores sociales. Se consideran fundamentos legales también el marco normativo, regulatorio, que está dado en el Modelo del Profesional y en los programas de disciplinas.

La concepción teórico-metodológica se nutre de los postulados marxista, martiano y fidelista como sustento filosófico de la educación cubana. En correspondencia con ella la filosofía de la educación (Chávez et.al, 2005) ofrece basamentos humanistas, axiológicos y epistemológicos que permiten comprender la educación como un proceso que se centra en el ser humano, el cual puede conocer el mundo y transformarlo y en donde se forman los valores que se corresponden con los fines de la educación en una etapa dada.

En esta investigación se sostiene que el análisis del discurso posibilita a los estudiantes la comprensión de la realidad a partir de la interacción lector-texto-contexto-autor y la comparación con su experiencia, desde una posición crítica, de formulación de juicios, apreciaciones y valoraciones que constituyen contenidos esenciales de su formación como profesional de la educación en la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura.

Desde el punto de vista **sociológico** se considera el condicionamiento histórico-social de la educación, dirigida a la formación y desarrollo de la personalidad mediante la transmisión y apropiación de la herencia cultural de la humanidad a partir de la influencia de los diferentes niveles de socialización, en

correspondencia con los fines de la educación del proyecto social cubano y con la política de formación del profesional de la educación como defensor de la Revolución y promotor de una cultura general integral.

En este sentido, en la educación de la personalidad del estudiante de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura, los usos del lenguaje son prácticas verbales e intercambios socioculturales de sentido, como resultado del desarrollo de su competencia analítico-discursiva, en su proceso de formación como modelo lingüístico en los diversos usos sociales de la lengua y para su enseñanza-aprendizaje en los contextos educacionales en que se inserte.

El fundamento psicológico se encuentra en la concepción histórico-cultural del desarrollo humano basada en las ideas de Vigotsky y sus seguidores: la existencia del hombre como ser social dotado de una psiquis, tiene un origen y una mediatización social e histórica; las relaciones pensamiento-lenguaje, significado-sentido; la educación conduce el desarrollo humano, el aprendizaje requiere de la acción de un agente mediador para que el estudiante pueda apropiarse de la herencia cultural acumulada por la humanidad y contribuya al enraizamiento cultural, en que las vivencias y emociones nutren mejor los aprendizajes; facilitándole la transferencia a su contexto profesional pedagógico.

Con la ayuda de los profesores y el grupo, el estudiante alcanza niveles superiores de independencia, un desarrollo profesional y cultural que favorece el logro de los objetivos del Modelo del Profesional. Mediante el análisis del discurso el estudiante se apropia de conocimientos, conceptos, experiencias y valores para su autodesarrollo, convierte en cualidades personales la cultura que caracteriza la sociedad en que vive.

El conocimiento que poseen profesores y estudiantes del nivel real de desarrollo de la competencia analítico-discursiva de estos últimos, posibilita convenir las ayudas que permitirán pasar a estadios superiores de desarrollo de capacidades discursivas necesarias para participar en las correspondientes

prácticas profesionales, contextualizadas en escenarios reales de actuación, que los ayuden a acercarse a las formas discursivas de la profesión y promuevan el salto cualitativo hacia la cultura de análisis que exigen los estudios universitarios.

Desde el punto de vista **pedagógico**, se fundamenta en los aportes de la pedagogía cubana, que considera la formación integral del hombre en su actuación en la vida, el papel de la práctica y su vínculo con la teoría para lograr la educación; la necesidad de organizar y estructurar el proceso pedagógico en relación con la vida; de propiciar que el estudiante sea protagonista en la asimilación del contenido de enseñanza-aprendizaje; de la interrelación entre los componentes personalizados de dicho proceso pedagógico en función de las necesidades de los estudiantes y las posibilidades de la conducción creadora del docente.

En este sentido, el análisis del discurso es un proceso complejo que tiene lugar en los procesos de educación, aprendizaje y desarrollo mediados por los textos, su enseñanza-aprendizaje se asume desde la integralidad de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática en la realización de las tareas comunicativas en función del desarrollo no solo de conocimientos, habilidades, hábitos, sino también de la independencia, el autoaprendizaje, el autocontrol y los rasgos del carácter, intereses, motivos, valores, convicciones, normas de conducta y aspiraciones, en correspondencia con los significados positivos sociales y de la identidad nacional.

En el marco de la Didáctica de la Educación Superior (Addine, 2013) se asume el aprendizaje desarrollador (Castellanos, 2002), la enseñanza como premisa para un aprendizaje que contribuya a la apropiación activa y creadora de la cultura por los estudiantes, favorezca el autoperfeccionamiento constante, su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social. El profesor es dinamizador de la enseñanza-aprendizaje: “Es un agente de cambio que participa desde sus saberes, en el enriquecimiento de los

conocimientos y valores máspreciados de la cultura y la sociedad” (Addine, 2013:11), así como los referentes de lectura y escritura en la universidad (Carlino, 2002, 2009)

En este sentido, el análisis del discurso propicia un aprendizaje permanente, que implica el estudio del lenguaje como dimensión de lo humano, estrechamente ligado a la vida y a la acción social del hombre, por ser el medio esencial que permite aprehender discursivamente la realidad y penetrar en las profundidades del conocimiento. El desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura propicia el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y a la autorregulación de la actividad discursiva en el cumplimiento de la responsabilidad social que emana de la profesión pedagógica en la especialidad Español-Literatura.

Se tienen en cuenta, además, los aportes de Addine (2013), relacionados con la formación de profesionales de la educación al considerar que la Didáctica de la Educación Superior posee las características de un sistema teórico, con conceptos, categorías, leyes, principios y una estructura, que en el caso de esta investigación, está encaminada a concebir teórica y metodológicamente un modo de enseñar y aprender el análisis del discurso.

En la tesis se asume la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso desde una nueva mirada que incorpora los aportes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua y la literatura (Roméu, 2003) y del enfoque interdisciplinario, plural e integral en el análisis del texto literario (Montaño, 2010), en el contexto sociocultural de la formación universitaria a partir de la inserción en prácticas discursivas propias de su actividad profesional y social, en función de la formación no solo lingüística, sino estética, ética, cívica, patriótica, universal, como fundamento para la formación humanista de los estudiantes de la carrera. Ambos enfoques cobran valor didáctico y metodológico en la concepción teórico-metodológica propuesta.

Desde el punto de **vista lingüístico**, se integran los aportes de diferentes estudios, con énfasis en el carácter ideológico y dialógico de la lengua (Bajtfín, Voloshinov), la concepción de la semiótica de la cultura (Barthes, Lotman, González, J. C.), la lingüística discursiva y el análisis del discurso (Van Dijk), los fundamentos del interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart), los procesos culturales como procesos de comunicación que trascienden los espacios y contextos de comunicación social humana (Eco) y la naturaleza interdisciplinar en los estudios del lenguaje (Roméu), para interesarse también en la ética de las relaciones interpersonales.

Desde el punto de vista semiótico se reconoce la diversidad tipológica y la indagación, la manera en que los signos provocan significaciones, las diversas interpretaciones y relaciones intertextuales que se producen en el proceso del análisis del discurso, la semiótica de la cultura, toda producción cultural es textual y todo texto es expresión de varios lenguajes, remiten a una semiosis compleja, generadora de varios sentidos. El análisis del discurso debe ir más allá del análisis de las propiedades intrínsecamente lingüísticas de los textos, hacia el análisis de las funciones socioculturales que estos desempeñan, en la búsqueda de los mecanismos y agentes culturales que le confieren validez y reconocimiento social.

Desde el punto de **vista literario** se considera el lugar de la lengua y la literatura en la formación integral de los estudiantes, en que el lenguaje constituye la forma concreta de la literatura y ambos forman parte de la cultura, como atributos esenciales de la nación. Entre el lenguaje y el conjunto de actitudes, valores, reglas, tradiciones y situaciones que constituyen la cultura existe una estrecha relación; la expresión más genuina de esta interpretación entre el lenguaje y la cultura, está en la literatura, una de las manifestaciones más fecundas del quehacer intelectual.

En este sentido, en la concepción teórico-metodológica propuesta el análisis de los textos literarios contribuye a poner a los estudiantes en disposición de apreciar los valores estéticos, cognoscitivos,

éticos y lúdicos de las obras literarias y saber expresarlos mediante el ejercicio interpretativo-valorativo, haciendo posible la experiencia personal de la lectura.

Componente teórico-conceptual de la concepción teórico-metodológica

El componente teórico-conceptual está organizado en fundamentos teóricos, principios teóricos, ideas rectoras, sistema de conceptos, en estrecha relación con el componente metodológico instrumental.

Los principios, ideas rectoras y conceptos de la concepción teórico-metodológica se nutren de las concepciones desarrolladas sobre el pensamiento y el lenguaje por Vigotski, la teoría de la actividad y las funciones superiores del cerebro humano desarrolladas por Leontiev y Luria respectivamente, los postulados de Van Dijk, que han enriquecido el conocimiento acerca de los procesos cognitivos, los usos lingüísticos y la interacción social, las concepciones de Mañalich y Roméu, sobre la interdisciplinariedad, de Lozada sobre la reflexividad y de Roméu sobre la integralidad en el análisis.

A partir de estos referentes se determinaron como principios teóricos de la concepción teórico-metodológica: el interaccionismo sociodiscursivo, naturaleza interdisciplinaria del discurso, reflexividad e integridad en el análisis.

□ El interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2004, 2012). Revela la unidad de la noesis y la semiosis y su dependencia al contexto sociocultural donde tienen lugar dichos procesos, el lenguaje en tanto actividad humana resulta constitutivo de otras actividades. Enfatiza en la enseñanza de las lenguas para una construcción de las capacidades textuales centrado en la relación entre las actividades humanas y los textos o discursos.

□ La naturaleza interdisciplinaria del discurso (Mañalich, 2005 y Roméu 2013). Las potencialidades de intervención del lenguaje y su complejidad propician la necesidad de entrelazar las diferentes disciplinas del Plan del Proceso Docente D para su estudio, como condición didáctica que permite cumplir el principio de la sistematicidad de la enseñanza. El análisis del discurso, constituye un eje interdisciplinar,

solo la integración de saberes posibilita el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación, Español-Literatura, principio que nutre la concepción teórico-metodológica propuesta, así como el sistema de tareas comunicativas, a través del cual logran su integración la teoría y la práctica.

□ La reflexividad (Lozada, 2015). Es un acto único en el cual el estudiante se apropia de un sistema de comunicación para intercambiar con sus semejantes, a través de una percepción de índole subjetiva, como consecuencia del conjunto de relaciones que establece. El sistema lingüístico, como entidad altamente organizada, manifiesta a través de la reflexividad la condición necesaria para la producción del sentido en estrecha relación con la semiosis.

□ La integridad en el análisis (Roméu, 2013). Se manifiesta cuando se tiene en cuenta que el texto es un todo, cuyas dimensiones se segmentan para su estudio, pero se integran para demostrar la dependencia que existe entre ellas. En el análisis, se tienen en cuenta las partes lógicas de estructuración del texto; porque cada una de esas partes forma parte de ese todo y contribuye a su coherencia global. Lo anterior exige la lectura del texto en su totalidad antes de proceder a su análisis por partes.

En la concepción teórico-metodológica se expresan como ideas rectoras:

□ El análisis del discurso constituye una herramienta pedagógica indispensable para que los estudiantes aprendan a participar mediante los conocimientos lingüísticos y literarios en las prácticas discursivas propias de su actividad profesional y social.

□ El proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso concebido como interactivo, descriptivo, explicativo, reflexivo y valorativo en la construcción y reconstrucción activa de significados y sentidos contribuye al desarrollo de la competencia analítico-discursiva.

□ El desarrollo de la competencia analítico-discursiva en los estudiantes de la carrera Español-Literatura se manifiesta en la eficiencia de su actividad comunicativa pedagógica.

En la búsqueda de la interrelación dialéctica entre el objetivo, los fundamentos, los principios teóricos y las ideas rectoras de la concepción teórico-metodológica, se ofrece un sistema de conceptos y relaciones fundamentales para la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso, que debe ser conocido por profesores y estudiantes, que incluye los propuestos por Roméu, como categorías del análisis del discurso (2007:12-19) y los de otros autores, reformulados o concebidos en la tesis, a partir de la naturaleza del objeto de estudio, las cuales se articulan en la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso.

a) Conceptos-clave: Actividad discursiva, análisis del discurso, enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso, texto o discurso, textualidad, enunciación, competencia analítico-discursiva (Capítulo I).

b) Conceptos que expresan relaciones dialécticas de los procesos que intervienen en el análisis del discurso: noesis-semiosis, significado-sentido, lectura-comprensión-construcción, lector-texto-contexto-autor.

□ Relación noesis-semiosis. En el lenguaje puede ser explicada mediante el análisis del discurso porque se presupone que los elementos portadores de sentido, que pueden detectarse en el destino final del lenguaje -las construcciones textuales orales y escrita-, se encuentran previamente “producidos” en el pensamiento y se pueda verificar el camino del texto producido al pensamiento, siguiendo las huellas que nos indican los rasgos semánticos, entendidos como constituyentes mínimos ilocutivos, modales y referenciales en la superficie discursiva de elementos detectables que tienen diferente rango gramatical, presentes en el discurso (Losada, 2015: 50).

□ Relación significado-sentido. El análisis de la relación dialéctica de las categorías de significado y sentido es esencial para el estudio del discurso y la comunicación. El significado es una generalización

o concepto, inherente al pensamiento verbal y al lenguaje significativo, su construcción tiene un carácter social, histórico y cultural y el sentido es un fenómeno complejo y mutable, al ser asignado por los usuarios del lenguaje en correspondencia con el contexto y su experiencia social.

□ Relación lectura-comprensión-construcción. Comprender equivale a conceptuar y atribuirle significados a una realidad, mientras que construir esos significados y sentidos constituye otro proceso importante de la comunicación. No solo se comprenden y construyen significados, sino que estos adquieren sentidos a partir de que ambos procesos son personales y derivan de producciones individuales desde lo que constituye la personalidad (Domínguez, Abello, Noguerras y Sobrino, 2016: 3).

□ Relación lector-texto-contexto-autor. Se imbrican los saberes que constituyen la base cognoscitiva del lector y sus experiencias culturales, con los del autor, en un proceso de construcción activa y reflexiva de significados que posibilitan la interpretación del mensaje y su identificación con el sentido, en relación con el contexto comunicativo.

c) Conceptos que expresan las relaciones textuales internas y externas, y permiten direccionar el análisis en el establecimiento de relaciones intratextuales, intertextuales y paratextuales.

□ Relaciones intratextuales. Se manifiestan a partir de las partes internas constituyentes en la propia estructura del texto, evidencian cómo funcionan sus partes y qué significado se extrae de las relaciones de sus elementos y componentes.

□ Relaciones intertextuales. Están constituidas por las relaciones semánticas, de sentido, que se establecen entre textos cuando un texto hace referencia a otro o a un conjunto de ellos a partir de diversos criterios: el tema, el autor, el género, la estructura, los personajes y la tipología.

□ Relaciones paratextuales. Son aquellas señales accesorias, autógrafas o alógrafas, que procuran un entorno al texto, no forman parte del cuerpo semántico, pero no son independientes de él; al brindar una

información sobre la obra en cuestión, conducen a predicciones y anticipaciones que favorecen la comprensión.

d) Conceptos que revelan el tránsito por las dimensiones del texto: semántica, sintáctica y pragmática.

Los niveles de análisis están articulados por la orientación semántica, sintáctica y pragmática, hacia la integración de las tres dimensiones del texto. En el análisis de cada una se integran procesos de análisis más específicos: semántico, sintáctico y pragmático.

e) Concepto relacionado con las formas de organizar la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes: sistema de tareas comunicativas.

□ Sistema de tareas comunicativas: Actividades organizadas y jerarquizadas por el profesor, con el objetivo de desarrollar la competencia analítico-discursiva de los estudiantes, que tiene como eje interdisciplinar al análisis del discurso, en el cual se integran la interacción, la reflexión y el diálogo sobre la lengua y la literatura en prácticas discursivas propias de su actividad profesional y social, mediante el análisis de textos de diferentes tipologías en la interrelación de los componentes organizacionales del proceso docente educativo: académico, laboral-investigativo y extensionista, en función de los procesos de lectura, comprensión y construcción de significados y sentidos.

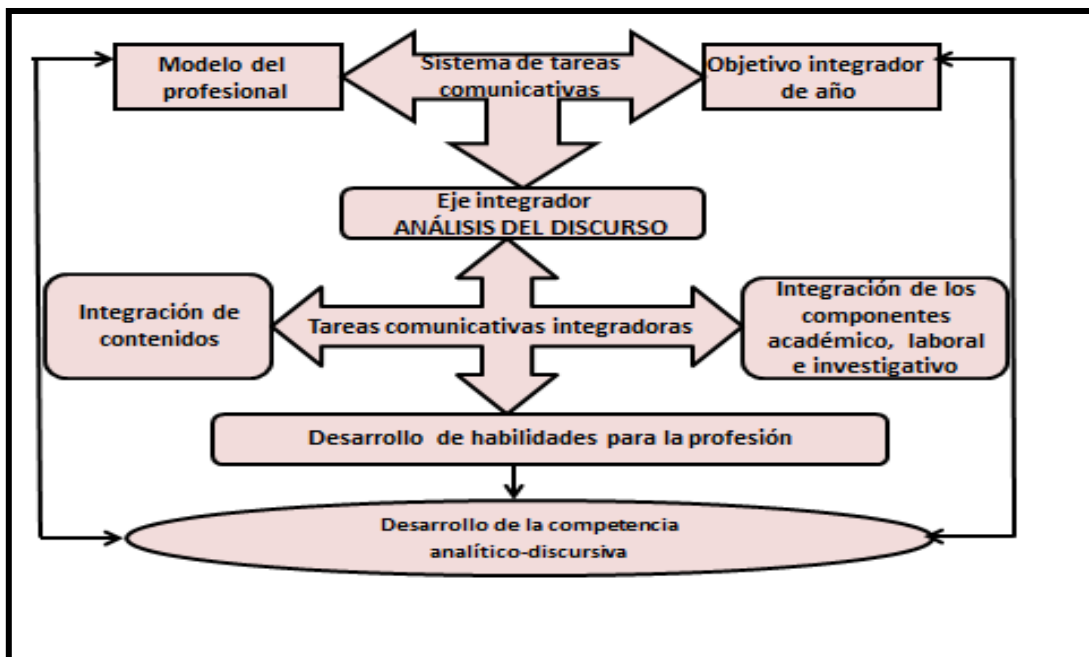


Fig. 2. Representación gráfica del sistema de tareas comunicativas. Fuente: elaboración propia (2012)

En las tareas comunicativas hay diferentes niveles de complejidad, en la interrelación entre:

- Los procesos de enseñanza y aprendizaje del análisis del discurso.
- Los componentes funcionales: comprensión, análisis y construcción de significados y sentidos.
- Los procesos de lectura y escritura
- Las competencias de comprensión de lectura, analítico-discursiva y para la construcción textual.
- Los componentes organizacionales del proceso docente educativo: académico, laboral-investigativo y extensionista.
- Las estrategias curriculares, con énfasis en la de Lengua materna, Orientación profesional pedagógica y Vida y obra de José Martí.

En el sistema de tareas comunicativas se interrelacionan los componentes: académico, laboral-investigativo y extensionista, en los cuales se integran los contenidos de todas las disciplinas del plan de estudio, así como la implementación práctica de los modos de actuación del profesional de la educación.

En el componente académico, las tareas comunicativas con una orientación profesional pedagógica, pueden contribuir a que los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades para la realización del análisis de discursos de diferente tipología, problema profesional que enfrenta en su contexto laboral y social. La concreción de este componente se materializa en la apropiación consciente del sustrato teórico y metodológico de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso que permite el desarrollo de las habilidades profesionales y la formación de hábitos para la organización y ejecución de la dirección de la enseñanza de los contenidos lingüísticos y literarios en los estudiantes.

En el componente laboral-investigativo, las tareas comunicativas estarán dirigidas a la solución de las tareas profesionales que tipifican al estudiante de Español-Literatura, que aportan el método científico en el contexto de la práctica laboral donde se detectan, se trazan estrategias y se resuelven los problemas del contexto educativo.

En el componente extensionista, las tareas comunicativas favorecerán niveles cualitativamente superiores en el desarrollo cultural de los estudiantes y de servicio a la sociedad, fundamentalmente en su formación como promotores y animadores de lectura en diferentes espacios educativos.

La interrelación dialéctica de estos componentes es posible a partir de la actividad y la comunicación, lo que tendrá su mayor expresión en el desarrollo de su competencia analítico-discursiva expresada en la eficiencia de su actividad comunicativa pedagógica.

Las tareas comunicativas presuponen propiciar la problematización en la interrelación dialéctica de la teoría con la práctica, concebir la integración de todos los procesos universitarios, la interacción de lo curricular y lo extracurricular, la vinculación armónica entre lo cognitivo, lo afectivo y lo valorativo, teniendo en cuenta la situación social del desarrollo del estudiante en formación (Borot, 2013).

Para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes, el conocimiento de los conceptos anteriores y su operación consciente, propicia el empleo adecuado de las estrategias

cognitivas y metacognitivas que les posibilitan perfeccionar el modo de actuación y autorregular el análisis de discursos, en los procesos de comprensión y construcción de significados, así como el desarrollo de sentimientos y valores.

Componente metodológico-instrumental de la concepción teórico-metodológica

En el componente metodológico-instrumental se retoman los principios metodológicos de Roméu (2013: 23), y se incorpora el principio de las estrategias² cognitivas y metacognitivas para el análisis de textos de Van Dijk (2000: 58)

- Principio de la orientación hacia un objetivo en el análisis de los textos. Todo análisis que se realiza en la clase se orienta hacia un objetivo, permite precisar el contenido a abordar y el método de análisis.
- Principio de la selectividad en el análisis. Se manifiesta en la selección cuidadosa de los textos a analizar, los que deben servir de modelo para el análisis.
- Principio de la enseñanza del análisis. Implica la enseñanza de los conceptos y modos de actuación en el análisis de los textos, así como de los diferentes métodos de análisis lingüísticos y literarios.
- Principio de la interrelación de los componentes funcionales: comprensión, análisis y construcción de textos, y su priorización o subordinación, según el objetivo de la clase.
- Principio de la orientación de la comprensión, el análisis y la construcción del discurso hacia las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática.
- Principio de las estrategias cognitivas y metacognitivas para el análisis de textos. Combinación peculiar de los recursos y particularidades cognitivas y afectivo-motivacionales del sujeto en la regulación de su conducta dirigida a metas, en este caso intelectuales (Castellanos, 2005: 6), proceso

² Principio rector del análisis del discurso establecido por Van Dijk (2000), quien considera que los usuarios del lenguaje conocen y emplean estrategias mentales e interaccionales en el proceso de comprensión o producción del discurso y en el proceso de consecución de sus metas comunicativas o sociales.

cognitivo-metacognitivo específico que tiene como objetivo el desarrollo de la competencia analítico-discursiva a través de una planificación consciente intencionada.

La concepción teórico-metodológica establece tres etapas: de orientación y disposición para el análisis, de ejecución de la actividad analítico-discursiva y de control de la actividad analítico-discursiva, siguiendo el modelo de Roméu (2013: 23): orientación, ejecución y control.

Etapas de orientación y disposición para el análisis del discurso: Constituye el punto de partida para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes, el diagnóstico y la orientación se dirigen al análisis, la exploración, el reconocimiento previo y la precisión de los objetivos.

Objetivo: orientar a los estudiantes y profesores hacia los propósitos del análisis a partir de la activación de los conocimientos previos, para lograr una disposición favorable a los procesos de análisis de diferente tipo.

El diagnóstico de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes, parte de la determinación del nivel de operación consciente con los conceptos fundamentales del análisis del discurso. Según las etapas de formación de los conceptos lingüísticos (familiarización, sistematización y enriquecimiento) (Roméu, 2013: 10), los estudiantes deben haber vencido la tercera en la cual el concepto ya elaborado se enriquece con nuevos rasgos y elementos, lo que le permite operar con él, explicar las relaciones causa-efecto cuando aplica el conocimiento en situaciones nuevas, penetrar en la esencia del objeto y emitir juicios valorativos.

Esta etapa se convierte en un ejercicio reflexivo en cada momento del análisis de nuevos textos durante la carrera. El diagnóstico es un instrumento de reflexión continua, tanto para el profesor como para el estudiante en formación, es guía para el trazado de acciones en función del perfeccionamiento del análisis del discurso, en lo individual y en lo grupal, por la repercusión de sus resultados en la

capacidad para comprender y construir significados y dotar al estudiante del metalenguaje de la ciencia lingüística.

Acciones a realizar por los profesores	Acciones a realizar por los estudiantes	
	Estrategias cognitivas	Estrategias metacognitivas
<input type="checkbox"/> Determinación de las características de la clase en función del desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes. <input type="checkbox"/> Diagnóstico de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes. <input type="checkbox"/> Valoración de los resultados del diagnóstico con los estudiantes. <input type="checkbox"/> Organización del sistema de conceptos básicos de la disciplina para el análisis del discurso. <input type="checkbox"/> Análisis en el colectivo de disciplina de las asignaturas que se integran en cada tarea comunicativa. <input type="checkbox"/> Análisis en los colectivos de año de la propuesta de tareas comunicativas integradoras para la enseñanza del análisis del discurso.	<input type="checkbox"/> Exploración de ideas. <input type="checkbox"/> Anticipaciones semánticas, sintácticas y pragmáticas. <input type="checkbox"/> Orientación hacia un objetivo de análisis. <input type="checkbox"/> Determinación de tipos de lectura según objetivo del análisis. <input type="checkbox"/> Identificación de los mecanismos de análisis. <input type="checkbox"/> Selección de la vía más accesible para analizar el texto. <input type="checkbox"/> Asunción de una disposición para el análisis objetivo, crítico y autocrítico.	<input type="checkbox"/> Autorreflexión sobre el proceso de orientación para efectuar el análisis y sobre el proceso de análisis. <input type="checkbox"/> Autoevaluación de conocimientos sobre las invariantes de las habilidades: analizar-sintetizar, describir-explicar, comparar, generalizar, reflexionar-valorar, caracterizar, clasificar, argumentar. <input type="checkbox"/> Autoevaluación de los conocimientos acerca de los criterios de textualidad, recursos coherentes y cohesivos, tipologías textuales, de conocimientos acerca del análisis semántico, sintáctico y pragmático y de los métodos de

		análisis lingüísticos y literarios.
--	--	-------------------------------------

La determinación de estas precisiones acercará al profesor al desarrollo actual y potencial de los estudiantes. Para producir el cambio esperado se precisa desde el diagnóstico inicial, el conocimiento de sus necesidades, intereses y motivaciones, problemas afectivos, conducta en el grupo, entre otros aspectos.

Etapas de ejecución de la actividad analítico-discursiva: Se caracteriza por su carácter práctico y por la mediación del profesor en la ejercitación de las estrategias cognitivas y metacognitivas para la realización del análisis de textos, mediante la organización de un sistema de tareas comunicativas. Se inicia la lectura analítica de comentarios seleccionados, que sirvan como modelo de análisis.

Esta etapa tiene como objetivo: potenciar el desarrollo de habilidades discursivas que los estudiantes necesitan para participar en las correspondientes actividades contextualizadas en escenarios reales de actuación en correspondencia con las formas discursivas de la profesión.

El profesor parte de un género y una tipología textual determinada, demuestra cómo hacer el análisis, se realiza el análisis de forma colectiva aplicando las estrategias cognitivas y metacognitivas por etapas y dando respuesta a las posibles preguntas, se entrega el nuevo texto para el análisis, se someten al juicio colectivo los análisis individuales desarrollados, se construye el comentario del texto y nuevamente se somete a la opinión del colectivo y finalmente los estudiantes proceden al análisis de forma independiente.

Acciones a realizar por los profesores	Acciones a realizar por los estudiantes	
	Estrategias cognitivas	Estrategias metacognitivas
<input type="checkbox"/> Dirección del proceso de	<input type="checkbox"/> Desmontaje del texto en	<input type="checkbox"/> Autorregulación del proceso de

<p>enseñanza-aprendizaje hacia el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes a través del sistema de tareas comunicativas.</p> <p><input type="checkbox"/> Dirección del proceso de formación de los conceptos, con intencionalidad en el desarrollo de la metacognición.</p> <p>Enseñanza de algoritmos de análisis y de diferentes tipos de análisis.</p> <p><input type="checkbox"/> Práctica de la actividad discursiva descriptiva, explicativa, reflexiva y valorativa sobre los aspectos textual y contextual de la lengua.</p> <p><input type="checkbox"/> Aplicación de niveles de ayuda para la planificación y ejecución colectiva de las tareas comunicativas.</p>	<p>partes lógicas.</p> <p><input type="checkbox"/> Reconocimiento de los conocimientos conceptuales que aporta el texto.</p> <p><input type="checkbox"/> Búsqueda de las relaciones lógicas entre los elementos del texto.</p> <p><input type="checkbox"/> Análisis del ordenamiento de las ideas, sus relaciones, y los principios de textualidad.</p> <p><input type="checkbox"/> Búsqueda de relaciones entre la macroestructura formal, semántica y superestructura esquemática del texto.</p> <p><input type="checkbox"/> Enunciación ordenada de ideas y juicios.</p> <p><input type="checkbox"/> Elaboración de argumentos, juicios apreciativos, puntos de vista sobre los valores del texto para el contexto de actuación del lector, la relación del texto con otros textos.</p> <p><input type="checkbox"/> Participación activa en la planificación y ejecución colectiva de las tareas</p>	<p>desmontaje textual en sus tres dimensiones.</p> <p><input type="checkbox"/> Supervisión del análisis parcial e integrado de las dimensiones durante el proceso de análisis.</p> <p><input type="checkbox"/> Autorregulación de la aplicación de los diferentes niveles de análisis.</p> <p><input type="checkbox"/> Reflexión crítica acerca de su práctica preprofesional en la comprensión, análisis y construcción de significados y sentidos de los procesos sociales y culturales en los cuales se insertan, para poder transformarlos.</p> <p><input type="checkbox"/> Asunción de una actitud discursiva, reflexiva, valorativa y transformadora en la interacción en diferentes contextos socioculturales.</p>
--	---	---

	comunicativas	
--	---------------	--

En esta etapa son fundamentales las acciones encaminadas a la conformación de la mentalidad de los estudiantes como pensadores y analizadores de textos en correspondencia con el cambio de cultura de análisis que exige la universidad con respecto al nivel precedente.

En esta etapa se destaca:

- El compartir de los análisis realizados, así como de los comentarios construidos.
- La planificación y ejecución de actividades interdisciplinarias con el resto de las asignaturas del semestre y año, que posibiliten la integración de saberes y la evaluación integradora.
- La ampliación del espectro de análisis tanto de los textos orales y escritos, como multimodales.
- La demostración práctica de la utilidad del análisis del discurso, enseñar a participar en la práctica social como resultado del análisis del discurso: ponencias en eventos científicos, publicaciones, actividades de la Cátedra de Lectura y Escritura, proyecto de investigación, caravana lingüístico-literaria, proyecto sociocomunitario, entre otras.
- La enseñanza del análisis de discursos específicos a partir de la implementación de las diferentes formas organizativas del proceso docente-educativo: autopreparación y trabajo investigativo de los estudiantes, consulta, tutoría y tipos de clases, que propicien el acompañamiento por el profesor de los procesos de análisis, comprensión y construcción de los estudiantes y el seguimiento al desarrollo de capacidades discursivas.
- La organización de las tareas comunicativas en las cuales se integren lo académico, lo laboral-investigativo y lo extensionista, que promueven la interacción, la reflexión y el diálogo sobre textos de diferentes tipologías y contribuyan a la eficiencia de las relaciones lectura-comprensión-construcción y lector-texto-contexto-autor, a partir de la utilización de métodos productivos apoyados en técnicas

participativas.

- La planificación colectiva de las tareas comunicativas y la participación protagónica de los estudiantes en su ejecución en escenarios reales de comunicación: universidad, microuiversidades, comunidad, como modelos de orientación profesional.

Etapas de control de la actividad analítico-discursiva: El control atraviesa todo el proceso de análisis en los diferentes niveles y etapas. Esta etapa está dirigida al control consciente que el estudiante realiza desde que se enfrenta con el texto hasta que finaliza el análisis. Una vez concluido el análisis del texto, se discute el procedimiento seguido, si las estrategias empleadas fueron las adecuadas, qué procesos mentales se evidenciaron.

Objetivo: Propiciar en los estudiantes el control sobre lo que hacen y lo que sucede en sus mentes para que sepan autoevaluar su propio proceso de análisis del discurso.

En esta etapa desempeña un papel fundamental la autoevaluación sistemática por parte de los estudiantes del desarrollo de su competencia analítico-discursiva a partir de los indicadores establecidos en las diferentes dimensiones, y su rol como observadores en cada actividad.

Comprobar la calidad del proceso de análisis, en qué medida las acciones ejecutadas son correctas o no, le permiten al estudiante hacer correcciones necesarias y remodelar su conducta, el autodiagnóstico de las dificultades, contribuye a la toma de conciencia sobre su proceso de análisis y valoración de las dificultades y a la transformación del pensamiento del que analiza acerca de su propio análisis.

Durante el desarrollo de cada tarea comunicativa se designan observadores de forma rotativa, que obtienen información de los participantes y sobre el trabajo en grupo, mediante una guía de observación. Con el entrenamiento en la observación y evaluación de los demás se desarrolla la autovaloración y autoconciencia, lo que contribuye a la percepción y comprensión mutua. La evaluación del desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes tendrá siempre un carácter

integrador, en escenarios reales de actuación, que los ayuden a acercarse a las formas discursivas de la profesión.

El control permite además, al profesor, reestructurar a tiempo su planificación y dirección del proceso, cuando cumple con los requisitos: utilización y sistematicidad del control, que abarque los aspectos necesarios que le informan sobre el salto cualitativo que el alumno debe haber logrado, así como aquellos objetivos que no han podido alcanzar.

Acciones a realizar por los profesores	Acciones a realizar por los estudiantes	
	Estrategias cognitivas	Estrategias metacognitivas
<input type="checkbox"/> Determinación de los participantes en la evaluación. <input type="checkbox"/> Tipo de evaluación. <input type="checkbox"/> Técnicas e instrumentos evaluativos a aplicar en las tareas comunicativas integradoras. <input type="checkbox"/> Criterios cualitativos a emplear. <input type="checkbox"/> Empleo de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como formas de evaluación integral.	<input type="checkbox"/> Verificación de la pertinencia de las consideraciones sobre el texto. Confrontación del objetivo del análisis con los resultados obtenidos. <input type="checkbox"/> Valoración individual y colectiva de los procedimientos empleados. <input type="checkbox"/> Autovaloración de los factores personales, textuales y situacionales que influyeron en el análisis. <input type="checkbox"/> Comparación del análisis realizado con los criterios de valor establecidos.	<input type="checkbox"/> Autorrevisión del análisis del texto. <input type="checkbox"/> Autoconfirmación de la consistencia, validez de los argumentos y pertinencia de la crítica. <input type="checkbox"/> Valoración del cumplimiento del objetivo propuesto, de los aciertos y desaciertos en el análisis del texto y su eficiencia en la comprensión y construcción textual. <input type="checkbox"/> Análisis reflexivo colectivo sobre el texto en función de la autocorrección.

<input type="checkbox"/> Seguimiento sistemático al desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes.		<input type="checkbox"/> Autoevaluación sistemática del desarrollo de su competencia analítico-discursiva.
---	--	--

En esta etapa, la remodelación de la tarea comunicativa próxima a partir del análisis de la anterior, garantiza la sistematicidad y calidad del sistema de tareas comunicativas y se convierte en punto de partida para la acción transformadora.

En la concepción teórico-metodológica para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura, dependerá de la organicidad que se logre entre la teoría y la práctica en su implementación y en el tránsito por las etapas establecidas.

Conclusiones del capítulo

La caracterización de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso y del desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación, Español-Literatura, en la Universidad de Matanzas, reveló potencialidades y carencias, que explicitan la necesidad de organizar la preparación teórica y metodológica desde la disciplina Estudios Lingüísticos.

La concepción teórico-metodológica integra contenidos que favorecen el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes mediante la enseñanza- aprendizaje del análisis del discurso al estructurarse en un sistema de tareas comunicativas para los componentes: académico, laboral-investigativo y extensionista, contextualizadas en escenarios reales de actuación, que los ayuden a consolidar las formas discursivas de la profesión.

CAPÍTULO 3. IMPLEMENTACIÓN DE LA CONCEPCIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ANALÍTICO-DISCURSIVA EN LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN, ESPAÑOL-LITERATURA DE LA UNIVERSIDAD DE MATANZAS

CAPÍTULO 3. IMPLEMENTACIÓN DE LA CONCEPCIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ANALÍTICO-DISCURSIVA EN LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN, ESPAÑOL-LITERATURA DE LA UNIVERSIDAD DE MATANZAS

En este capítulo se presenta el proceso de sistematización de experiencias de la implementación de la concepción teórico-metodológica de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes a partir del empleo de un sistema de métodos y procedimientos que posibilitaron constatar los cambios que ocurrieron en los participantes de la experiencia.

3.1. Valoración de los hallazgos identificados en las fases de la sistematización de experiencias en la implementación de la concepción teórico-metodológica de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva en los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura de la Universidad de Matanzas

El proceso de sistematización de experiencias tuvo como punto de partida los resultados del diagnóstico inicial de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso realizado en el curso escolar 2012-2013 a los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura y a los profesores del colectivo de disciplina Estudios Lingüísticos y el seguimiento a la implementación de las acciones de la concepción teórico-metodológica propuesta, mediante un sistema de métodos que posibilitaron el reconocimiento de las transformaciones ocurridas.

En el estudio realizado sobre la sistematización de experiencias por la autora de la tesis, la revisión de los aportes de Tamayo y Jaramillo (2003), García G., et. al. (2009), Mesa, W. R. (2009), Mena, A. M. & Méndez, J. M. (2009) y Jara, O. (2012) posibilitó asumir que es un proceso de reflexión crítica que implica ordenar lo disperso o desordenado (prácticas, conocimientos, ideas, datos, percepciones,

opiniones, etc.); que tiene el propósito de provocar procesos de aprendizaje; se orienta a describir y a entender lo que sucedió en una experiencia y a explicar por qué se obtuvieron esos resultados para mejorarlos.

Estos elementos se enriquecieron en la sistematización como proceso metodológico cuyo propósito es que el educador recupere su relación con la acción, organizando lo que sabe de su práctica para darlo a conocer a otros, proceso que supone que el sujeto piensa y actúa al mismo tiempo y que uno de los resultados de su práctica es incrementar lo que sabe de la misma (Mesa, 2009).

Esta posición llevó a ordenar la información para recuperar lo vivenciado en el proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso en la Licenciatura en Educación, Español-Literatura de la Universidad de Matanzas. Participaron en la experiencia los profesores de las asignaturas de la disciplina Estudios Lingüísticos (6) y los estudiantes de la cohorte 2012-2017 (12), para constatar el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de estos últimos, como consecuencia del perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso.

En la sistematización de experiencias, se aplicaron la observación en sus variantes participante o abierta, sistemática, no estructurada y natural; los grupos de discusión; el análisis del producto de la actividad de profesores en la superación y el trabajo metodológico; la observación de actividades de los componentes académico, laboral-investigativo y extensionista en las cuales se ejecutaron tareas comunicativas mediante una guía.

En la tesis se creó una tabla dinámica en tabulador Excel organizada por dimensiones e indicadores de la competencia analítico-discursiva, para el registro de la información, que posibilitó visualizar, comparar y valorar cualitativamente las transformaciones ocurridas durante el período de 2013 -2017 y la triangulación metodológica, de datos e investigadores facilitó la comparación y valoración de la información. Finalmente, se procedió a la indagación sobre el nivel de satisfacción de los participantes

en la experiencia mediante una encuesta a los profesores y la técnica Espacio catártico y el Test de Satisfacción de Ladov a los estudiantes para complementar los hallazgos alcanzados.

La organización del proceso de sistematización de experiencias para la implementación controlada de la concepción teórico-metodológica, contempló tres fases: la preparación de los participantes en la experiencia, la ejecución del sistema de tareas comunicativas y las conclusiones de la sistematización de experiencias. En ellas se dio seguimiento al objeto investigado y se aplicaron métodos empíricos para registrar e interpretar los datos que se obtuvieron.

Fase 1. Preparación de los participantes en la sistematización de experiencias

En el curso escolar 2012-2013 se desarrolló un taller inicial de reflexión e intercambio con los profesores del colectivo de disciplina Estudios Lingüísticos para socializar la sistematización de experiencias, su objetivo, su metodología flexible y para concertar el objeto y los ejes de sistematización. Se formularon preguntas o interrogantes que provocaron una conversación heurística, con carácter metacognitivo: ¿Qué es necesario cambiar en la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso?, ¿Qué resulta más difícil de cambiar?, ¿Qué experiencias pudieran propiciar el cambio?

Se acordó como objeto a sistematizar: la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura y como ejes de sistematización:

- La correlación entre la enseñanza del análisis del discurso y el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes.
- La identificación de prácticas significativas en la enseñanza del análisis del discurso.

Se presentó al colectivo de carrera los resultados del primer taller, así como la concepción teórico-metodológica de la enseñanza del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura, como una necesidad

profesional y práctica de la actividad comunicativa pedagógica. Como resultado de este intercambio se sugirió someter el resultado al criterio de profesores con experiencia en la enseñanza de la lengua y del análisis del discurso en particular e iniciar la preparación de los participantes en la experiencia.

Se realizó un segundo taller con los profesores del colectivo de disciplina Estudios Lingüísticos para valorar la aplicabilidad de la concepción teórico-metodológica propuesta, el cual se desarrolló mediante la técnica grupal de recogida de datos de naturaleza cualitativa, denominada Grupos de discusión (Mena y Méndez, 2009), para la obtención de datos sobre las percepciones, opiniones de los sujetos en relación al tema propuesto, realizar aclaraciones, compartir puntos de vista.

El grupo estuvo conformado por los seis profesores del colectivo de disciplina Estudios Lingüísticos: cuatro Másteres y dos Licenciados; un Profesor Auxiliar, cuatro Asistentes y un Instructor. De ellos 5 con experiencia en la enseñanza de la lengua entre 3 y 10 años y uno con 30 años experiencia (Anexo 13).

Metodología empleada:

1. Presentación de la concepción teórico-metodológica de la enseñanza del análisis del discurso para el logro de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la carrera Español-Literatura.
2. Tema de discusión: Valoración de la concepción teórico-metodológica para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la carrera Español-Literatura.
3. Orientación hacia el objetivo: valorar la factibilidad de la concepción teórico-metodológica para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura ajustada a los objetivos del Modelo del profesional.
4. Determinación de la lista de tópicos a valorar: Definición de la concepción, teórico-metodológica, objetivo, coherencia de la estructura de la concepción teórico-metodológica y su correspondencia con el

objetivo para el que fue creada, fundamentación y factibilidad de la concepción teórico-metodológica en la formación inicial.

5. Búsqueda de un local apropiado que facilitara la comunicación y el intercambio de forma relajada: aula de maestría.

6. Fijación del tiempo de discusión: 1 hora.

7. Registro de los datos producidos: toma de notas y observación de los participantes durante la interacción grupal.

Principales ideas registradas:

Criterio favorable del 100% de los profesores acerca del objetivo de la concepción teórico-metodológica, la coherencia y correspondencia de su estructura con el objetivo para el que fue creada, así como su factibilidad en la formación inicial.

Recomendaciones:

Lograr mayor contextualización al objeto de estudio, revelar más el objeto de investigación de forma tal que se distinguiera esta propuesta de cualquier otra, evidenciando con más claridad su relación con la competencia analítico-discursiva.

En la fundamentación de la concepción teórico-metodológica: hacer más énfasis en el aspecto semiótico porque quedaba implícito en lo lingüístico, profundizar en los fundamentos legales y revelar con mayor claridad la relación entre lo académico, lo laboral-investigativo y lo extensionista en las tareas comunicativas.

Para comprobar los datos obtenidos, se organizó un segundo grupo de discusión (Anexo 13), conformado por ocho profesores, miembros del proyecto de investigación en el cual se inserta esta investigación: dos Profesores Titulares, cinco Profesores Auxiliares y un Asistente. De ellos cinco Doctores en Ciencia y tres Másteres, un Profesor Titular, cuatro Profesores Auxiliares y tres Asistentes,

con una experiencia en la enseñanza de la lengua española o de la lengua inglesa entre 8 y 40 años, miembros todos del proyecto de investigación.

Principales ideas registradas:

Criterio favorable del 100% de los profesores acerca de la definición de concepción teórico-metodológica propuesta, su objetivo, la coherencia y correspondencia de su estructura con el objetivo para el que fue creada y la fiabilidad de la concepción teórico-metodológica como herramienta para la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso y para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación, Español-Literatura.

Recomendaciones:

En la fundamentación de la concepción teórico-metodológica: reordenar los fundamentos teóricos; incluir a N. Voloshinov y a M. Bajtín, pues las posiciones de ambos autores son claves desde la concepción marxista del lenguaje y se relacionan con las de Lotman (semiótica) y de Vigotski (psicológicas), que aparecen en la tesis; considerar el enfoque del interaccionismo sociodiscursivo de Bronckart e incluir los estudios de la argentina Adela Cortina sobre la ética del discurso; profundizar en la evolución de la disciplina Estudios Lingüísticos en los diferentes planes de estudio y en la orientación socio-discursiva que tuvieran todas las asignaturas de esta disciplina, su carácter integrador, inter y multidisciplinar mediante el Análisis del discurso y la incorporación a los contenidos de esta disciplina de los presupuestos de la estilística funcional.

El tercer grupo de discusión (Anexo 13) estuvo conformado por siete profesores, tres de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México y tres de la Universidad de Matanzas. De ellos: seis doctores y un aspirante a Doctor; dos Profesores Titulares, un Profesor Investigador Asociado C, tres profesores Investigadores y un Profesor Auxiliar.

Principales ideas registradas:

□ “La concepción teórico-metodológica expresa de modo claro las relaciones entre la enseñanza del análisis del discurso y la competencia analítico-discursiva de los estudiantes, así como las cualidades esenciales del constructo al que se hace referencia”.

□ “El objetivo de la concepción teórico-metodológica explicita la transformación que se desea lograr en el estudiante desde la enseñanza del análisis del discurso en función del desarrollo de su competencia analítico-discursiva”.

□ “Existe coherencia de la estructura de la concepción teórico-metodológica y correspondencia con el objetivo para el que fue creada”; “El objetivo se dirige hacia el establecimiento de las bases teóricas y metodológicas de la enseñanza del análisis del discurso para el logro de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes y la concepción se estructura en dos componentes: uno teórico-conceptual y otro metodológico-instrumental, en relación coherente con el objetivo formulado como elemento rector.”

d) “Es una fundamentación suficiente, que sintetiza los diferentes aportes de las ciencias a los estudios del discurso a partir de su naturaleza interdisciplinaria”, “ La fundamentación está en correspondencia con la naturaleza del texto como entidad pluridiscursante porque se alimenta de discursos de distinta naturaleza y hay que pensar que esos discursos de acuerdo a Lotman se relacionan con conocimientos convencionales del mundo, por lo que en un mismo texto se pueden implicar distintas visiones de mundo. Para la propuesta de análisis que hace me parece muy enriquecedora porque verían al texto en toda su complejidad, en todas sus contradicciones, sobre todo las contradicciones ideológicas”, “Existe una adecuada articulación entre la fundamentación de la concepción teórico-metodológica y el resto de sus componentes”

e) “La concepción teórico-metodológica es aplicable en la formación inicial de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación, Español-Literatura”.

La triangulación (Denzin, 1970) de la información obtenida mediante los grupos de discusión, mostró una tendencia favorable al resultado científico propuesto. Sus opiniones y puntos de vista se tuvieron en cuenta en el perfeccionamiento de la concepción teórico-metodológica.

En esta fase de la sistematización la autora organizó el proceso de seguimiento, para ello concibió acciones de preparación de estudiantes y profesores, de negociación e intercambio con instituciones de la comunidad, con investigadores del proyecto de investigación al que pertenecían la autora y los estudiantes de la cohorte 2012-2017.

Preparación de los profesores

La preparación de profesores y estudiantes se inició de manera simultánea en el curso 2013-2014, con el objetivo de prepararlos en los contenidos del análisis del discurso y en la construcción colectiva de las tareas comunicativas a ejecutar en la segunda fase.

En esta primera fase, se procedió a la preparación de los profesores por la vía del trabajo metodológico, según establece el vigente Reglamento de Trabajo docente y metodológico del Ministerio de Educación Superior (Resolución No 210/2007), con el propósito de alcanzar óptimos resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso: “ (...) jerarquizando la labor educativa desde la instrucción, para satisfacer plenamente los objetivos formulados en los planes de estudio” (MES, 2007:5).

Se concibió el trabajo metodológico con un enfoque integral en interrelación con la actividad científica y la superación, como medios para el enriquecimiento y la profundización profesional, que se concretó en la elaboración de las acciones integradas para el trabajo metodológico, la superación y la actividad científica sobre la base del principio del carácter diferenciado y concreto al ajustar el trabajo a las necesidades de los profesores sobre la base del resultado del diagnóstico individual y la caracterización

de su nivel de desarrollo, así como la combinación racional de las actividades dirigidas a la preparación científica, pedagógica y metodológica.

A partir del balance del trabajo metodológico del curso escolar 2012-2013, se determinó como problema conceptual metodológico general de la disciplina Estudios Lingüísticos: ¿cómo contribuir a la preparación metodológica de los profesores para la dirección de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso en función del desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura?

Se asumió como una de las líneas de trabajo metodológico del colectivo de disciplina Estudios Lingüísticos: El análisis del discurso como eje intra e interdisciplinar en el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura en la formación inicial.

Esta línea de trabajo metodológico se desarrolló centrada en los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos lingüísticos y literarios desde el análisis del discurso como eje intra e interdisciplinar, de acuerdo con las exigencias de cada año escolar. En este sentido el contenido del trabajo docente-metodológico se organizó de la siguiente forma:

Trabajo Metodológico	OBJETIVO			
Objetivo	Contribuir a la preparación de los profesores para enfrentar la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Estudios lingüísticos, desde el análisis del discurso como eje intra e interdisciplinar con atención a la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura.			
Contenido	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
	<input type="checkbox"/> La naturaleza interdisciplinaria y transdisciplinaria de la asignatura	<input type="checkbox"/> La enseñanza-aprendizaje del componente funcional análisis	<input type="checkbox"/> Los métodos y estilos de dirección del aprendizaje para	<input type="checkbox"/> El uso de las TICs en el proceso de enseñanza-

	<p>Español-Literatura a partir del carácter interdisciplinario, multidisciplinario, transdisciplinario y autónomo del estudio del lenguaje.</p> <p><input type="checkbox"/> Enfoques en la enseñanza del análisis del discurso</p> <p><input type="checkbox"/> El tratamiento metodológico a los contenidos de la disciplina a partir del análisis del discurso como eje intra e interdisciplinar en la formación lingüística y literaria de los estudiantes.</p>	<p>de textos, en relación con los componentes comprensión y construcción textual.</p> <p><input type="checkbox"/> La integración de actividades académicas, laborales-investigativas y extensionistas según los objetivos de año.</p> <p><input type="checkbox"/> La integración de las formas organizativas del proceso docente educativo para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes.</p>	<p>el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la carrera.</p> <p><input type="checkbox"/> La evaluación integradora en la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso a través del sistema de tareas comunicativas.</p> <p><input type="checkbox"/> Las estrategias curriculares en el sistema de contenidos de la disciplina Estudios lingüísticos.</p>	<p>aprendizaje del análisis del discurso.</p> <p><input type="checkbox"/> La orientación profesional de los estudiantes en los diferentes escenarios educativos en los que transcurre la formación del profesional de Español-Literatura.</p> <p><input type="checkbox"/> La disciplina Estudios lingüísticos como escenario educativo de promoción de la cultura profesional de la carrera.</p>
--	---	--	--	--

Para la planificación y organización del trabajo metodológico, la autora de la tesis y Jefa del colectivo de disciplina Estudios Lingüísticos se adscribió a los tipos fundamentales del trabajo docente-metodológico identificados para la Educación Superior, por la Resolución Ministerial 210/2007; contextualizadas a las particularidades de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso en la Licenciatura en Educación, Español-Literatura, como aparece en el cuadro:

Cursos escolares	Tipos fundamentales del trabajo docente-metodológico					
	Preparación de la Disciplina	Reunión metodológica	Clase metodológica	Clase Abierta	Taller metodológico	Total
2013-2014	1	1	1	1	2	6
2014-2015	1	1	1	2	2	7
2015-2016	1	1	3	1	2	8
2016-2017	1	1	2	2	2	8
Total	4	4	7	6	8	29

En estas actividades del trabajo docente-metodológico se destacó el avance paulatino en:

- El rediseño y adecuaciones a los programas de las asignaturas de la disciplina para el trabajo coherente en la caracterización de diferentes tipos de discursos, tipos de análisis del discurso, y la relación y tránsito de lo descriptivo-explicativo a lo reflexivo-valorativo, lo que conllevó a trabajar en la demostración de cómo orientar al estudiante, desde la disciplina Estudios Lingüísticos, a rebasar la dominación lingüística en los textos literarios y develar en la recepción su particular sentido.
- Potenciación del trabajo educativo en las asignaturas de la disciplina. La necesidad de aplicar enfoques coherentes en la integración y sistematización de contenidos propició la conformación transitoria de colectivos interdisciplinarios de la carrera, en función de dar respuesta a los objetivos integradores por año académico.

Las principales ideas registradas en estas actividades metodológicas se relacionaron con:

- La elevación de la motivación por la lectura en los diferentes escenarios de formación.
- El papel activo de estudiantes, profesores y trabajadores de la Universidad en “La fiesta del libro y la lectura: por una universidad lectora”³, en el contexto matancero.
- El desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes mediante la participación en el proyecto sociocomunitario del hogar de niños sin amparo familiar.
- La concreción de relaciones intra e interdisciplinarias en los niveles de año y disciplina en el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes.
- La creatividad, sensibilidad y compromiso de los estudiantes en la cátedra de Lectura y Escritura.

Por su parte, el trabajo científico-metodológico estuvo dirigido fundamentalmente a:

- El proceso de validación y perfeccionamiento de la disciplina y sus asignaturas. (2013-2017).

³ En este proyecto articularon sus acciones MINED y UNESCO, dirigidos por Juan R. Montaña y Ana M. Abello en un período entre septiembre de 2013 y julio de 2014.

- El uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones y su inserción en las tareas comunicativas para los diferentes componentes y años académicos.
- La introducción de los resultados investigativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido:

- ✓ Se introdujeron los resultados del proyecto de investigación: “La formación lingüística y literaria de los estudiantes de carreras pedagógicas en su formación inicial” (2013-2015).
- ✓ Se integraron los resultados de las tesis de maestría: Sistema de tareas comunicativas para el desarrollo de la competencia para la comunicación educativa (2003), de Ángela M. García Caballero; Propuesta metodológica para la apreciación de obras desde un enfoque interdisciplinario (2004), de Isela Urra Dávila y Estrategia metodológica para la preparación de los docentes en la promoción de la lectura (2013), de Mayra Jiménez Alonso.
- ✓ Se coordinaron las acciones en el proyecto sociocomunitario: “Por un empleo sano del tiempo libre: leer, analizar, narrar, crear, jugar”; desarrollado por estudiantes y profesores de la carrera en el Hogar de niños sin amparo familiar, de la comunidad La Playa, del municipio Matanzas. (2013-2015).

El control al trabajo metodológico realizado mediante la observación participante, el estudio de los registros de información, la revisión de documentos, corroboró los cambios cualitativos en el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso, expresados en:

- Sistemática en la orientación didáctica de la preparación de las asignaturas que forman la disciplina Estudios Lingüísticos.
- La actualización de los profesores en los referentes teórico-metodológicos referidos al análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva.
- El aprovechamiento de las potencialidades educativas de los contenidos de la disciplina y su

estrecha vinculación con los usos del lenguaje en las diferentes prácticas sociodiscursivas, expresadas en saber, saber hacer, saber comunicar, y saber cómo hacer para saber.

- El empleo de métodos y medios de enseñanza en función de promover una actividad comunicativa pedagógica más eficiente para el cumplimiento de los objetivos, con acciones de interacción dialógica en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje, expresivas del desarrollo de la competencia analítico-discursiva en la medida en que el estudiante se adecuaba a una situación comunicativa específica.
- La integración de los contenidos de las asignaturas en el análisis del discurso como proceso interactivo favoreció el cumplimiento de las estrategias curriculares y las relaciones interdisciplinarias con el resto de las disciplinas y asignaturas del año académico.
- La orientación, elaboración, ejecución y control de los resultados de evaluaciones integradoras en el año académico y en los diferentes componentes atendiendo al análisis del discurso como eje transversal de la disciplina.
- Los vínculos de la disciplina con otros niveles organizativos del trabajo metodológico y la concreción de su estrategia educativa en el año académico para contribuir a una actividad comunicativa pedagógica eficiente.
- La implementación del trabajo científico-metodológico y su socialización en eventos científicos y publicaciones.

El análisis de los resultados del trabajo metodológico hizo emerger aspectos menos logrados:

- La articulación entre el trabajo metodológico individual y colectivo para la concreción de la unidad de la teoría y la práctica en la aplicación de la concepción teórico-metodológica en la etapa inicial no fue coherente en todos los momentos de la experiencia.
- El uso de las tecnologías en función de la significatividad y sentido de los contenidos del análisis

del discurso no alcanzó un nivel óptimo.

La educación de posgrado se organizó en forma de sistema incrementando el nivel de complejidad: un entrenamiento de posgrado (2013–2014) y un diplomado (2014-2015), según el Reglamento de Educación de Posgrado de la República de Cuba, Resolución No. 132/2004, modificado por la Resolución Ministerial No. 166/09, como vías de la actualización teórica, metodológica e investigativa y el desarrollo de valores éticos e intelectuales, por su implicación directa en la aplicación práctica transformadora del objeto de estudio de esta investigación.

El entrenamiento de posgrado (Anexo 14) respondió a la necesidad de la actualización de los docentes en los contenidos del análisis del discurso para la orientación y ejecución de las acciones en los componentes laboral-investigativo y extensionista; por su parte, el Curso de Posgrado Lingüística del texto y Análisis del discurso en el diplomado Didáctica de la lengua española y la literatura (Anexo 15), estuvo dirigido a la especialización en esta área de desempeño, la adquisición de conocimientos y habilidades académicas, científicas y profesionales de acuerdo con las necesidades de formación profesional o cultural de los profesores.

Las formas de educación de posgrado se organizaron mediante talleres de carácter formativo y de desarrollo, cuyo centro lo constituyó el aprendizaje cooperativo y colaborativo (Bernaza y Lee, 2002) como proceso de construcción y reconstrucción social del conocimiento.

Los talleres tuvieron como contenidos principales los siguientes:

- Enfoques en la enseñanza de la lengua materna en Cuba. Componentes funcionales: comprensión, análisis y construcción.
- La enseñanza del componente funcional análisis de textos.
- La competencia comunicativa. La competencia analítico-discursiva. Dimensiones e indicadores.

- La enseñanza del análisis del discurso y su papel en el desarrollo de la competencia analítico-discursiva.
- El sistema de conceptos básicos de la disciplina Estudios lingüísticos para el análisis del discurso.
- El método de análisis discursivo funcional y los métodos de análisis lingüísticos y literarios.
- Contribución de las diferentes asignaturas de la disciplina al análisis del discurso como asignatura integradora. Relaciones intra e interdisciplinarias.
- Análisis de textos literarios. El valor de los recursos estilísticos adecuados al contexto e intención comunicativa.
- Análisis de textos de diferentes tipologías textuales.
- La clase como sistema de tareas comunicativas.

En resumen, la autora, mediante la observación participante, constató en los talleres un proceso interactivo de intercambio de saberes, de expresión de criterios por los participantes acerca de cómo perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso. Se destaca que la vivencia experimentada y las valoraciones sobre los avances del trabajo, la defensa de sus puntos de vista, en la reflexión individual y grupal, aportaron a la construcción del conocimiento nuevo.

Preparación de los estudiantes

La preparación de los estudiantes en los contenidos del análisis del discurso se realizó mediante de:

- El trabajo integrado de las diferentes asignaturas en relación con los conceptos fundamentales con que opera el análisis del discurso.
- La enseñanza del análisis de discursos específicos a partir de la implementación de las diferentes formas organizativas del proceso docente-educativo: autopreparación y trabajo investigativo de los estudiantes, consulta, tutoría y tipos de clases, que propicien el acompañamiento por el profesor de los procesos de análisis, comprensión y construcción de los estudiantes y el seguimiento al desarrollo de

capacidades discursivas.

- La participación protagónica de los estudiantes en la concepción de las tareas comunicativas.

En función de esta preparación se desarrollaron espacios formativos semanales los jueves en la tarde dosificados de la siguiente forma:

1er jueves del mes: Selección de los textos objeto de análisis, esclarecimiento del objetivo del análisis, orientación de la guía de análisis, solución conjunta de las actividades de aprendizaje.

2do jueves: Presentación de los análisis individuales del texto seleccionado, propuesta de actividades para las tareas comunicativas a partir del texto analizado, construcción colectiva de la tarea comunicativa.

Fase 2. Ejecución del sistema de tareas comunicativas para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura

En esta fase se cumplen las tres etapas de la concepción teórico-metodológica: de orientación y disposición para el análisis, de ejecución de la actividad analítico-discursiva y de control de la actividad analítico-discursiva, de las cuales se fueron tomando los registros para la recuperación de lo vivido y la identificación de las transformaciones operadas en el objeto de estudio.

Etapas de orientación y disposición para el análisis

En esta etapa las acciones ejecutadas, condujeron a:

- La interiorización por parte de los estudiantes del objetivo de la actividad de análisis y de los métodos y técnicas para lograrlo.
- La orientación de los estudiantes del qué y el cómo hacer en el análisis del discurso y en su enseñanza.
- La integración de los elementos de la actividad práctica, gnoseológica, valorativa y comunicativa, partiendo de las experiencias previas.

- La potenciación de valores éticos y estéticos relacionados con la profesión atendiendo al contenido de enseñanza, al enfoque interdisciplinario y al carácter vivencial.
- La inserción de la actividad discursiva en una actividad comunicativa pedagógica eficiente, que determinó el género discursivo a emplear, el registro lingüístico a utilizar, los patrones lingüísticos a seleccionar y la conducta comunicativa.
- La eficiencia en el trabajo con discursos de diferentes tipologías textuales y la variedad de situaciones comunicativas que favorecieron el cambio de roles.
- La enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso debe integrar el aprendizaje a las condiciones reales de trabajo.

Etapas de ejecución de la actividad analítico-discursiva

Esta etapa se caracterizó por dos acciones fundamentales: la realización del sistema de tareas comunicativas y el análisis de las tareas desarrolladas en función de su perfeccionamiento.

Se identificaron o construyeron escenarios discursivos más reales para el aprendizaje del análisis del discurso. Los escenarios discursivos de realización de las tareas comunicativas se desplazaron desde la universidad hacia las microuniversidades: ESBU “Reynold García”, IPU “José Luis Dubrocq”, IPU “Enrique Hart”, IPVCE “Carlos Marx” y Escuela Provincial de Formación de Maestros “René Fraga Moreno”, el Hogar de niños sin amparo familiar, el Círculo de abuelos del Reparto 2 de Diciembre del barrio La Playa, los eventos científicos, los concursos literarios; lo que constituyó un excelente ejercicio de la práctica discursiva, apoyada en prácticas de lectura y escritura y enmarcadas en procesos de reflexión o análisis ancladas en contextos socioculturales discursivos concretos.

- Se diseñaron tareas comunicativas que permitieron arribar a diferentes soluciones o a varias vías de solución.
- Se crearon entornos cooperativos, colaborativos y apoyadores.

- Se alternaron momentos de confrontación entre situaciones reales con momentos de sistematización del conocimiento o teoría.
- Se realizó la evaluación longitudinal de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes para reunir evidencias de desempeño desde diferentes fuentes.
- Se promovió el aprendizaje del análisis del discurso a través de situaciones problémicas.

En esta etapa los profesores y estudiantes se convirtieron en observadores de la realidad; las experiencias vividas al ser sistematizadas los pertrecharon de una serie de cuestionamientos contradictorios entre el acontecer real del proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso y el acontecer al que se aspira en consonancia con las transformaciones que exige la formación.

El sistema de tareas comunicativas (Anexo 16) contribuyó a que los estudiantes aplicaran los conocimientos, en las prácticas discursivas propias de las diferentes esferas de la actividad profesional y social, como objetivo de la enseñanza de la lengua y como objetivo formativo importante para la formación en valores, el desarrollo de la sensibilidad y la formación humanista. En este sentido, el análisis del discurso constituyó una herramienta indispensable para promover el aprendizaje de la lengua a partir de la reflexión en los escenarios donde se insertaron los estudiantes a través de las diferentes prácticas socioculturales mediadoras entre estos y la cultura.

En la realización de las tareas comunicativas como espacios interactivos la descripción, explicación, reflexión y valoración de los aspectos textual y contextual de la lengua, se articuló con la necesidad de activar emociones, desarrollar la sensibilidad y la espiritualidad en la interpretación y explicación de los procesos comunicativos en los que el estudiante intervino.

La organización de las clases como sistemas de tareas comunicativas, exigió de los profesores:

- Transformar la actividad docente en actividad conjunta de profesor y estudiantes en los diferentes entornos de formación.

- Centrar la tarea comunicativa en el estudiante como sujeto activo en el proceso de aprendizaje, en el equilibrio entre lo cognitivo y lo afectivo y la unidad de la instrucción y la educación
- Articular de forma coherente los componentes académico, laboral-investigativo y extensionista para sistematizar las habilidades relacionadas con la comprensión, el análisis y la construcción de significados y sentidos.
- Emplear métodos y técnicas participativas que propiciaran el crecimiento, cooperación e interacción individual y grupal.

La organización de la clase de análisis del discurso como sistema de tareas comunicativas, exigió de los estudiantes:

- La participación protagónica en su aprendizaje, con la activación de sus saberes experiencias previas.
- El establecimiento de las relaciones intratextuales e intertextuales.
- El desarrollo de la capacidad de pensamiento lógico y razonamiento crítico.
- El desarrollo del metalenguaje para referirse a los códigos, formas elocutivas, medios léxicos y gramaticales, así como a los recursos estilísticos y retóricos que caracterizan el discurso.
- El desarrollo de una actitud de análisis, reflexión, valoración en la adecuación de los medios lingüísticos a las necesidades de la comunicación, así como de la autovaloración y autorregulación de su actividad discursiva.
- Se potenciaron situaciones comunicativas de carácter problémico en las que el estudiante aplicó los conocimientos en escenarios reales de la profesión; se incentivó la discusión y análisis a nivel de colectivo o por equipos, se destacaron los aspectos positivos y negativos, dando la posibilidad a cada estudiante de expresar las ideas que había organizado y ejecutado en su estrategia de análisis.

Etapas de Control de la actividad analítico-discursiva

Como principios esenciales de la evaluación del aprendizaje se tuvo en cuenta su carácter formativo y desarrollador, así como la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, al considerar la evaluación formativa un momento imprescindible del proceso de enseñanza-aprendizaje, por la información que aporta a los efectos de la dirección del proceso, por su significación para la autovaloración y autorregulación de los estudiantes y por la posibilidad que ofrece para dar sentidos personales al aprendizaje que se realiza y a la proyección futura del estudiante.

La evaluación fue concebida a lo largo del proceso, con un carácter dinámico y transformador. En la misma medida en que los estudiantes desarrollaron su aprendizaje en las tareas comunicativas, en la doble dirección de ser evaluado y a la vez autoevaluarse, se convirtieron en sujetos y objetos de evaluación; viabilizaron la formación de estrategias de control y autorregulación en el análisis del discurso, en su participación activa en las tareas comunicativas.

En consonancia con ello, en la evaluación se tuvo en cuenta la actuación independiente, autonomía de criterio, la reflexión crítica, creatividad, significación que le confiere a lo que está aprendiendo y a cómo aprende, papel de las interacciones con sus compañeros, con los profesores, la distancia entre el nivel inicial y final, la magnitud de los cambios (cuantitativa y cualitativamente), sus direcciones, el ritmo de progreso, su capacidad de aprendizaje o de autodesarrollo, la capacidad de autovalorarse y de evaluar a sus compañeros.

La evaluación sistemática y parcial de las asignaturas de la disciplina se llevó a cabo a partir de las actividades evaluativas desarrolladas en las tareas comunicativas integradoras, la evaluación del desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes en cada tarea comunicativa se convirtió en una herramienta de diagnóstico para la planificación de la próxima.

3.1.1. Logros e insatisfacciones durante la implementación de la concepción teórico-metodológica de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva en los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura de la Universidad de Matanzas

En el transcurso de esta fase se ejecutaron las tareas comunicativas, de las cuales fueron observadas 23 (Anexo 17), mediante una guía de observación (Anexo 18). Se utilizó, para ello, una escala de tres categorías: “totalmente logrado”, “parcialmente logrado” y “no logrado”.

La observación participante, acompañada de la reflexión metacognitiva como parte de la evaluación permitió constatar la viabilidad de la concepción teórico-metodológica de la enseñanza del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura

La observación se aplicó en las variantes: participante, no participante, abierta y estructurada, se constataron como aspectos “totalmente logrados” en el 100% de las tareas comunicativas observadas:

- El objetivo de la tarea comunicativa se orientó hacia el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes, adecuada a una situación comunicativa específica.
- Contempló elementos del sistema de conocimientos con un enfoque profesional pedagógico.
- Se centró en el estudiante como sujeto activo en su proceso de aprendizaje en una interacción dialógica en la actividad comunicativa pedagógica con orden creciente de eficiencia.
- Las actividades interdisciplinarias posibilitaron la integración de saberes y la evaluación integradora entre varias asignaturas del año académico.
- Integró los procesos de lectura, análisis y construcción de significados y sentidos en la medida en que el estudiante se adecua a una situación comunicativa específica relacionada con el ejercicio de la profesión.

- Se concibió la observación de los indicadores para evaluar el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes.
- Se situó la práctica sociodiscursiva en escenarios reales y contextualizados de comunicación.
- Se contribuyó a la aprehensión de la cultura nacional y en particular de la obra de José Martí como vía para enaltecer los valores patrios.

Como aspectos “parcialmente logrados” en las tareas comunicativas se observaron:

- No se concibió la tarea comunicativa a partir del diagnóstico inicial de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes. 4,3% (una tarea comunicativa)
- No se observó la articulación coherente y oportuna de los componentes académico, laboral-investigativo y extensionista. 8,6% (dos tareas comunicativas)
- No se propició en todas sus potencialidades la reflexión, descripción, explicación, reflexión y valoración del sistema de la lengua y de la literatura. 8,6% (dos tareas comunicativas)

En la actividad de los profesores se observaron como aspectos “totalmente logrados” en el 100% de las tareas comunicativas observadas:

- Se acompañó a los estudiantes en los procesos de comprensión, análisis y construcción de significados y sentidos, brindando niveles de ayuda en correspondencia con las necesidades de los estudiantes y del grupo.
- Se graduaron los niveles de integración de los conocimientos a partir de la concepción de tareas comunicativas más complejas.
- Se logró el equilibrio entre lo cognitivo y lo afectivo.
- Se estimularon las relaciones de comprensión, tolerancia y cooperación en la relación intercomunicativa de los estudiantes.
- Se favoreció la internalización de los significados y sentidos, por vías lingüísticas y cognitivas,

metalingüísticas y metacognitivas.

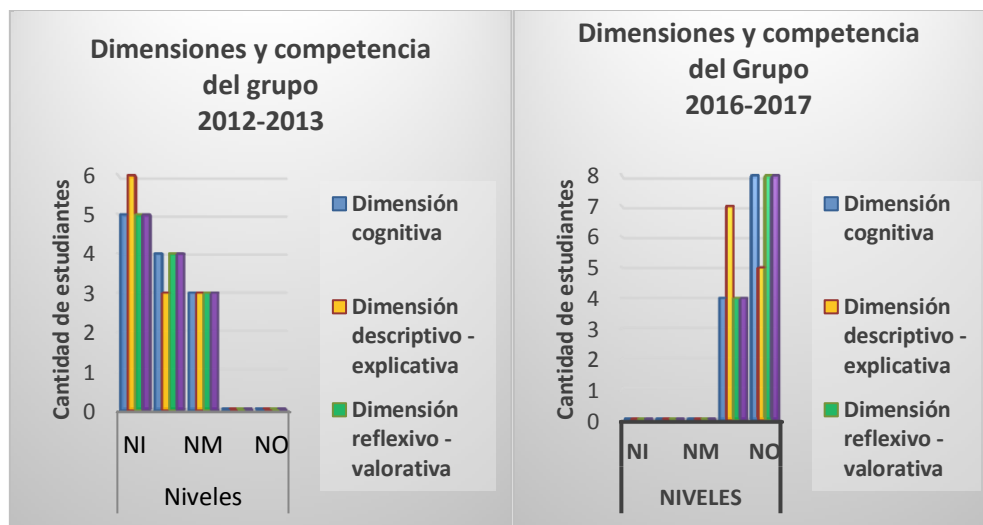
- Se demostró la utilidad del análisis del discurso para participar en la práctica social.

Como aspectos “parcialmente logrados” en la actividad de los profesores se pudieron observar:

- No se ofrecieron suficientes niveles de ayuda en correspondencia con las necesidades de los estudiantes. 8,6 % (dos tareas comunicativas)
- No se facilitó sistemáticamente el aprendizaje reflexivo, analítico, valorativo, creativo y autorregulado de las estructuras de la lengua en textos orales, escritos y multimodales. 8,6 % (dos tareas comunicativas)
- No se favoreció en todas sus potencialidades la reflexión, descripción, explicación, y valoración de la lengua y la literatura. 8,6 % (dos tareas comunicativas)
- No se evaluó con rigurosidad el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes. 4,3% (una tarea comunicativa)

En el proceso investigativo, la autora consideró dar seguimiento a la evolución del comportamiento de los estudiantes en el desarrollo de la competencia analítico-discursiva, para ello elaboró una tabla dinámica de datos en el tabulador digital EXCEL(en CD). En esta tabla se introdujeron los datos del comportamiento de los indicadores de cada dimensión por estudiante; el comportamiento integral de las dimensiones por indicadores; el comportamiento de las dimensiones y competencia por estudiantes y dimensiones y el comportamiento de la competencia del grupo. Este procedimiento facilitó la realización de inferencias y el análisis comparativo por años académicos.

El estudio comparativo del comportamiento de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes entre el diagnóstico inicial y el resultado final después de la aplicación de la concepción teórico-metodológica de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso, se muestra en la gráfica 1:



Gráfica 1 Comportamiento de las dimensiones. Fuente elaboración propia, 2017

En las tres dimensiones se produjo un salto cualitativo en los cuatro indicadores, que ascienden desde los valores: Nivel Insuficiente, Nivel Bajo y Nivel Medio, a los valores Nivel Alto y Nivel Óptimo; como consecuencia también se produce un ascenso en el comportamiento de las dimensiones y de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes después de la aplicación de la concepción teórico-metodológica concebida para este fin, lo cual confirmó su validez.

Aunque el nivel mínimo alcanzado por los estudiantes en los indicadores es el Alto, lo que representa un salto cualitativo, el 33, 3% (4), no logró alcanzar el Nivel Óptimo en la dimensión cognitivo-instrumental; lo que significa que aunque muestra saberes acerca del análisis del discurso que le permiten la estimación y apreciación del valor de las estructuras discursivas en lo lingüístico y lo contextual, hay que continuar trabajando en la caracterización de los diferentes tipos de textos, indicador que resultó ser el más afectado.

En la dimensión descriptivo-explicativa, el 50% de los estudiantes (6) alcanzó un Nivel Alto. Estos estudiantes fueron capaces de describir de forma adecuada las estructuras lingüísticas del sistema de la lengua que contribuyen a la conformación coherente del discurso, y su funcionalidad y ofrecieron adecuadas explicaciones semánticas, sintácticas, y pragmáticas de textos de diferentes tipologías; sin

embargo, no han alcanzado un Nivel Óptimo en la explicación de los recursos estilísticos adecuados al contexto e intención comunicativa y en la integralidad del análisis en los textos.

En la dimensión reflexivo-valorativa, el 33,3 % de los estudiantes (4) alcanzó un Nivel Alto, reflexionó de forma adecuada sobre el contenido de los discursos desde una posición personal, crítica, a partir de su sensibilidad estética, valores, sentimientos, convicciones, y otros rasgos de la personalidad; sin embargo, aún falta eficiencia en los procesos de comprensión y construcción de significados, para ser considerados como modelos lingüísticos.

En resumen, desde el punto de vista cuantitativo el 66,6 % de los estudiantes (8), alcanza el Nivel Óptimo en el desarrollo de su competencia analítico-discursiva. Desde el punto de vista cualitativo alcanzar ese nivel significa, que han logrado un proceso analítico autorregulado de cognición, descripción-explicación, reflexión-valoración de los aspectos lingüístico y contextual de la lengua, que en su actuación comunicativa seleccionan adecuadamente los patrones lingüísticos según sus características y funciones para su uso eficiente en las diferentes situaciones comunicativas, que han desarrollado un estilo de pensamiento crítico y una actuación comunicativa pedagógica eficiente.

El 33,3 % restante (4) se ubica en un Nivel Alto, pero aún no logra satisfacer totalmente las necesidades de comprensión y construcción como resultado del desarrollo de su competencia analítico-discursiva y su actuación profesional en la enseñanza del análisis del discurso para el nivel de enseñanza para el cual se prepara, lo que constituye un diagnóstico a tener en cuenta en la entrega pedagógica posterior a su graduación para continuar su seguimiento por la vía de la educación de posgrado.

Fase 3. Conclusiones de la sistematización de experiencias

Para conocer el nivel de satisfacción de los profesores con el trabajo metodológico del colectivo de disciplina y la educación posgraduada recibida, se aplicó una encuesta que indagó acerca de la formación, sus impactos y carencias (Anexo 19). En una escala de valores: Muy alto, Alto, Medio, Bajo y

Muy Bajo, los hallazgos identificados fueron los siguientes:

- El entorno de formación se caracterizó por el intercambio, el análisis crítico, reflexivo y ético sobre las prácticas pedagógicas de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso y su aplicación; por su carácter flexible y empático centrado en el intercambio y el diálogo, con un clima favorable para la generación de ideas, colaboración y creatividad, por su carácter dialogado, innovador, transformador, de búsqueda de alternativas para satisfacer necesidades individuales y sociales. 100% (6) Se logró un alto nivel de actualización de los conocimientos y habilidades profesionales para la enseñanza-aprendizaje del análisis el discurso y una excelente comunicación entre los participantes en la solución colectiva de los problemas profesionales. 100 % (6).
- El trabajo colectivo posibilitó el intercambio respetuoso de conocimientos, habilidades, experiencias, sentimientos y emociones. 66,6 % (4).
- Se activaron las experiencias y vivencias de los miembros del grupo de discusión sobre la enseñanza del análisis del discurso como fuentes enriquecedoras del aprendizaje. 16,6% (1)
- La acción reflexiva constituyó una estrategia efectiva para la construcción de nuevos conocimientos acerca de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso en función de una actividad comunicativa pedagógica eficiente en los estudiantes. 16,6% (1)
- El respeto a la diversidad de experiencias y vivencias posibilitó la indagación y reelaboración de lo aprendido, considerando la validez de cada una de las propuestas. 16,6% (1)

En las indagaciones del nivel de satisfacción de los profesores por la preparación recibida, el 100% la evaluó de Muy Alto. Como resultado de la sistematización de experiencias en esta dirección, la autora confirma que en el seguimiento al objeto de estudio de esta tesis, el trabajo metodológico y el posgrado:

- Respondieron a la necesidad de perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso, al identificar potencialidades y carencias, contribuyeron al desarrollo de un pensamiento

analítico, reflexivo, crítico, creativo, que se materializó en la dirección del proceso formativo y autoformativo de los docentes.

Contribuyeron a la profundización en los contenidos de la enseñanza de la lengua en la interrelación de los procesos de comprensión, análisis y construcción textual con una orientación semántica, sintáctica y pragmática y posibilitaron la activación de prácticas sociodiscursivas significativas para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso.

Favorecieron una nueva mirada de los componentes didácticos para la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso, en su concepción de sistema cuando el análisis es considerado componente priorizado, atendiendo a las diferentes formas de organización.

Se realizó de manera significativa la actualización en los enfoques didácticos, las teorías lingüísticas, la actividad sociodiscursiva y su incidencia para comprensión de las dimensiones e indicadores de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes, en el sistema de tareas comunicativas.

Se ofrecieron modos de actuación acorde a nuevas formas de orientar las soluciones a los problemas de la enseñanza-aprendizaje de la lengua en sentido general y el análisis del discurso en particular, en la formación de los docentes de Español-Literatura ante el nuevo perfeccionamiento de la asignatura en la enseñanza media y media superior.

Incrementaron el trabajo colectivo, el compromiso con la profesión, ampliaron la disposición para perfeccionar y renovar el modo de actuación profesional en la enseñanza del análisis del discurso y en la solución de problemas profesionales a través de la vía científica.

La autora consideró como aspecto menos logrado en el trabajo metodológico y en el posgrado:

Las dificultades de acceso a Internet para la búsqueda de la información orientada.

Las experiencias recopiladas acerca de las buenas prácticas en el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes en la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso, desde la

disciplina Estudios Lingüísticos, fue el resultado de la reflexión sobre la lógica interna del proceso vivido en cada una de sus acciones y se hicieron propuestas de solución.

En esta fase de la sistematización de experiencias, se empleó la técnica Espacio Catártico (Anexo 20), a los 12 estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura Plan D, de la cohorte 2012-2017, de acuerdo con su objetivo, se presenta un resumen de los principales resultados:

Ante la interrogante, **¿cómo llegué?**, las principales ideas expresadas fueron: Con desesperanza porque no me gustaba ser maestra, con problemas de redacción y ortografía, con dificultad para comprender y analizar textos, con la necesidad de comprender mejor el mundo que me rodeaba, con dudas de que pudiera resolver mis problemas a través de las tareas comunicativas, con grandes expectativas sobre lo que podría pasar, interesada porque la propuesta me parecía novedosa, feliz de aprender de manera diferente y con mi participación directa, temerosa ante lo nuevo y difícil porque sentía que no estaba a la altura de las demás en la preparación.

Sobre la pregunta, **¿cómo me sentí durante el desarrollo de las tareas comunicativas?**, respondieron: protagonista de mi propio aprendizaje; colmada de sentimientos de humanismo por los niños del Hospital Provincial de Matanzas que aun enfermos disfrutaban la lectura y el análisis de los textos; feliz porque me sentía útil; intrigada porque empezó a gustarme ser maestra y mi mamá estaba feliz porque yo también lo estaba; satisfecha de aprender a elaborar y a dirigir tareas comunicativas conjuntamente con la profesora y mis compañeras; sorprendida de cómo iba mejorando poco a poco en la comprensión, análisis y construcción de textos; preocupada porque no avanzaba al mismo ritmo de las demás; responsable y orgullosa cuando en las tareas comunicativas que se hacían en las escuelas y en el Hogar de niños sin amparo familiar me decían maestra; ansiosa por aprender cada día más porque sabía que me estaban preparando para la vida futura y para la profesión.

En cuanto a la pregunta **¿cómo me voy?**, se refirieron a: amando mi profesión, con habilidades para

reconocer los recursos coherentes y cohesivos en textos de diferentes tipologías, redactando con coherencia y cohesión; enfrentándome a la comprensión, análisis y comprensión de los textos sin dificultades y sin temor, con nuevos valores en mi personalidad, con crecimiento en la preparación profesional y humana; con mayor preparación para enfrentar la profesión; con nostalgia porque la graduación hará que nos tengamos que separar, con deseos de graduarme para matricular una maestría, con las herramientas necesarias para organizar mis clases como tareas comunicativas, consciente de la importancia de saber reflexionar y valorar diferentes tipos de discursos porque eso nos prepara para comprender mejor los comportamientos humanos, con la certeza de saber comunicarme y analizar textos según la situación comunicativa.

Acerca de la interrogación, **¿qué retos tengo?**, expresaron sus experiencias y aspiraciones en cuanto a: continuar preparándose y aplicar los conocimientos, métodos y técnicas aprendidas; perfeccionar las deficiencias que quedan para alcanzar el nivel óptimo en el desarrollo de la competencia analítico-discursiva; crear en sus escuelas un proyecto sociocomunitario como el del Hogar de niños sin amparo familiar; la práctica de la cortesía lingüística, luchar porque sus estudiantes sean eficientes comunicadores, trabajar para que cuiden y defiendan la lengua materna, matricular la Maestría en Didáctica de las Humanidades, ser un modelo en el uso de la lengua para mis alumnos.

En resumen, durante la implementación de la concepción teórico-metodológica se detectaron:

Fortalezas

- Mayor calidad en la preparación de los profesores para la enseñanza del análisis del discurso.
- Demostración de la utilidad del análisis del discurso, para participar en la práctica social.
- Integración coherente de las tareas académicas, investigativas, laborales y extensionistas, a partir del análisis del discurso como eje intra e interdisciplinar en la formación lingüística y literaria de los estudiantes.

- Acompañamiento a los estudiantes en los procesos de comprensión, análisis y construcción de significados y sentidos.
- Protagonismo de los estudiantes en el proceso de su formación
- Desarrollo de la formación humanista de los estudiantes
- Desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes.
- Mayor eficiencia en la actividad comunicativa pedagógica
- Apropiación por el estudiante de un modelo de actuación como futuro docente de Español-Literatura
- Ampliación del gusto por la lectura, la escritura y la profesión
- Reflexiones crítico -valorativas acerca de las ideas expuestas, a partir de sus convicciones ideológicas, políticas, éticas y estéticas.

Debilidades

- Dificultades para el registro de la información obtenida durante el desarrollo de las tareas comunicativas.
- Cuatro estudiantes no alcanzaron un Nivel Óptimo en el desarrollo de su competencia analítico-discursiva, por presentar dificultades en la explicación de los recursos estilísticos adecuados al contexto e intención comunicativa.

Con la finalidad de determinar el grado de satisfacción de los estudiantes que se beneficiaron con la aplicación de las acciones de la concepción teórico-metodológica de la enseñanza del análisis del discurso propuesta, se aplicó la técnica de ladov (Anexo 21). Con este propósito se elaboró un cuestionario en el que se insertaron preguntas cerradas y abiertas.

El análisis de las respuestas se realizó mediante los resultados del grado de satisfacción personal de cada estudiante al concluir la aplicación de la concepción teórico-metodológica de la enseñanza del

análisis del discurso propuesta, en el que se expresa una relación desconocida para los encuestados.

Los resultados obtenidos son los siguientes:

1. Clara satisfacción: 10 estudiantes
2. Más satisfecho que insatisfecho: 2 estudiantes
3. No definida o contradictoria: 0 estudiantes
4. Más insatisfecho que satisfecho: 0. estudiantes
5. Clara insatisfacción: 0 estudiantes.

Para calcular el índice de satisfacción grupal (ISG) se empleó la expresión:

$$\text{ISG} = \frac{A (+1) + B (+0,5) + C (0) + D (-0,5) + E (-1)}{N}$$

En esta expresión A, B, C, D y E son el número de estudiantes, 1; 2; 3; 4 y 5 las categorías de satisfacción personal, y N la cantidad total de encuestados.

0 < ISG < 0,5	Insatisfecho
0,5 < ISG < 0,7	Medianamente satisfecho
0,7 < ISG < 0,9	Satisfecho
0,9 < ISG	Muy satisfecho

Para determinar la significación de este índice se empleó la escala que a continuación se muestra: (+1) Máximo de satisfacción; (+0,5) Más satisfecho que insatisfecho; (0) No definido y contradictorio; (-0,5) Más insatisfecho que satisfecho y (-1) Máxima insatisfacción.

Como resultado se obtiene un índice de satisfacción grupal igual a 0,91 equivalente a la categoría Muy Satisfecho, según la escala establecida en la Técnica de ladov.

Los resultados obtenidos del test de satisfacción posibilitan constatar que la concepción teórico-metodológica de la enseñanza del análisis del discurso para el logro de la competencia analítico-discursiva satisface a los estudiantes e influye positivamente en el desarrollo de dicha competencia.

La aplicación del cuadro lógico de Ladov permite asegurar que los resultados de las preguntas del test de satisfacción no ofrecen contradicciones acerca de la clara satisfacción de los estudiantes por las tareas comunicativas de la concepción teórico-metodológica de la enseñanza del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva.

La valoración de los resultados alcanzados en las tres etapas mediante el seguimiento en la cohorte de estudiantes de la carrera facilitó corroborar los avances alcanzados y la pertinencia de los métodos, técnicas e instrumentos aplicados.

La sistematización de experiencias permitió arribar a conclusiones:

- El equilibrio entre las dimensiones textuales y discursivas de la lengua, en la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso enmarcada en procesos de descripción, reflexión, análisis y valoración en contextos reales de actuación prepara al estudiante tanto para la selección adecuada de los patrones lingüísticos, según sus características y funciones como para contextualizar su uso en las diferentes situaciones comunicativas.
- La competencia analítico-discursiva, se realiza en la actividad comunicativa pedagógica eficiente como resultado del perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso en la Licenciatura en Educación, Español-Literatura: discernir, comprender la situación comunicativa, orientarse en ella para actuar lingüísticamente de forma adecuada y tomar decisiones oportunas en el desarrollo de la actividad pedagógica y en la vida; constituye una competencia lingüística y profesional, un importante contenido de su modo de actuación que se manifiesta en el desempeño de sus funciones.
- La concepción de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso como un proceso interactivo, de carácter discursivo descriptivo, explicativo, reflexivo y valorativo sobre los aspectos lingüístico y contextual de la lengua, en el cual el profesor organiza y orienta el aprendizaje de los estudiantes y del grupo, hacia la construcción y reconstrucción de significados y sentidos, en una experiencia emocional

de su relación valorativa con el mundo en la formación de una actitud crítica, contribuye al desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español.-Literatura.

Los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura convirtieron el análisis, descripción, reflexión y valoración sobre la lengua y la literatura en una práctica cotidiana en la producción de significados y sentidos en diferentes contextos de comunicación, lo que contribuyó al desarrollo de su competencia analítico-discursiva, evidenciado en:

La participación protagónica en el proceso de análisis de textos de diferentes tipologías textuales en prácticas sociodiscursivas

La eficiencia en la descripción, explicación, reflexión y valoración de la lengua y la literatura.

El uso de los medios lingüísticos según la situación comunicativa.

El establecimiento de relaciones intratextuales e intertextuales.

El dominio del metalenguaje para referirse a los códigos, formas elocutivas, medios léxicos y gramaticales, así como a los recursos estilísticos y retóricos que caracterizan el discurso.

Actitud de análisis, reflexión y valoración sobre la adecuación de los medios lingüísticos a las necesidades de la comunicación, los modos de actuación lingüística y social.

Actitud de autovaloración y autorregulación de su actividad discursiva

El establecimiento de la dinámica entre lo adecuado y lo correcto y la reflexión sobre lo pertinente respecto a los usos del lenguaje en las diferentes prácticas o actividades verbales y comunicativas.

La valoración de los resultados de la aplicación de métodos de la investigación educativa, permitió comprobar que su aplicación, contribuye al desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura. Los avances mostrados en los niveles de desarrollo alcanzado muestran la pertinencia de la estrategia propuesta.

Conclusiones del capítulo

La aplicación de la sistematización de experiencias como método fundamental, integrado con otros métodos de nivel empírico y estadístico-matemático, reveló la pertinencia del resultado que se presenta en esta investigación, el perfeccionamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso, así como el valor del sistema de tareas comunicativas para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes en una cohorte.

Los datos obtenidos mediante la técnica Grupos de Discusión, sustenta las valoraciones y consideraciones ofrecidas a favor de la definición, objetivo, estructura, fundamentación factibilidad y contribución acertada a la solución del problema científico establecido. La comprobación práctica de la concepción teórico-metodológica de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso fue posible, a partir de su implementación en la práctica educativa.

La concepción teórico-metodológica propuesta posibilitó a los estudiantes la participación en prácticas profesionales contextualizadas en escenarios reales de actuación, que los ayudaron a acercarse a las formas discursivas de la profesión y a la conformación de una mentalidad como pensadores y analizadores de textos en correspondencia con las exigencias de la formación universitaria.

CONCLUSIONES

El proceso de investigación desarrollado permitió arribar a las siguientes conclusiones:

La enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso constituye un contenido que atraviesa todo el proceso formativo en la Licenciatura en Educación, Español-Literatura desde la disciplina Estudios Lingüísticos, para articular con los componentes académico, laboral-investigativo y extensionista, por lo que está sustentado en los referentes teórico-metodológicos de la concepción dialéctico-materialista en el estudio de los fenómenos de la lengua y de los procesos educativos, en particular en la formación de los profesionales de la educación, facilita el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes como contribución a su formación integral, en la cual se develan aspectos cognitivos, descriptivo-explicativos y reflexivo-valorativos.

Los resultados del diagnóstico realizado en el curso 2012-2013 posibilitaron la caracterización de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso y de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura, realizado sobre la base de su definición conceptual, sus dimensiones e indicadores; la aplicación de un sistema de métodos de investigación educacional evidenció las potencialidades y dificultades que sustentan la necesidad de un abordaje teórico y metodológico para perfeccionar la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes.

Tal problemática condujo a la elaboración de una concepción teórico-metodológica dirigida a perfeccionar la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso desde la disciplina Estudios Lingüísticos para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura; su carácter de sistema se evidenció en la interrelación dialéctica de su objetivo, fundamentos, componentes teórico-conceptual y metodológico-instrumental, concretados en

un sistema de tareas comunicativas orientado a favorecer el desarrollo de dicha competencia en los componentes académico, laboral-investigativo y extensionista de forma coherente y sistémica.

El empleo del proceso metodológico de sistematización de experiencias, la aplicación de un sistema de métodos empíricos, la información recabada y procesada con apoyo de los métodos estadístico-matemáticos sobre el perfeccionamiento de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso y los niveles de desarrollo de la competencia analítico-discursiva alcanzados por los estudiantes posibilitaron la valoración cualitativa y cuantitativa de los resultados alcanzados en el período comprendido de una cohorte escolar en cuanto a la preparación de los profesores y la integración coherente de las tareas comunicativas en las acciones académicas, investigativas, laborales y extensionistas de cada año escolar. La triangulación de datos contribuyó a sustentar la pertinencia de la concepción teórico-metodológica elaborada.

RECOMENDACIONES

Al concluir esta investigación se recomienda a las estructuras de dirección de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura:

- Promover la continuidad de las investigaciones en el área del análisis del discurso en la formación inicial de estudiantes de carreras pedagógicas con la propuesta de nuevas líneas que perfeccionen la integración de lo académico, laboral-investigativo y extensionista.
- Perfeccionar las vías de implementación de la concepción teórico-metodológica a partir de la inclusión de otros métodos investigativos que amplíen y faciliten su puesta en práctica en los nuevos planes de estudio.
- Incluir acciones en el sistema de trabajo metodológico y en la educación de posgrado que permitan el perfeccionamiento de la preparación de los profesores en los contenidos del análisis del discurso orientada hacia nuevas aristas: el trabajo con otros tipos de textos, multimodales, textos que surgen como resultado de las nuevas tecnologías.

Bibliografía

Abello, A. M. (2010). La enseñanza-aprendizaje del análisis de textos en las diversas áreas curriculares desde una percepción plena, págs. 297-336. En: (Re)novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Abello, A. M. & Montesino, J. R. (2013). El análisis de textos, págs. 114-126. En: Lenguaje y comunicación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Abello, A. M. et. al. Análisis del discurso: diversas miradas desde las tipologías textuales. En edición.

Abello, A. M. et. al (2014). Capítulo 3: Entre lo uno y lo diverso: el mundo y la cultura mediados por el texto y los textos. Consideraciones previas. En El mundo y la cultura mediados por la lengua. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Adam, J. M. (1996). *Eléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de analyse textuelle*. Paris: Ed. Nathan.

Addine, F. (2013). *La Didáctica General y su enseñanza en la Educación Superior. Aportes e impacto*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Ed. Paidós.

Báez, M. (2006). *Hacia una comunicación más eficaz*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera, M. et al. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Bajtín, M. (1978). *Esthétique et Théorie du roman*. París: Gallimard.

Bajtín, M. (1989). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Bajtín, M. (2008). *El problema de los géneros discursivos. Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Barthes, R. (1993). *L' aventure sémiologique*, París: Éditions du Seuil.

- Bernabeu, M. (2005). Una concepción didáctica para el aprendizaje del cálculo aritmético en el primer ciclo". Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana.
- Blanco, A. (2004) Introducción a la Sociología. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Beaugrande & W. Dressler (1981) Introducción a la textolingüística. New York, Trad. Bonilla, S. Barcelona, Edit. Ariel.
- Bernárdez, E. (1982) Introducción a la lingüística del texto. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bernaza, G. & Lee, F. (2002). El proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación de postgrado: reflexiones, interrogantes y propuestas innovadoras. En Postgrado, Organización y Gestión de Calidad. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Bernaza, G. (2013). Entrenamiento y especialidad de postgrado: un tema para discutir. En F. Addine Fernández, G. García y G. Bernaza (compiladores). Fundamentos de la Educación de Postgrado. La Habana: Pueblo y Educación.
- Bermúdez, I. (2015). El análisis crítico del discurso como herramienta para el análisis de textos históricos. En CD Memorias del V Taller Internacional Humanísticas 2015. Universidad de Matanzas. ISBN: 978-959-16-2474-1.
- Bolívar, A. (2007). El análisis interaccional del discurso: del texto a la dinámica social. En: A. Bolívar (Comp.). Análisis del Discurso. Por qué y Para qué, pp. 249-277. Caracas: Los Libros de El Nacional y Universidad Central de Venezuela.
- Bloomfield, L. (1933). Language, New York: Ed. Hold.
- Boffill, Y. (2012). La preparación en la enseñanza del análisis literario de los profesores que imparten Español-Literatura en la Secundaria Básica. Tesis en opción al título académico de Máster en Ciencias de la Educación, Universidad de Ciencias Pedagógicas "Juan Marinello Vidaurreta". Matanzas.

- Bonnet, M. (2014). Aportes del interaccionismo sociodiscursivo a las prácticas de escritura académica. Revista Electrónica La Letra Inversa. No. 6. Publicación del profesorado de Lengua y Literatura. Instituto de Formación Docente Continua. Villa Mercedes (San Luis). Argentina.
- Bourdieu, P. (1995). Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario. Barcelona: Anagrama.
- Bronckart, J. P. (2004). Um modelo psicológico da aprendizagem das línguas. Conferência proferida no 14º. InPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada. LAEL/PUC – SP, Abril de 2004. Cópia Interna.
- Bronckart, J. P. (2007). La enseñanza de las lenguas: para una construcción de las capacidades textuales. Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. En Pedagogía y Escritura, Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.
- Bronckart, J. P. (2008). Actividad lingüística y construcción de conocimientos. En Lectura y Vida: Buenos Aires, Argentina. XXII World Congress on Reading. Literacy in a diversity World.
- Bronckart, J. P. (2012). En las fronteras del Interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. In: D. Riestra, S.M. Tapia & M.V. Goicoechea. Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas: Bariloche-Patagonia, Argentina.
- Brown, G y Yule, G. (1983). Análisis el discurso, Madrid: Visor.
- Canale, M. I & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics 1 (1). pp. 1-47 Oxford: University Press.
- Capote, M. (2012). Una aproximación a las concepciones teóricas como resultado investigativo. (Versión electrónica), No. 41. Recuperado de <http://revistamendive.ucp.pr.rimed.cu/>
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer ya escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. Págs. 6-14. En: Lectura y vida, 23(1)

Carlino, P., Martínez, S. (2009). Lectura y escritura, un asunto de todos/as. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.

Casañas, M. (2014). La filosofía de la educación desde una perspectiva latinoamericana y caribeña. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Castellanos, B. et al. (2003). La gestión de la actividad de ciencia e innovación tecnológica y la competencia investigativa del profesional de la educación. Curso 18, Pedagogía 2003, La Habana.

Castellanos, D. (2002). Reflexiones metacognitivas y estrategias de aprendizaje, Pedagogía 2003, ISPEJV, Ciudad Habana, Cuba.

Castellanos, D. et al. (2005). Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora. La Habana: Pueblo y Educación.

Cassany, D; Luna, M y Sanz, G. (1994): Enseñar lengua. Barcelona: Ed. Grao.

Charandeau, P. (2001). De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. En ALED, Revista Latinoamericana de Estudios el Discurso. Vol. 1 (1) 2001. Venezuela: Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso.

Charandeau, P. & Maingueneau, D. (2002). Dictionnaire d' Analyse du discours, París: Du Seuil.

Chávez, J., et. al. (2005). Acercamiento necesario a la Pedagogía General. La Habana: Pueblo y Educación.

Chomsky, N. (1956). La linguistique cartésienne. Paris: Le Seuil.

Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press

Cobas, C. L. (2008). Una concepción didáctica para la utilización de las preferencias sensoriales de los escolares de 4to.grado de la educación primaria en la construcción de textos escritos. Tesis presentada

en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, La Habana.

Colomé, J. A. (2013) La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en la escuela primaria durante la práctica laboral. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Juan Marinello Vidaurreta” Matanzas

Combettes, B. (1983). Pour une grammaire textuelle. Bruselas: De Boeck Duculot

Cortés, L. & Carnacho, M. (2003) ¿Qué es el Análisis del discurso? España: Ediciones OCTAEDRO Ediciones Universitarias de Barcelona, S.

Cortina, A. (2013) ¿Para qué sirve realmente...? LA ÉTICA. España: Espasa Libros, S.L.U.

Cuba. (2002). Constitución de la República de Cuba. La Habana: Editora Política.

Cuba. (2011). Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución cubana, emanados del VI Congreso del Partido Comunista de Cuba (2011: 23-24). La Habana: Editora Política.

Cuba, L. et. al. (2012). Introducción a los estudios lingüísticos: La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

D’Amario M., & Pérez G. (2014). Leer y comprender textos académicos: una experiencia con alumnos ingresantes. IFDC-Villa Mercedes Revista Electrónica La Letra Inversa. No. 6. Publicación del profesorado de Lengua y Literatura. Instituto de Formación Docente Continua. Villa Mercedes (San Luis).

De la Sierra, R.A. (2012). Modelación y estrategia: algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica. En Compendio de Pedagogía. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Del Canto, C. (2000). Concepción teórica acerca de los niveles de manifestación de las habilidades motrices deportivas en la Educación Física de la Educación General Politécnica y Laboral. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas, La Habana.

Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company. Chicago.

Diccionario de términos clave de ELE (Español como Lengua Extranjera), (s/f). Competencia discursiva: España Centro Virtual Cervantes.

Domínguez, I. (2006). *Modelo didáctico para la orientación del proceso de construcción de textos escritos*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona", La Habana.

Domínguez, I. (2010). *Comunicación y texto*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Domínguez, I, Abello, A. M, Montesino, J. R, y Garriga, A. (2013). *Comprensión, análisis y construcción de textos*. En. *Lenguaje y Comunicación*. (Domínguez, I., et. al.) La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Domínguez, I, Roméu, A.; Hernández Louhau, V., Toledo Costa, A. *Análisis del discurso: sistematización teórica*. En edición.

Domínguez, I., Abello, A. M., Nogueras, A. I., & Sobrino, E. (2016). *Programa Disciplina Lenguaje y Comunicación. Carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.

Eco, H. (1994). *La estructura ausente*. Barcelona: Editorial Lumen.

_____ (2000). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Editorial Lumen.

Even-Zohar, I. (2011). *Polisistemas de cultura Un libro electrónico provisorio*. Tel Aviv: Universidad de Tel Aviv Laboratorio de investigación de la cultura 2007-2011. Traducción de "Polysystem Theory", *Poetics Today* 11: 1 (Primavera 1990): 9-26. Traducción de R Bermúdez Otero.

Fernández, L. & Sonsoles, M. (2010). La competencia discursiva. Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera. Las navas del Marqués, Madrid: Monográficos marcoele.

Fernández, E. (2009). El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de profesionales en la Educación Superior. REIFOP· Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 12 (1), pp. 151-160.151(Asturias) Enlace web: <http://www.aufop.com>

Fierro, B. et. al. (2012). La formación lingüística y literaria de los estudiantes de las carreras pedagógicas en Matanzas durante su formación inicial. Matanzas Proyecto de investigación: UCP “Juan Marinello Vidaurreta”. Manuscrito de circulación interna.

Fierro, B. (2014). Literatura y educación: Itinerario en las universidades de ciencias pedagógicas. Odiseo, Revista electrónica de pedagogía México. <http://odiseo.com.mx/articulos/Odiseo> (Consultado en marzo de 2015)

Fierro, B., Lamus, T., García, Á. M. (2014). Lectura, léxico e identidad en el espacio de la escuela del siglo XXI, Revista Amauta • Universidad del Atlántico • Barranquilla (col.) • no. 24 • pp. 125-138. Recuperado de www.uniatlantico.edu.co (Consultado en abril de 2016)

Figuerola, M. (1986). La dimensión lingüística del hombre. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

_____ (2005). Las capas de la cebolla (A vuelo de pájaros sobre algunas corrientes de la lingüística en el siglo XX), México: Universidad Michoacán.

García G., et. al. (2009). La sistematización de la práctica pedagógica. En Bases teóricas de la investigación educativa y sistematización de la práctica pedagógica. Sistematización de la investigación educativa. Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo I: La Habana: Pueblo y Educación.

García, G & Caballero E (2004). El trabajo metodológico en la escuela cubana. Una perspectiva actual. pág. 275. En Didáctica. Teoría y práctica. (compilación) .Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

García, A. (1982). "La lingüística del texto" en Introducción a la lingüística, Madrid: VV.AA. Ithambra.

García, Á M. (2003), Sistema de tareas comunicativas en la asignatura Español-Literatura para el desarrollo de la comunicación educativa en onceno grado. Tesis en opción al título académico de Máster en Educación, Instituto Superior Pedagógico "Juan Marinello", Matanzas.

García, Á. M. (2004). "La intertextualidad en "Molinos o Gigantes" de Javier Tomeo". *Revista Atenas*. Disponible <http://www.sjm.umcc.cu/>

García, Á M. (2012). El tratamiento didáctico del componente funcional Análisis textual. En CD Memorias del V Taller Internacional Humanísticas 2015. Universidad de Matanzas. ISBN: 978-959-16-2474-1.

García, Á. M. (2013a). Lengua y lectura en el imaginario cultural de los estudiantes de la UCP. Evento Internacional Pedagogía 2013. ISBN: 978 - 959 -18 - 0818 -9 Cuba

García Caballero, Á. M. et. al (2013b). La lectura intertextual en la comprensión y análisis del texto literario en la formación inicial de estudiantes de Español-Literatura. En *Revista Electrónica "Conrado"* V-8-No. 40 mayo. ISSN 1990-8644. En: <http://www.ucf.edu.cu>

García, Á. M. (2013c). El perfeccionamiento del diseño curricular y el enfoque de competencias en el modelo del profesional de la educación en Cuba, en la especialidad Español-Literatura. Santiago de Veraguas. Panamá: Primer Congreso Nacional de Educación: "Por un modelo educativo que garantice una educación pública de calidad" de la Asociación de Educadores Veragüenses, enero.

García, Á. M. (2013d). La promoción de la lectura en el proyecto comunitario: "Por un empleo sano del tiempo libre, para el desarrollo integral de los niños del hogar sin amparo filial "Flores de la Sierra", de la

comunidad La Playa del municipio Matanzas. En Revista Electrónica "Conrado" V-8-No. 40 del mayo Cienfuegos: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Conrado Benítez García" de Cienfuegos.

García, Á. M. (2015). El análisis de textos como contenido mediador del eje lectura-análisis-comprensión. Memorias del II Coloquio Cuba-México "Las ciencias de la educación al servicio de las nuevas generaciones".

García, Á. M. (2015). Nuevas miradas en la didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje: Las ciencias de la educación al servicio de las nuevas generaciones". En: CD II Coloquio Cuba-México "Las ciencias de la educación al servicio de las nuevas generaciones".

García, Á. M., Jiménez M. y Fierro, B. M. (2015). El discurso profesional pedagógico en las carreras de la Revista Atenas, Vol. 1 Nro. 29, recuperado en [http// www.atenas.mes.cu](http://www.atenas.mes.cu).

García, Á. M. & Fierro, B. M. (2015). La enseñanza del análisis de textos para el desarrollo de la competencia analítico-textual. En Revista Electrónica Avanzada Científica del Centro de Información y Gestión Tecnológica de Matanzas. Vol. 8. No 2.

García, Á. M. (2015). El análisis de textos en la formación lingüística de los estudiantes de la carrera Español-Literatura. Revista Electrónica Órbita Científica. Vol. 21. No 86 del 2015.

García-Berrio, A. (1976). La lingüística moderna. Barcelona: Planeta, Editora Nacional

García da Silva, D. E. & Pardo, M.L. (Comp.) (2015). Passado, presente e futuro dos Estudos de Discurso na América Latina. Livro Homenagem aos 20 anos da Associação Latino Americana de Estados do Discurso. Brasília-DF Universidade de Brasília.

González, M. J. (2011). La expresión lingüística de la actitud en el género de opinión: el modelo de la valoración. España: Universidad de La Laguna. Tenerife. (Material digitalizado).

González, M. (2012). La evaluación del aprendizaje. La evaluación formativa y la evaluación por competencias. CURSO 15. Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2012.

- González, J. C. (2012). Campos suprarregulados de producción semiósica. Aspectos de semiótica de la cultura. España: Saarbrücken: Académica Española.
- González, J. C. (2016). Historia y ficción en imágenes. Capítulo I y II. Morelia, México: UMSNH-DIAC.
- Grass, É. (2002). Textos y abordajes. La Habana: Pueblo y Educación.
- Gumperz, J. & Hymes, D. (1964). The Ethnography of Communication, Parte II. Número especial de *American Anthropologist*, vol. 66, nº 6, ISSN: 0002-7294.
- Gumperz, J. & Hymes D. (1972). *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of communication*, Nueva York, Ed. Basil Blackwell.
- Gutiérrez, S. (2008). Del arte gramatical a la competencia comunicativa. Madrid: Gráficas Murriel. Discurso leído en la Real Academia Española. 24 de febrero, Madrid.
- Gutiérrez, Y. (2012). Ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática de la realidad. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 59, pp. 241-258 Ducrot en 1980. (Ver "Texte et énonciation" en *Les mots du discours*).
- Habermas, J. (1982). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus (1984a). *Ciencia y Técnica como Ideología*. Madrid: Tecnos.
- Halliday, M. (1975). Estructura y función en el lenguaje: LYONS, J.
- Halliday, M. (1978). El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado (Tr. Jorge Ferreiro Santana, 1982). México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. & Hassan, I A. (1989). *Cohesion in English*, Longman, 1976, trd. Barcelona: Ed. Teide.
- Harvey, A. (2015). Manifestaciones evaluativas en la ciencia como discurso. En A. Harvey (ed.). *En torno al discurso. Contribuciones de América Latina*, pp.94-110. Chile: Ediciones de la Universidad Católica de Chile.

Hernández, A. del R. & Alvarado, G. (2012). Transformación de las prácticas pedagógicas a través de nuevos dispositivos de comunicación y la escritura de textos argumentativos. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 59, marzo-agosto. Universidad Central, Colombia.

Hernández, B. (2008). Para una concepción sistémica del texto: las propuestas de Iuri Lotman y Walter Mignolo. *ALPHA* N° 26 / Julio 2008 (69-87) Universidad Austral de Chile. Recuperado de <http://alpha.ulagos.cl>

Hernández, H. & Figuerola, M. (2016) Miradas pedagógicas a la formación universitaria en documentos político-académicos. Reflexiones sobre la universidad en Cuba. Pág. 17- 42. En: *Visión pedagógica de la formación universitaria actual*. La Habana: Editorial UH.

Hernández, R, Fernández, C; y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta edición) México D. F., México: McGraw-Hill.

Herrera, E. (2005). Concepción teórico-metodológica del diseño de cursos para la superación a distancia de profesores en ambientes virtuales de enseñanza-aprendizaje. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana.

Herrero, J. (2006). *Teorías de pragmática, de lingüística textual y de análisis del discurso*. España: Universidad de Castilla-La Mancha.

Horruitiner, P. (2006). *La Universidad cubana: la concepción pedagógica de la formación*. Ciudad de La Habana: Editorial Félix Varela.

Hymes, D, J. B. & Holmes J. (1971). *Oncommunicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Hymes, D. (1972). *Competencia comunicativa*. Editorial J. Pride and J. Holmes.

Humboldt, W. von (1990). Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad. Barcelona: Anthropos.

Idiazábal, I. (2004). «La competencia discursiva. Una noción clave para la didáctica de las lenguas y la didáctica del plurilingüismo». Ponencia presentada en el I Simposio de Bilingüismo y Educación Bilingüe en Latinoamérica. Buenos Aires: Universidad de San Andrés, 1 al 4 de abril.

Iglesias, M. (1999). La teoría de los polisistemas como desafío a los estudios literarios. Madrid: Arco/Libros.

Jara, O. (2012a). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo. No 1 (Feb.) pp. 57

_____ (2012b). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias: *Recuperado* www.cepalforja.org/sistematizacion

Jiménez, M. (2013). Estrategia metodológica para la preparación de los docentes en la promoción de la lectura. Tesis en opción del título académico de Máster. Universidad de Matanzas. Matanzas.

Jiménez, J. M. (2003). Claves textuales, pragmáticas y sociolingüísticas para el comentario de textos. Revista Electrónica de Estudios Filológicos. No. 6, Diciembre. Universidad de Murcia. Recuperado de <https://www.um.es/>

Jiménez, M., Fierro, B., García Caballero, A.M. (2016). La lectura y su promoción desde diferentes escenarios pedagógicos. Revista Amauta. No. 28, Julio-diciembre. Universidad del Atlántico.

Jofré, J. L. (2007). Teoría de la discursividad social. La constitución del campo y los desplazamientos epistemológicos. En: Fundamentos en Humanidades, Universidad Nacional de San Luis – Argentina. Año III-(1)

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986) L'implicite, París: Armand Colin.

Kurland, D.J. (2003). "Critical Reading Vs Critical Thinking". EDUTEKA Disponible. http://www.critical-reading.com/critical_reading_thinking.htm..:

Latorre, M. & Seco del Pozo, C. J. (2013). Metodología, estrategias y técnicas metodológicas (recopilación y confección por los autores). Santiago de Surco Lima, Perú: Universidad "Marcelino Champagnat". Facultad de Educación.

Leontiev, A. N. (1983). Teoría psicológica de la actividad. En A. N. Leontiev Selección de Obras de Psicología. Tomo II, Moscú: Pedagogía.

Luria, A. R. (1977). Las funciones corticales superiores del hombre. La Habana: Editorial Orbe.

Lomas C., Osoro, A. & Tusón A. (1992). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. En Revista Signos Teoría y práctica de la educación. Año 3. No 7. Oct-dic.

Lomov, B. F. (1989). El problema de la comunicación en psicología. La Habana. Editorial de Ciencias Sociales.

Lotman, I. (1979). Semiótica de la cultura. Madrid: Cátedra.

_____ (1996). La semiosfera I. Semiótica de la cultura y el texto. Trad. Desiderio Navarro. Madrid: E Cátedra.

Lozada, M. (2015). Entre la mente y el lenguaje. El árbol de carne. La Habana: Editorial U.H.

Lozano, J.; Peña C. y Gonzalo A. (1986). Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual (3º edición). Madrid: Cátedra (Col. Crítica y Estudios Literarios).

Mangueneau, D. (1984). Genèses du discours. Bruxelles: Pierre Mafdaga éditeur

_____ (1997). L' Analyse des discours en France aujourd' hui. En Les discours: enjeux et perspectives, París: Université René Descartes.

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

_____ (2005). La intertextualidad: una ojeada desde la Didáctica. En Didáctica de las Humanidades. Selección de textos. La Habana: Pueblo y Educación.

Marinkovich, J. (1999). El análisis del discurso y la intertextualidad. En <http://www.boletinfilologia.uchile.cl/> (Consultado en abril de 2012)

Martínez, C. (2009). Concepción teórico-metodológica sobre el perfeccionamiento de la dirección del proceso de preparación y superación de los cuadros educacionales y sus reservas: en condiciones de universalización. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de las Ciencias Pedagógicas "Félix Varela", Santa Clara.

Mena, A. M. & Méndez, J. M. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. En Revista Iberoamericana de Educación. No 49/3 –abril.

Mesa, W. R. (2009). El taller de apreciación /creación de teatro en sexto grado: un espacio curricular orientado hacia la potenciación del desarrollo de la cultura general integral de los alumnos. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico "Juan Marinello", Matanzas.

Ministerio de Educación Superior (2004). Reglamento de Educación de Posgrado de la República de Cuba, Resolución No. 132/2004, modificado por la Resolución Ministerial No. 166/09.

Ministerio de Educación Superior (2006). Normas y Procedimientos para la Gestión del Posgrado (anexos a la Resolución 132/2004). 1º de noviembre de 2006. La Habana

Ministerio de Educación Superior (2007). Reglamento de Trabajo docente y metodológico del Ministerio de Educación Superior (Resolución 210/2007)

Ministerio de Educación (2012). Modelo del Profesional de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Español-Literatura. La Habana: Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación (2012). Plan del Proceso Docente de la Carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura, La Habana: Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación (2012). Programa de la disciplina Estudios Lingüísticos. Carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura.

Ministerio de Educación (2012). Programa de la disciplina Estudios Literarios. Carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura.

Ministerio de Educación (2012). Programa de la disciplina Didáctica de la Lengua y la Literatura. Carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura.

Ministerio de Educación (2012). Programa de la disciplina Lenguaje y Comunicación. Carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura.

Ministerio de Educación (2012). Programa de la disciplina Formación Laboral-Investigativa. Carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura.

Montaño, J. R. (2006). La literatura y en desde para la escuela. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Montaño, J. R. & Abello, A. M. (comp). (2010). (Re)novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Montaño, J. R., et. al. (2011). La enseñanza-aprendizaje de las humanidades en el siglo XXI: Retos y perspectivas Curso 74. La Habana: Sello Editor Educación Cubana. Ministerio de Educación.

Montaño, J. R. & Abello, A. M (2013). Reflexiones sobre la formación lectora de maestros y profesores En A. M. Abello y J. R. Montaño (comp.). Leer y escribir en la Universidad. Imperativo para elevar la calidad de la formación de maestros y profesores. Memorias I Seminario Científico Nacional. La Habana: Sello Editor Educación Cubana.

Moreno, M. J. (2004). Una concepción pedagógica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.

Morris, C. (1988) Fundamento de la teoría de los signos. Barcelona: Paidós.

Mourgunova, E. (2013). La lingüística del texto. En: H. Ocaña Dayar, et. al, De la lingüística precientífica a la lingüística textual. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Muñoz, C. & Cisneros, M. (2012). Fundamentos para la construcción del Discurso Profesional en el Aula Universitaria. pp. 111-120. Cuadernos de Lingüística Hispánica. Jul.-Diciembre.

Núñez, R. & del Teso, E. (1996). Semántica y pragmática del texto común. Producción y comentario de textos. Madrid: Editorial Cátedra.

Ocaña D., H., et. al (2013). De la lingüística precientífica a la lingüística textual. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Oramas, M. M. (2012). Estrategia didáctica para la preparación teórico-metodológica de los profesores de Español y Literatura para la enseñanza del léxico y el desarrollo de la competencia lexical en el bachillerato moreliano, Michoacán, México. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. UCP Enrique José Varona.

Paradiso, J. C. (2010). Textos y cognición. Estudio científico, estrategias de abordaje y didáctica de los textos. Enfoque cognitivo. Madrid: Editorial Cátedra.

Pardo, N. G. (2007). Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana. Bogotá, Colombia: Editorial: OPR-DIGITAL.

Parra, M. (1989). La lingüística textual y su aplicación a la enseñanza del Español en el nivel universitario. Bogotá: Universidad Nacional, Facultad de Ciencias Humanas, Dpto. de Lingüística,

Pasquale, R. (2004). Estrategias lectoras: una mirada desde el interaccionismo sociodiscursivo. Informe Final de Investigación ""Leer en lengua extranjera: estrategias lectoras y situaciones de lectura" Universidad Nacional de Luján entre los años 2002-2004. Disponible http://www.geocities.ws/lecturafr_uba/estrat_lect.htm

Petöffi, J. (1978) Lingüística del Texto y Crítica Literaria. Ediciones García Berrio A. Madrid

Pérez, Y. M. (2009). Los estudios del texto literario según la Estilística: teorías y métodos, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, octubre. Disponible www.eumed.net/rev/cccss/06/ypg.htm

Pike, K. (1967). Language in relation to a unified theory of human behaviour, 2da ed., La Haya: Mouton.

Plymen, A. M. (1997). *Análisis de Textos*. South Bank University, London ASELE. Actas VIII. Centro Virtual Cervantes.

Prada, R. (2010). Hermenéutica, símbolo y conjetura. La Habana: Editorial Arte y Literatura.

Pulido, A., & Pérez, V. (2009). «Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: un novedoso acercamiento a sus dimensiones». Disponible en: <http://www.monografía.com/trabajos17/competencia-Comunicativa/competencia/comunicativa.shtml>. Consultado el 10 de junio de 2009.

Pupo, R. (1990). La actividad como categoría filosófica. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

Quintana, Y. (2015). La comprensión de textos escritos en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.

Riestra, D. (2009). Enseñar a razonar en lengua materna, las implicancias discursivas y textuales de la acción de lenguaje. Lisboa: (Centro Regional Bariloche-Universidad Nacional del Comahue) Estudios Lingüísticos/Linguistic Studies, 3, Edições Colibri/CLUNL,

_____ (2010a). El trabajo docente en la enseñanza de la lengua: Los textos y el análisis entre los géneros y los tipos de discurso, En V. M. Castel. La renovación de la palabra en el bicentenario de la

Argentina. Los colores de la mirada lingüística. Mendoza: Argentina: Editorial FFyL, UNCuyo. Universidad Nacional de Río Negro Bariloche, Cubo de Severino, Editores.

_____(2010b). Para debatir. ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas?. En El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. Año 1, Nro. 1.

Rodríguez, M. R. (2012). Cómo evaluar la competencia comunicativa a través de rúbricas en educación superior. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla, España. *Didac60*: 27-31

Rodríguez, R. (2014). El desarrollo de la competencia lectora en el desempeño profesional pedagógico del maestro primario. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Matanzas.

Romero, K. (2014). La intertextualidad: camino para enseñar literatura en preuniversitario. En: Revista IPLAC, No. 4. Recuperado en www.revista.iplac.rimed.cu

Romero, K. (2015a) Una metodología para la enseñanza de la literatura desde el empleo de la intertextualidad. En: Revista IPLAC, No. 1. Recuperado en www.revista.iplac.rimed.cu).

Romero, K. (2015b) La enseñanza de la literatura en preuniversitario: una propuesta de análisis literario mediante la intertextualidad. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Matanzas.

Roméu Escobar, A. (2003). Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

_____ (2011). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua: periodización y aportes. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.

Roméu, A., et al. (2007). El enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Roméu, A. y Sales, L. M. (2007). Enfoques por los que ha transitado la enseñanza de la lengua. Antecedentes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. En A. Roméu Escobar (Comp.) El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Roméu, A. (2013b). Conferencia La comprensión, el análisis y la construcción como componentes funcionales de la clase desde una perspectiva interdisciplinar desde el Enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Video tomado en la III Reunión de Jefes de la disciplina Didáctica de la lengua y la literatura. Universidad de Ciencias Pedagógicas "José Martí" de Camagüey.

Roméu, A. (2013c). Contribución a la Didáctica de la lengua española y la literatura a otras didácticas particulares. En A. M. Abello y J. R. Montaña. (comp.). Leer y escribir en la Universidad. Imperativo para elevar la calidad de la formación de maestros y profesores. Memorias I Seminario Científico Nacional. La Habana. Sello Editor Educación Cubana.

Rossental, M. & Iudin, P. (1981). Diccionario filosófico, Guantánamo: Edición Revolucionaria.

Ruiz, A. (2002). Metodología de la investigación, La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

Sabaj, O. (2008). Tipos lingüísticos de análisis del discurso (ad) o un intento preliminar para un orden en el caos. En Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, No 46 (2), Chile <http://dx.doi.org/>

Sánchez, M. de los Á. (2013). Reflexiones acerca de la semiótica de Charles Sanders Peirce. En H. Ocaña Dayar, A. et. al., De la lingüística precientífica a la lingüística textual. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Sánchez, J.; & Alonso I. (2005). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación: propuestas para la enseñanza de ELE. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/41/santander.html> Consulta: 24 abril 2013.

Sarfati, G. E. (1997). Éléments d'analyse du discours, París: Nathan.

Saussure, F. de. (1973). Curso de lingüística general, La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

Saussure, F. de; Bally, Ch, y Riedlinger A. (2005). Curso de lingüística general (20° edición). Buenos Aires: Losada.

Savón, C., Díaz J., Gainza, M. (2015). La construcción discursiva en la formación del maestro primario. Ponencia presentada en I Congreso Internacional Pedagogía 2015. La Habana: Palacio de las Convenciones

Scull, G. & García, Á. M. (2015). Análisis del texto científico. En Análisis del discurso: Diversas miradas desde las tipologías textuales. En edición.

Searle, J. R. (1980). Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje, Madrid: Cátedra.

Sisto, V. (2012). Análisis del Discurso y Psicología: A veinte años de la revolución discursiva. *Revista de Psicología*, Vol. 21, No 1, junio.

Szabolksy, M. (1985). Los métodos modernos de análisis de la obra. P. 25. En *Textos y contextos*, T. 1. Selección, traducción y prólogo de Desiderio Navarro, La Habana: Arte y Literatura.

Tamayo, J. A & Jaramillo, J. D. (2003). Sistematización. Selección de lecturas CIE "Graciela Bustillos" La Habana: Asociación de Pedagogos de Cuba.

Toledo, A. (2007) El tratamiento de los contenidos gramaticales con un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, En *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Toledo, A. & Domínguez, I. (2015). Análisis del discurso: textualidad e intertextualidad. Capítulo III. En A.M. Abello, Domínguez, I. et.al, *Análisis del discurso: Sistematización teórica*. (En edición).

Torres, Y. A. (2009). Estrategia de superación para el desarrollo de la competencia comunicativa profesional pedagógica de los directores de secundaria básica del municipio Cerro en el proceso de dirección. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCP "Enrique José Varona". Ciudad de La Habana.

Torres, P (2012). El tratamiento de la confirmación práctica en las investigaciones pedagógicas nacionales actuales. ¿Cómo andan las cosas? Ciencias Pedagógicas. (2). (Recuperado de <http://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu>) 269

_____ (2016). Acerca de los enfoques cuantitativos y cualitativos en la investigación educativa cubana actual. Págs. 1-15. Atenas 2(34), www.atenas.mes.cu Recuperado

Trejo, M L et.al. (2015). Nuevas perspectivas en educación superior. México: Historia Herencia Mexicana Editorial, S. de R.L. de C.V. ISBN: 978-607-8413-31-7

Tusón, A.; Usandizaga H., Ramspott A. y Calsamiglia, H. (1989). «El desarrollo de la competencia discursiva». Revista interuniversitaria de formación del profesorado 3 (6). pp. 63-65.

Urra, I. (2004). Propuesta metodológica para la apreciación de obras desde un enfoque interdisciplinario. Tesis en opción al título académico de Máster en Educación. Instituto Superior Pedagógico "Juan Marinello" Matanzas.

Urrutia, I. E. (2016). Formación por competencias. En Ortiz, T. y Sanz, T. (Coords). Visión pedagógica de la formación universitaria actual. La Habana: Editorial UH.

Valiente, P. (2001). Concepción sistémica de la superación de los directores de secundaria básica". Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana.

Valiente, P. (2015). Concepción teórico-metodológica de la formación especializada del director escolar. La especialización del directivo educacional: profesionalización y gestión. CD Congreso Internacional de Pedagogía. La Habana: Palacio de las Convenciones.

Valle, A. (2010). Algunos resultados científico-pedagógicos; Vías para su obtención, La Habana (Material digitalizado)

_____ (2012). La investigación pedagógica. Otra mirada. La Habana: Editorial Pueblo y Educación

Van Dijk, T A. (1977). Context and Cognition. Knowledge frames and speech act comprehension. *Journal of Pragmatics* 1, 211-232.

Van Dijk, T A (1980). Algunas notas sobre la ideología y la teoría del discurso. *Semiosis* (Universidad Veracruzana, Xalapa, México), nº 5, julio-diciembre, pp. 37-53.

Van Dijk, T A (1985). "Semantic discourse análisis". En: Teun A. van Dijk, (Ed.) *Handbook of Discourse Analysis*, vol. 2. (pp. 103-136). London: Academic Press. <http://www.discourse-in-society.org/teun.html>

Van Dijk, Teun A (1989). "Social cognition and discourse". En: H. Giles & R.P. Robinson (Eds.), *Handbook of social psychology and language*. (pp. 163-183). Chichester: Wiley. <http://www.discourse-in-society.org/teun.html>

Van Dijk, T A (1993a). "Discourse and cognition in society". En D. Crowley & D. Mitchell, *Communication Theory Today*. (pp. 107-126). Oxford: Pergamon Press. <http://www.discourse-in-society.org/teun.html>

Van Dijk, T A (1995). "Discourse analysis as ideology analysis". En: C. Schäffner & A. Wenden (Eds.) *Language and Peace* (pp. 17-33). Aldershot: Dartmouth Publishin. <http://www.discourse-in-society.org/teun.html> .

Van Dijk, T A (1998). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*, Barcelona: Ed. Gedisa.

Van Dijk, T A (2000). El estudio del discurso. En *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I* (comp.) Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T A (2001a). "Discourse, ideology and context". *Folia Linguistica*, Vol. XXXV/1-2, 2001, 11-40 <http://www.discourse-in-society.org/teun.html>

Van Dijk, T. A. (2001b). Conocimiento, elaboración del discurso y educación. Documento presentado en el Congreso Cátedra Unesco, Cartagena de Indias (Colombia), diciembre. Versión 1.0.6 de noviembre del 2001. Publicado con autorización del autor y de la Coordinación del Congreso.

Vigotski, L. S. (1982) *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

_____ (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Editorial Científico-Técnica.

Voloshinov, V. N. (1973). El signo ideológico y la filosofía del lenguaje. En Selección de semiología y epistemología. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. Trad. del inglés de Rosa María Rússovich.

_____ (1992). Marxismo y filosofía del lenguaje (Tr. Tatiana Bubnova, 1992). Madrid: Ed. Alianza.

Wodak, R. (1996). *Disorders of Discourse*, Londres y Nueva York: Ed. Longman

Zayas, A. (2010). Metodología para la enseñanza de la lectura intensiva del cuento en la Práctica Integral de la Lengua Inglesa 3 de la Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Juan Marinello Vidaurreta”, Matanzas.

Weinrich, Harold (1981) *Lenguaje en textos*. Editorial Gredos, Madrid.

Relación de de anexos de la tesis

Anexo	Contenido del anexo
1	Guía de análisis del Plan del Proceso docente D
2	Entrevista a los profesores de la disciplina Estudios Lingüísticos
3	Encuesta a los profesores del colectivo de disciplina Estudios Lingüísticos
4	Guía de observación a clases
5	Entrevista grupal a los estudiantes
6	Encuesta de disponibilidad léxica para los estudiantes
7	Encuesta onomasiológica a estudiantes
8	Prueba de relaciones conceptuales
9	Prueba Pedagógica
10	Análisis de los comentarios de textos de los estudiantes
11	Parametrización de la variable
12	Diagnóstico del comportamiento de la competencia analítico-discursiva
13	Conformación de los Grupos de discusión
14	Programa de Entrenamiento de Postgrado
15	Programa del curso de posgrado Lingüística del texto y análisis del discurso
16	Concepción del sistema de tareas comunicativas
17	Tareas comunicativas controladas
17	Guía de observación de las tareas comunicativas
18	Guía de observación de tareas comunicativas
19	Encuesta de satisfacción a profesores una vez concluida la educación de posgrado
20	Técnica Espacio Catártico
21	Test de satisfacción de ladov

ANEX

OS

Anexo 1

Guía de análisis de los documentos rectores: Plan del proceso docente D, Modelo del Profesional, programas de disciplina de la especialidad: Estudios Lingüísticos, Lenguaje y Comunicación, Estudios Literarios, Didáctica de la Lengua y la Literatura y Disciplina Principal Integradora Formación Laboral-Investigativa.

Guía de análisis del Plan del Proceso Docente D:

- a) Concepción de la lengua
- b) Fundamentos que asume
- c) Organización del Plan de Estudios
- d) Favorece o no el proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis el discurso
- e) Fortalezas y carencias

Anexo 2

Entrevista a los profesores de la disciplina Estudios Lingüísticos

Objetivo: Conocer la percepción que tienen los profesores acerca de su preparación para la enseñanza del análisis el discurso.

Cuestionario:

1. ¿Cuántos años de experiencia posee en la enseñanza de la lengua materna?
2. ¿Se siente preparado para la enseñanza del análisis del discurso?
3. Según su criterio, ¿cuáles son sus principales dificultades?
4. ¿Considera necesaria su superación en los contenidos de la enseñanza del análisis del discurso?
5. ¿Qué contenidos deben ser considerados en su superación?

Anexo 3

Encuesta a los profesores del colectivo de disciplina Estudios Lingüísticos

Nombre: _____ Categoría docente: _____

Asignatura que imparte: _____

Años de experiencias: en la asignatura _____ En el colectivo de disciplina: _____

A continuación se ofrecen una serie de preguntas que abordan cuestiones necesarias para la enseñanza del análisis del discurso en el colectivo de disciplina Estudios Lingüísticos. La objetividad y sinceridad de sus respuestas serán de gran ayuda para mejorar la calidad de la enseñanza y el proceso de formación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura. Muchas gracias.

1. ¿Cómo califica sus conocimientos acerca de los siguientes aspectos necesarios para la enseñanza del análisis del discurso? Marque con una equis (X) según corresponda.

Mi conocimiento es...	Elevado	Suficiente	Elemental	Insuficiente
Enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural				
Objetivos del análisis del discurso				
Contenido del análisis del discurso. Conceptos básicos				
Métodos para la enseñanza del análisis del discurso				
Orientación de los componentes didácticos de la clase hacia el análisis del discurso				
Evaluación del desarrollo de habilidades para el análisis del discurso				

2. A partir de los aspectos relacionados a continuación, determine el nivel de dificultad que presenta para la enseñanza del análisis del discurso. Utilice la escala del 4 al 1 (4 significa el nivel más alto de dificultad). Marque con una equis (X) en la casilla correspondiente; si no es una dificultad, marque la última casilla.

ASPECTOS A EVALUAR	ESCALA				
	4	3	2	1	No es una dificultad
Mis dificultades en la enseñanza del Análisis del discurso:					
Dificultades en el dominio del contenido de la disciplina					
La aplicación del método de análisis discursivo funcional					
Insuficiencias en la integración de la teoría con la práctica					
Dominio de la didáctica de la enseñanza del análisis del discurso					

3. Marque con una equis (X) en qué medida en sus clases se concretan las acciones que propician el enfoque profesional pedagógico en la enseñanza del análisis del discurso

Mi clase de análisis del discurso:	Siempre	A veces	Nunca
Contempla elementos del sistema de conocimientos con un enfoque profesional pedagógico.			
Propicia el trabajo integrado con los componentes funcionales análisis, comprensión, construcción de significados.			
Permite que mi actuación constituya un modelo profesional pedagógico.			
Tiene en cuenta las habilidades profesionales de la especialidad			
Centra la atención en el alumno como futuro maestro.			
Incluye propuestas de actividades con salida a los componentes académico, laboral-investigativo y extensionista.			
Incluye propuestas de actividades evaluativas interdisciplinarias.			
Favorece la preparación de los estudiantes para su práctica docente en la escuela.			
Favorece el desarrollo de tareas comunicativas integradoras.			

Anexo 4

Guía de observación a clases

Objetivo: evaluar las potencialidades y limitaciones de los profesores para la enseñanza del análisis del discurso.

Aspectos a observar	Anexo 8. Resultados de la observación a clases			
	SC	MSC	NSC	Observaciones
Desempeño del profesor				
Se orientan comunicativamente todos los componentes didácticos de la clase a partir del diagnóstico de los estudiantes.				
Se concibe el tratamiento priorizado o subordinado de los componentes, según el objetivo de la clase.				
Se orienta y demuestra la comprensión, el análisis y la construcción hacia las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del discurso.				
Se concibe un sistema de preguntas en el proceso de análisis de los textos.				
La selección de los textos variados está en correspondencia con el objetivo el análisis.				
Se prioriza el trabajo con textos auténticos en diferentes estilos comunicativos.				
Se sistematizan las habilidades para el análisis de textos.				
Se atiende el desarrollo integral del estudiante: cognitivo, afectivo, motivacional, axiológico y creativo.				
Se concibe la ejemplificación y ejercitación suficiente y variada.				
Se emplea un sistema de métodos productivos con fines comunicativos				
Se evalúa el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.				
Se propicia la participación independiente de los alumnos en la solución de tareas comunicativas.				
Se favorece el aprendizaje consciente, significativo y autorregulado				
Se ofrece una base orientadora sólida de las actividades extraclase o extradocentes vinculadas al tema.				
Se aprovechan las potencialidades educativas de los textos en función de la formación de valores y convicciones.				
Se evalúa el cumplimiento de los objetivos de la clase.				
Se otorga una evaluación objetiva en correspondencia con el desempeño del estudiante.				
La clase constituye un modelo de actuación profesional en el empleo eficiente del discurso profesional pedagógico.				

Leyenda: SC (se cumple), MSC (medianamente se cumple), NSC (no se cumple)

Anexo 5

Entrevista grupal a los estudiantes

Objetivo: Conocer la apreciación de los estudiantes acerca de las dificultades que presentan en los procesos de comprensión, análisis y comprensión textual en su proceso de formación.

1. De los procesos de comprensión, análisis y construcción textual, ¿en cuál cree que presenta mayores dificultades?
2. ¿Cuáles son las principales dificultades que presenta?
3. ¿En qué tipo de texto presenta las mayores dificultades? ¿Por qué?
4. ¿Qué importancia le concede a la eficiencia en este proceso para su formación profesional?
5. ¿Qué estrategias emplea en la ejecución de este proceso cuando se enfrenta a un texto?

Anexo 6

Encuesta de disponibilidad léxica para los estudiantes

Objetivo: Conocer la disponibilidad léxica que poseen los estudiantes de la carrera Español-Literatura en el centro de interés Conceptos fundamentales del Análisis del discurso.

Centro de interés: Conceptos fundamentales del Análisis del discurso.

Estimados estudiantes, el instrumento que les presentamos tiene el objetivo de indagar acerca de la disponibilidad léxica que poseen sobre el centro de interés Conceptos fundamentales del Análisis del discurso. Le agradecemos su apoyo.

- a) Escriba los conceptos fundamentales que conoce relacionados con el análisis del discurso, para lo cual cuenta con dos minutos. Gracias.

Anexo 7

Encuesta onomasiológica a estudiantes

Objetivo: Conocer el dominio que tienen los estudiantes de la carrera Español-Literatura del contenido de los términos relacionados con el análisis del discurso actualizados en la encuesta de disponibilidad léxica.

Estimado estudiante: En la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Juan Marinello Vidaurreta” se está llevando a cabo una investigación acerca de la enseñanza del análisis del discurso. A continuación le entregaremos un cuestionario que contiene las nociones correspondientes a los diferentes conceptos del análisis del discurso. Usted debe identificar estos conceptos colocando en la raya que aparece, el término que lo nombra. Le agradecemos su colaboración y disposición para perfeccionar la enseñanza del Análisis del discurso.

- a) Todas las formas de expresión que el hombre emplea para emitir significados y que comprende los discursos orales o escritos, pinturas, esculturas, películas o, simplemente, la forma como vestimos o como vivimos. _____
- b) Componente funcional de la clase, a partir del cual se “descubre” la funcionalidad de las estructuras discursivas. _____
- c) Revela los componentes que entran en la urdimbre del texto, a saber, la sintaxis, la semántica y la pragmática textual. _____
- d) Conexiones que se establecen donde quiera que tengan lugar acontecimientos comunicativos: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad, intertextualidad. _____
- e) Las conexiones entre los significados o conceptos. _____

f) Dimensión del discurso organizada en varios niveles: estructuras lingüísticas, el estilo, las estructuras de la retórica y las estructuras 'esquemáticas' que definen el formato global del discurso

g) Involucra las relaciones con otros textos, en especial los que provienen del mismo "tipo de texto" o de "uno similar". _____

h) Dimensión del discurso integrada por procesos y representaciones mentales, en cuya construcción, los usuarios de la lengua aplican, palabra por palabra, oración por oración, estrategias de producción o de comprensión antes de almacenar fragmentos del discurso en la memoria.

i) Medios formales que establecen la relación de los componentes del texto y sirven a la cohesión. Pueden ser lexicales o gramaticales. _____

j) Relaciones de significado entre palabras o frases en un contexto lingüístico dado. _____

k) Grupos de palabras que soportan juntos una significación importante del texto, estableciendo una relación en el texto. _____

l) Rasgo de la textualidad caracterizado por el hecho de que el texto muestra con claridad lo que se dice en cada enunciado y a propósito de qué se dice. _____

m) Característica de la textualidad, mediante la cual se logra la permanencia y avance temático.

n) Esta categoría involucra: situación comunicativa, intención comunicativa, finalidad comunicativa, tarea comunicativa, estatus social de los interlocutores _____

ñ) Unidad real, delimitada con precisión por el cambio de los sujetos discursivos, y que termina con el hecho de ceder la palabra al otro _____

Anexo 8

Prueba de relaciones conceptuales

Objetivo: Conocer el dominio que tienen los estudiantes de la carrera Español-Literatura de la relación entre los términos de los conceptos actualizados en la encuesta de disponibilidad léxica y su contenido.

I. Analice los conceptos fundamentales, con que opera el análisis del discurso, estudiados a través de las asignaturas Lenguaje y comunicación I y II:

Coherencia, textualidad, texto icónico, oraciones, superestructura esquemática, progresión temática de tema constante, análisis, progresión temática lineal, análisis pragmático, tipología de textos según código, textos narrativos, sustitución, conectores o marcadores textuales, dimensión semántica, texto expositivo, recurrencia, antonimia, macroestructura formal, texto oral, análisis sintáctico, tipología de textos según estilo, discurso, segmentos o párrafos, niveles constructivos, sintagmas, tipología de textos según código, macroestructura semántica, texto escrito, texto argumentativo, texto, texto científico, textos informativos, dimensiones del discurso, búsqueda del texto acabado o cierre semántico, textos expresivos, dimensión pragmática, medios gramaticales de cohesión, texto literario, elipsis, tipología de textos según función, coherencia formal o cohesión, dimensión semántica, repetición, redes de palabras, hiperonimia, gradualidad, macroestructura formal, explicitud, textos apelativos, dimensiones, coherencia global, sinonimia, organización y distribución del léxico, isotopías, tipología de textos según formas elocutivas, análisis semántico, análisis sintáctico, texto escrito, progresión de tema variado o hipertema, relaciones semánticas, texto descriptivo, dimensión sintáctica, texto coloquial, orden de los elementos, textos artísticos, dimensión sintáctica, coherencia lineal, pertinencia, medios lexicales de cohesión, hiponimia.

1. Léalos detenidamente y organícelos según se le pide:
 - Conceptos más generales
 - Conceptos más específicos
2. Elabore un mapa conceptual siguiendo la relación entre los conceptos más generales y los más específicos.
3. Explique a sus compañeros cuál es la relación que existe entre los conceptos organizados, a partir de su punto de vista.
4. ¿Qué importancia le concede al dominio de los conceptos fundamentales del análisis del discurso para su desempeño profesional?

Anexo 9

Prueba Pedagógica

Objetivo: Constatar la eficiencia en los procesos de comprensión y construcción de significados como resultado de la aplicación del análisis discursivo-funcional.

1. Lea detenidamente el texto que se le presenta a continuación:

Allá el payaso por el aire viene	Pero así viene
no se sabe de dónde ni se sabe	a empellones de gloria,
cómo; precédelo su roja,	a puntapiés,
planetaria nariz; siguen los ojos	trastrabillando de aire en casi nada,
que han visto el fin de la función y pueden	de tumbo en vuelo, de milagro
aún sonreír; luego la boca	desde la sombra hasta el candil,
que no le sirve, no	desde el silencio al ser.
para comer, los pantalones	
hechos de pompa y de mohín; las botas	
buenas para no estar	

2. Clasifique el texto según el código, forma elocutiva, función y estilo.
 - a) Identifique las funciones de la comunicación que se ponen de manifiesto en el texto.

Identifique en el texto las características de la textualidad.

Analice los medios de cohesión léxicos y gramaticales que se emplean para lograr la coherencia local y global del texto. Realice el análisis integrado de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática en el texto dado
 - b) Escriba un comentario crítico acerca del texto leído.

Anexo 10

Análisis de los comentarios de textos de los estudiantes

Objetivo: Evaluar el nivel de desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes a través del análisis de comentarios escritos sobre textos analizados.

Se revisaron 12 comentarios, realizados por los estudiantes sobre 9 textos:

Poema "La Muralla" de Nicolás Guillén. Texto literario. (Texto literario)- 1 comentario

Poema "La paz, la avispa, el taco, las vertientes" de César Vallejo (Texto Literario)- 3 comentarios

Cuento "Cazadores cazados" de Jan Carew (Texto literario)-1 comentario

Fragmento de la Constitución de la República de Cuba. (Texto jurídico) 1 comentario

Anuncio publicístico "Hecho a su medida" (Texto publicista) 1 comentario

Texto: "Regla: la hija de las aguas", de I. Machado (Texto publicista) 1 comentario

Fragmentos del texto "Vegetales y salud". (Texto científico) 1 comentario

Fragmentos del texto "Las plantas". (Texto científico) 1 comentario

Conversación entre amigas. (Texto dialogado). 2 comentarios

Anexo 11

Parametrización de la variable

Para evaluar el nivel de desarrollo de la competencia analítico-discursiva, se utilizó una escala ordinal de 5 valores:

Niveles

NO: Nivel Óptimo: Cuando son logrados totalmente los requerimientos del indicador en correspondencia con la situación comunicativa.

NA. Nivel Alto: Cuando son logrados totalmente los requerimientos del indicador; en la mayoría de las situaciones comunicativas.

NM: Nivel Medio: Cuando son logrados parcialmente los requerimientos del indicador, pero, de forma general, favorece el logro del fin previsto.

NB: Nivel Bajo: Cuando los requerimientos del indicador son poco logrados por lo que afecta el fin propuesto en la mayoría de las situaciones comunicativas.

NI: Nivel Insuficiente: Cuando los requerimientos del indicador no son logrados por lo que impide el logro del fin propuesto.

Registro individual del diagnóstico de los indicadores de la competencia analítico-discursiva por años

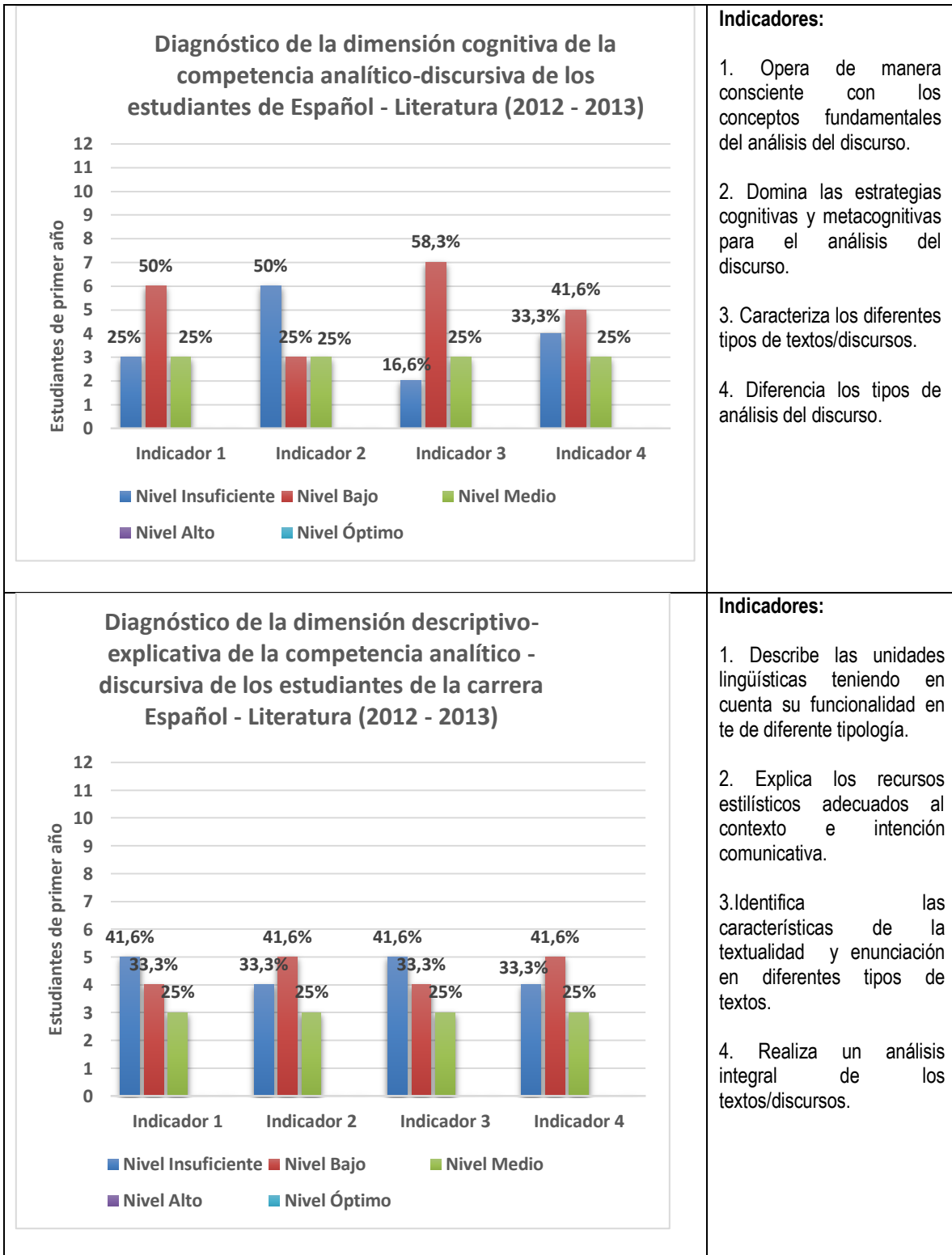
No	Estudiante	Dimensión cognitiva				Dimensión descriptivo-explicativa				Dimensión reflexivo-valorativa			
		Indicadores				Indicadores				Indicadores			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1													

Registro individual del diagnóstico de las dimensiones

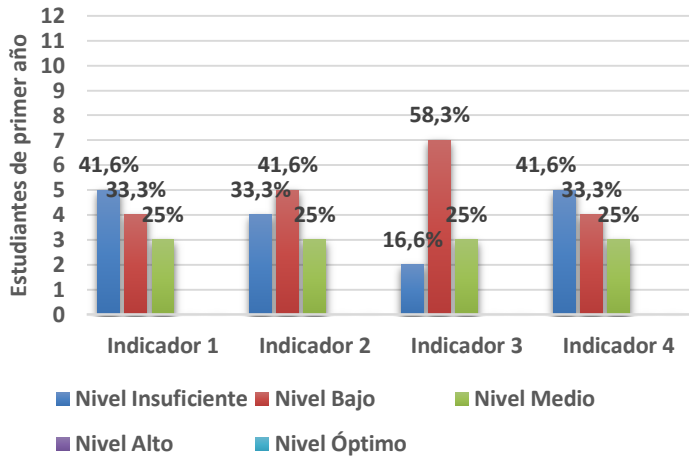
No	Estudiante	Dimensión cognitiva	Dimensión descriptivo-explicativa	Dimensión reflexivo-valorativa
1				

Anexo 12

Diagnóstico del comportamiento de la competencia analítico-discursiva



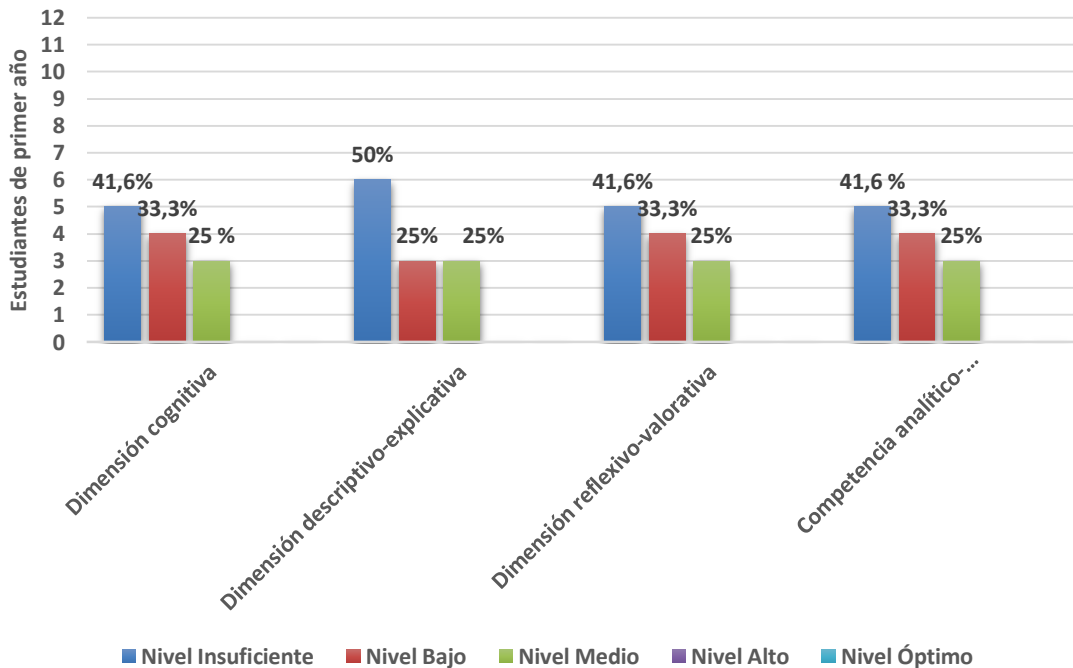
Diagnóstico de la dimensión reflexivo-valorativa de la competencia analítico - discursiva de los estudiantes de la carrera Español - Literatura (2012 - 2013)



Indicadores:

1. Adopta una posición de valoración crítica en la realización de análisis integrales de textos de diferentes tipologías.
2. Toma partido acerca de las concepciones expuestas a partir de sus convicciones ideológicas, políticas, éticas y estéticas.
3. Asume actitudes en correspondencia con la valoración y apreciación del texto.
4. Muestra eficiencia en los procesos de comprensión y construcción de significados como resultado del desarrollo de su competencia analítico-discursiva.

Diagnóstico de la competencia analítico - discursiva de los estudiantes de la carrera Español - Literatura (2012 - 2013)



Anexo 13

Conformación de los Grupos de discusión

Objetivo: Valorar la pertinencia y viabilidad de la Concepción teórico-metodológica del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes.

GRUPO DE DISCUSIÓN 1. Profesores de la disciplina que cursaron el Entrenamiento de Postgrado y el Diplomado					
NO	Participantes	Categoría docente	Categoría Académica o científica	Experiencia	CES
1	Grisel Haideé Scull Echeverría	Profesor Auxiliar	MSc. en Educación	30	UM
2	Yeissett Pérez González	Asistente	MSc. en Educación	7	UM
3	Orestes Alfonso de la Torre Gorrín	Asistente	MSc. en Ciencias de la Educación	3	UM
4	Lourdes Santana Ramírez	Asistente	Maestría en desarrollo	9	UM
5	Jesús Luis Álvarez Zarut	Asistente	MSc. en Educación	8	UM
6	Mayra Jiménez Alonso	Instructora	Maestría en desarrollo	3	UM
GRUPO DE DISCUSIÓN 2. Miembros del Proyecto de investigación en el cual se inserta la investigación					
1	Bárbara M. fierro Chong	Profesor Titular	Dr. C. Pedagógicas	30	UM
2	Mirta Casañas Díaz	Profesor Titular	Dr. C. Pedagógicas	40	UM
3	Alberto Zayas Tamayo	Profesor Auxiliar	Dr. C. Pedagógicas	38	UM
4	José Antonio Colomé Medina	Profesor Auxiliar	MSc. y Dr. C. Pedagógicas	18	UM
5	Rosa Elvira Alfonso Ramos	Profesor Auxiliar	Dr. C. Pedagógicas	28	UM
6	Idalberto López Lima	Profesor Auxiliar	MSc.	34	UM
7	Lourdes Díaz Domínguez	Profesor Auxiliar	MSc.	34	UM
8	Tania Morales La Cruz	Asistente	MSc.	28	UM
GRUPO DE DISCUSIÓN 3. Otros Investigadores					
1	Edgar Borot Peraza	Profesor Titular	Dr. C. Pedagógicas	19	UM
2	Laura Elena Becalli Puerta	Profesor Titular	Dr. C. Pedagógicas	30	UM
3	Arturo Morales Campo	Profesor Investigador	Doctor en Filosofía	21	UMM SNH
4	Manuel Martín Oramas Díaz	Profesor Investigador	Dr. C. Pedagógicas	35	UMM SNH
5	Juan Carlos González Vidal	Profesor Investigador	Dr. C.	28	UMM SNH
6	Juan A. Turcaz Millán	Profesor Auxiliar	Dr. C.	34	UMM SNH
7	Iván Ávila González	Profesor Investigador	Dr. C.	17	UMM SNH

Anexo 14

Programa de Entrenamiento de Postgrado

Título: La enseñanza del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura

CES: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Juan Marinello Vidaurreta” de Matanzas.

Profesor: Ángela María García Caballero (MSc. en Educación y Profesora Auxiliar)

Modalidad: Presencial. Tiempo parcial: (octubre 2012-junio 2013)

Total de créditos: 1 crédito⁴

Fundamentación: La enseñanza de la comprensión, el análisis y la construcción, son pilares básicos en el desarrollo de la capacidad para aprender a lo largo de la vida. Para ello, los profesionales de la educación de Español-Literatura deben articular coherentemente experiencias diversas, diferentes criterios, enfoques y estrategias provenientes de variados campos del saber, con el fin de poder investigar y transformar las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

El presente curso, responde a los resultados parciales del proyecto de investigación sobre la formación lingüística y literaria del profesorado⁵, a la revisión de trabajos de autores internacionales y nacionales en torno a la enseñanza de la lengua y del análisis del discurso en particular y a las necesidades de capacitación de los profesores que imparten las asignaturas de la disciplina Estudios Lingüísticos. Está dirigido a la preparación teórica, metodológica e investigativa y al desarrollo de valores éticos e intelectuales, de dichos profesores, por su implicación directa en la aplicación práctica transformadora y en la solución a los problemas de la realidad educacional en la que se desempeñan, vinculando lo que estudian con la solución de los problemas del proceso docente educativo, donde son sujetos principales, por lo que tiene un área de influencia local.

⁴ De acuerdo con la Resolución 166 de 2009 que modificó los artículos 21 y 22 del Reglamento de Educación de Postgrado de la República de Cuba, 2004

⁵ Se hace referencia al proyecto *La formación lingüística y literaria de los estudiantes de las carreras pedagógicas en la provincia de Matanzas, durante la formación inicial, (2009-2012)* desarrollado en la UCP “Juan Marinello Vidaurreta” de Matanzas.

Objetivo: Desarrollar en los profesores de Español-Literatura, las habilidades profesionales para que puedan dirigir con eficiencia el aprendizaje de sus estudiantes en el análisis del discurso y estos alcancen la competencia analítico-discursiva que exige a la educación superior la sociedad contemporánea.

Sistema de conocimientos: Enfoques en la enseñanza de la lengua materna en Cuba. Componentes funcionales. Conceptos fundamentales del análisis del discurso. Diferentes tipos de análisis: lingüístico y literario. La competencia analítico-discursiva. Relaciones intra e interdisciplinarias. El valor de los recursos estilísticos adecuados al contexto e intención comunicativa. Concepción teórico-metodológica para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la carrera Español-Literatura desde la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso. Componentes y Etapas. La tarea comunicativa. Demostración práctica de su implementación.

Sistema de habilidades: Explicar los componentes funcionales: comprensión, análisis y construcción; argumentar los tipos de análisis: lingüísticos y literarios; explicar el valor de los recursos estilísticos adecuados al contexto e intención comunicativa; valorar la selección adecuada de los métodos de análisis lingüísticos y literarios según la tipología textual; valorar las dimensiones e indicadores en el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes; demostrar el establecimiento de las relaciones intra e interdisciplinarias en la enseñanza del análisis del discurso; demostrar el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas para el aprendizaje del análisis del discurso y su enseñanza; demostrar desarrollo de habilidades, valores y actitudes esenciales para un mejor desempeño profesional en la enseñanza del análisis del discurso y como ser humano.

Sistema de valores y actitudes profesionales: Valoración de la importancia de los contenidos de la disciplina para la práctica profesional y la labor investigativa, producción de textos orales y escritos que reflejen una adecuada y lógica estructuración y con arreglo a la situación comunicativa, enriquecimiento de su léxico general a partir de las posibilidades que brinda el conocimiento de las herramientas lingüísticas del español.

Métodos: El curso se desarrollará en forma talleres, en los que se abordarán las principales posiciones teóricas, se realizarán discusiones sobre diferentes problemas y se analizarán estrategias fundamentales para la solución de problemas por la vía científica. Los estudiantes tendrán la posibilidad de ensayar la toma de decisiones ante

situaciones investigativas dadas. Se desarrollarán actividades de estudio independiente y trabajos en grupos. Independientemente de la forma organizativa, las clases se organizarán como un sistema de tareas comunicativas.

Evaluación: La evaluación sistemática y final se dirigirá hacia la constatación del desarrollo de conocimientos prácticos, habilidades, actitudes, valores, procedimientos, métodos y tecnologías propias de la enseñanza del análisis del discurso, demostrando capacidades para dar solución a problemas profesionales en el puesto de trabajo. Será sistemática e integradora teniendo en cuenta la asistencia de los estudiantes a las actividades presenciales, la calidad de sus participaciones y el desempeño en las actividades independientes y grupales. Se evaluará el aprendizaje a través del estudio independiente y el intercambio de experiencias con otros profesionales con más desarrollo y con sus producciones científico-tecnológicas y vivencias profesionales.

Posibles impactos: Al concluir el programa los profesores serán capaces de aplicar los conocimientos en su práctica profesional con una proyección docente-metodológica actualizada, rica en experiencias que contribuyen a perfeccionar su labor como educadores, así como estarán preparados con las bases teóricas para continuar estudios superiores.

Bibliografía:

García, Á M., Jiménez M. y Fierro, B. M. (2015). *El discurso profesional pedagógico en las carreras de la Revista Atenas*, Vol. 1 Nro. 29, recuperado en [http// www.atenas.mes.cu](http://www.atenas.mes.cu).

García, Á M. & Fierro, B. M. (2015). La enseñanza del análisis de textos para el desarrollo de la competencia analítico-textual. En *Revista Electrónica Avanzada Científica* del Centro de Información y Gestión Tecnológica de Matanzas. Vol. 8. No 2.

Roméu Escobar, Angelina. *Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2003.

Mañalich Suárez, Rosario. *La enseñanza del análisis literario: una mirada plural*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2008.

Anexo 15

Programa del curso de posgrado Lingüística del texto y análisis del discurso

CURSO 2. LINGÜÍSTICA DEL TEXTO Y ANÁLISIS DEL DISCURSO

Créditos: 2, Actividades lectivas: 24. Actividades independientes: 72, Total: 96.

OBJETIVOS: Caracterizar, teniendo en cuenta los principios y categorías de la lingüística del texto, la integración de las dimensiones del texto y su pertinencia, en el proceso de análisis de las diferentes tipologías textuales con un enfoque profesional pedagógico.

Analizar textos científicos, periodísticos, coloquiales y literarios, a partir de su relación con la comprensión y la construcción.

Temáticas: La lingüística del texto. Antecedentes históricos. Las relaciones de la lingüística del texto y otras ciencias. El texto como unidad básica de la comunicación verbal humana. Dimensiones del texto. Factores que intervienen en la comunicación. Funciones comunicativas del lenguaje y la gramática del texto. Texto y contexto. La microestructura, la macroestructura y la superestructura del texto. Tipos de textos. Características de la textualidad. La coherencia: semántica, pragmática y formal. Los procedimientos de cohesión textual. La coherencia lineal y global.

Procedimientos de cohesión textual

Análisis del discurso. Tipos de análisis. La descripción comunicativo-funcional del texto. Las estructuras lingüísticas relevantes para el sentido, el estilo del texto y el contexto. Figuras retóricas.

Demostración de análisis de textos científicos, periodísticos, coloquiales y literarios. Ejercicios de análisis de textos, su relación con la comprensión y la construcción.

Metodología: El curso se desarrollará en forma de conferencias, seminarios y clases prácticas en los que se abordarán las principales posiciones teóricas, se realizarán discusiones sobre diferentes problemas y se analizarán estrategias fundamentales para la solución de problemas por la vía científica. En las clases prácticas los estudiantes tendrán la posibilidad de ensayar la toma de decisiones ante situaciones investigativas dadas. Se desarrollarán actividades de estudio independiente y trabajos en grupos, que propiciarán la organización de sesiones plenarias, seminarios y talleres.

Evaluación:

La evaluación será sistemática e integradora teniendo en cuenta la asistencia de los diplomantes a las actividades presenciales, la calidad de sus participaciones en ellas y el desempeño en las actividades independientes y grupales

Bibliografía:

Casado Velarde, Manuel: Cuaderno de lengua española. Introducción a la gramática del texto español. Ed. Arcos/Libros, Madrid, 1993.

Diez Borques, José, R.º Comentarios de textos literarios. Método y práctica. Ed. Playor. Madrid, 1988.

Grass Gallo, Élida. Textos y abordajes. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2002.

_____ Lorca desde el trópico. En formato digital.

Roméu Escobar, Angelina. Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2003.

_____ El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2008.

Mañalich Suárez, Rosario. La enseñanza del análisis literario: una mirada plural. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2008.

Tusón Valle, Jesús. Lingüística: una introducción al estudio del lenguaje. Contextos comentados y ejercicios. Ed. Barcelona, 1984.

Van Dijk, Teun A. De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. En: BELIAR (Boletín de Argentinos) Año 2 - No. 6 – Mayo, B. Aires, 1995.

Van Dijk, Teun A. (Compilador). El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso. Barcelona: Gedisa, 2000.

_____ El discurso como interacción en la sociedad En: El discurso como proceso de interacción social. Estudios sobre el discurso II. (Compilador Van Dijk). Barcelona: Gedisa pp. 19-66. 2000.

_____ El estudio del discurso. En: El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. (Compilador Van Dijk). Barcelona: Gedisa 21-66.2000.

Anexo 16

Concepción del sistema de tareas comunicativas

I. Concepción de la tarea integradora en el colectivo de año

Asignatura rectora: Introducción a la Especialidad. 1er semestre

Tarea comunicativa integradora: El Quijote en el contexto de la Universidad de Matanzas desde una perspectiva intertextual e interdisciplinar.

Objetivo integrador: Caracterizar el modo de actuación del profesor de Español-Literatura en los niveles medio básico y medio superior (atención a los intereses profesionales)

Objetivo de la tarea comunicativa: Aplicar con independencia creadora los conocimientos adquiridos en la comprensión, interpretación y extrapolación del contenido de la lectura en el análisis de textos en la enseñanza del Español-Literatura con un enfoque profesional pedagógico.

Problema profesional: Integrar en las actividades académicas, investigativas y laborales, los conocimientos lingüísticos y literarios, con carácter interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario, para contribuir a la solución de los problemas profesionales en la práctica educativa.

Habilidad profesional: La aprehensión de nuevos conocimientos y habilidades lingüísticas y literarias, para la comprensión, análisis y extrapolación del contenido de los textos en la dirección del proceso de enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela.

Eje interdisciplinar: análisis del discurso.

Asignaturas que se integran: Introducción a la Especialidad, Gramática I, Informática Educativa			
Objetivos	Asignaturas	Horas	Formas Organizativas
Aplicar el método discursivo-funcional en el análisis del capítulo VIII del Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la	Gramática I Práctica del análisis discursivo funcional de textos literarios. Análisis	6 hrs	2hrs Autopreparación y Trabajo investigativo 2 hrs Consulta 2 hrs Clase Práctica

<p>Mancha, teniendo en cuenta la relación entre las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del texto.</p> <p>Propiciar la construcción de los significados y sentidos de los textos literarios, contrastando y solicitando evidencias que promuevan la reflexión, la apreciación y la contextualización</p>	<p>del capítulo VIII del Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha (novela)</p>		
<p>Propiciar la construcción de los significados de los textos literarios, contrastando y solicitando evidencias que promuevan la reflexión, la apreciación y la adecuada contextualización.</p>	<p>Introducción a la Especialidad</p> <p>Práctica del análisis de textos literarios. Lectura y análisis intertextual del texto literario "Molinos o gigantes de Javier Tomeo. (Pieza teatral)</p>	6 hrs	<p>2hrs</p> <p>Autopreparación y Trabajo investigativo</p> <p>2 hrs Consulta</p> <p>2 hrs Clase Práctica</p>
<p>Aplicar los procedimientos de análisis al texto Agonía del caballero andante, de Ariel Fundora Brito, teniendo en cuenta la relación entre las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del texto.</p>	<p>Introducción a la especialidad.</p> <p>Lectura y análisis del texto Agonía del caballero andante, de Ariel Fundora Brito. (Poesía)</p>	6 hrs	<p>2hrs</p> <p>Autopreparación y Trabajo investigativo</p> <p>2 hrs Consulta</p> <p>2 hrs Clase Práctica</p>
<p>Objetivo integrador</p>	<p>Tarea comunicativa integradora</p>	Horas	Formas Organizativas
<p>Promover la lectura como saber integrador en relación con otras manifestaciones del arte y la cultura identificando los sentidos socialmente significativos que tienen los textos literarios para el contexto del lector.</p>	<p>El Quijote en el contexto de la Universidad de Matanzas. Visión del Quijote desde una perspectiva intertextual e interdisciplinar. Lectura y análisis de la escultura Quijote con Molino de Gilberto Benítez.</p>	6 hrs	<p>2hrs</p> <p>Autopreparación y Trabajo investigativo</p> <p>2 hrs Consulta</p> <p>2 hrs Clase Práctica</p>

Evaluación integradora: Como resultado del análisis intertextual realizado:

1. Navegue en Internet y seleccione imágenes relacionadas con la obra El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha.

a) Elabore una galería de imágenes relacionadas con esta obra.

b) Seleccione un fondo musical en correspondencia con el contenido de la galería.

c) Inserte textos escritos que contribuyan a la coherencia del significado del texto.

d) Presente el texto multimodal a los estudiantes de la ESBU “Generación del Centenario” con el objetivo de promocionar la lectura de esta obra.(En CD)

Evaluación por equipos:

Equipo 1: Dramatice el texto Molinos o gigantes de Javier Tomeo.

Equipo 2. Construya una pequeña puesta en escena, cambiando los roles de los personajes del texto Molinos o gigantes de Javier Tomeo.

Equipo 3. Seleccione 2 piezas musicales que establezcan relaciones intertextuales con Molinos o gigantes de Javier Tomeo. Argumente.

Equipo 4. Explique la significación de esa escultura en el entorno de nuestra Facultad de Educación Media.

Equipo 6. Prepárese para declamar el soneto “Agonía del caballero andante”, de Ariel Fundora Brito.

Evaluación grupal:

Construya el guion del Acto central de la Facultad por el Día de la Cultura Cubana utilizando para ello los trabajos realizados por los equipos.

Envíelo al correo angela.caballero@ucpjm.rimed.cu

II. Preparación de los estudiantes

El sistema de tareas comunicativas diseñado para esta actividad tiene como propósito que el estudiante en formación se entrene en la lectura intertextual como procedimiento de acceso a un texto y como vía para el enriquecimiento de su universo cultural, por esta razón, se trabajarán tópicos que constituyen nodos cognitivos entre ambos textos: título de las obras, argumento, simbolismo de los personajes protagónicos y visión del mundo de los personajes.

Propuesta de posibles tareas de aprendizaje:

1. Investigue los datos más significativos sobre la vida y obra de los autores de los textos “Molinos o Gigantes” y el Capítulo VIII de “El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha”.

2.- Realice la ubicación espacio-temporal de ambas obras, a partir del contenido de los textos.

3.- Caracterice los personajes principales

4.- En cada uno de los textos: Determine el argumento; identifique el género y explique sus características; halle los diferentes tipos de significados que se expresan o subyacen.

5.- Establezca una comparación entre la novela y la obra teatral atendiendo a: personajes; argumento y género.

6.- ¿Qué simbolizan los personajes Quijote y Sancho en “El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha”? Fundamente su respuesta.

7.- ¿Qué simbolizan los personajes en la obra teatral “Molinos o Gigantes”? Fundamente su respuesta.

8- Establezca las asociaciones entre el significado de los símbolos Quijote y Sancho y PADRE e HIJO en cada texto. Valore el uso de la mayúscula sostenida en el último caso.

9. Establezca las relaciones intertextuales entre las obras, atendiendo a:

a) Relación intertextual por el título y por el simbolismo de los personajes principales en los dos textos.

b) Visión del mundo de los personajes de cada texto. Contradicciones que se expresan.

c) Relación entre la realidad objetiva y el reflejo de esa realidad en la mente de los hombres lo que determina la visión del mundo de los personajes.

III. Desarrollo de la tarea comunicativa integradora

Tarea comunicativa integradora: El Quijote en el contexto de la Universidad de Matanzas desde una perspectiva intertextual e interdisciplinar.

Objetivos de la tarea comunicativa integradora:

- Analizar el texto «Molinos o gigantes», de Javier Tomeo, a través de la práctica de la lectura intertextual, como actividad que tipifica a la carrera Español-Literatura.

- Promover la lectura como saber integrador en relación con otras manifestaciones del arte y la cultura identificando los sentidos socialmente significativos que tienen los textos literarios para el contexto del lector.

Introducción

Para la realización de esta tarea comunicativa el profesor parte de los contenidos recibidos en décimo grado. Esta actividad servirá además como vía de motivación profesional para estudiantes y de familiarización con el entorno de la facultad. Se pretende ubicar al Quijote con Molino en el entorno universitario a través del análisis intertextual, utilizando la observación dirigida de la realidad artística y la comparación de obras basadas en una misma referencia literaria.

Obras objeto de intertextualidad:

- Obras: Literarias: El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha; de Miguel de Cervantes y Saavedra, Molinos o Gigantes, de Javier Tomeo
- Ficha técnica de la Escultura “Quijote con Molino”, de Gerardo Díaz Pérez
- Escultura “Quijote con Molino”, de Gilberto Benítez Lino
- Música del Ballet Don Quijote, de Minkus

Ambientación: Ubicación de los estudiantes en la Plaza “Quijote con Molino” de la Facultad de Ciencias Pedagógicas Humanísticas, alrededor de la escultura del mismo nombre. Esta plaza ha devenido en lugar de reuniones, celebración de acontecimientos culturales, históricos y patrióticos relevantes y en lugar de reafirmación revolucionaria. Fue inaugurada el 23 de abril de 1997, con la develación de la escultura en acto solemne por El Día del Idioma.

Para la realización de la tarea comunicativa el profesor parte de la comparación de textos literarios y obras de arte basadas en una misma referencia literaria, se lleva al estudiante hacia la reflexión de que todas parten del mismo motivo; pero cada una de ellas tiene su autonomía y el mensaje inicial va

adquiriendo nuevas connotaciones en dependencia del contexto histórico concreto en que se produce la obra y se desarrolla el autor.

La tarea comunicativa comienza tratando de llevar a los estudiantes a un primer nivel de asociación perceptiva a través del oído, invitándolo a escuchar la pieza musical del Ballet Don Quijote de Minkus. Se realizará la pregunta: ¿Qué asociaciones les producen el entorno y la pieza musical?

Desarrollo

Lectura inicial del texto «Molinos o gigantes» Javier Tomeo. (España)

Aldea y páramo. Sol de ocaso. PADRE e HIJO se encuentran sentados en la linde del camino que conduce al cementerio. Sobre la hierba húmeda, los gusanos avanzan gracias a las contracciones de una capa muscular subcutánea.

HIJO: Padre	HIJO: (Con voz compungida).Yo no veo que sea un gigante
PADRE: Dime	PADRE: Pues lo es
HIJO: (Alargando el brazo y señalando al horizonte). Mira aquel molino	HIJO: ¿Un gigante con puertas y ventanas? ¿Un gigante con tejas y aspas?
PADRE: ¿Dónde tú ves un molino?	PADRE: Un gigante
HIJO: Allí	HIJO: (Tras una pausa). Padre
PADRE: Aquello no es un molino, hijo	PADRE: Dime
HIJO: ¿Qué es entonces?	HIJO: Yo solo veo un molino
PADRE: Un gigante	PADRE: ¿Cómo? ¿Un molino?
HIJO: ¿Un gigante?	HIJO: Sí, un molino, el mismo de siempre
PADRE: No hay duda. Fíjate bien. Ahora está quieto oteando el paisaje. Pero	PADRE: (Con voz grave). Tomás

dentro de un momento se pondrá a caminar y a cada zancada avanzará una legua. HIJO: (Tras un intervalo de silencio). PADRE: Dime	HIJO: Que PADRE: (Volviendo lentamente la cabeza y mirando en derechura a los ojos del hijo). Me preocupas
--	---

Silencio. PADRE e HIJO permanecen inmóviles sin intercambiar más palabras. Llega por fin la noche y la luna se enciende.

A partir de lo escuchado, se pedirá a dos estudiantes que realicen la lectura dramatizada del diálogo. Posteriormente se repite la lectura del texto para comprobar en qué medida los estudiantes fueron capaces de captar el lenguaje verbal y extraverbal empleado en el texto. El resto de los estudiantes valorará la actuación a partir de esa lectura del texto.

Trabajo en equipos

¿Qué personaje literario español combate con molinos creyéndolos gigantes?

¿A qué obra literaria, estudiada en décimo grado, pertenece este personaje?

¿Quién es el autor de esta obra?

Se pedirá a los estudiantes una breve valoración sobre la obra y datos biográficos del autor.

Cada equipo recibirá una tarjeta donde aparece el siguiente ejercicio:

- Establece una comparación entre la novela y la pieza teatral, atendiendo a: personajes, argumento y género.
- A partir de tu conocimiento sobre las dos obras, relaciona los siguientes sustantivos y explica por qué los has relacionado así.

HIJO, Quijote, molinos, realidad, gigantes, Padre, Sancho, fantasía.

Se escucharán las respuestas y se enfatizará en su argumentación, insistiendo en el algoritmo para la escucha atenta y en el respeto al criterio de los demás. Si las relaciones son establecidas por analogía, a partir de las relaciones intertextuales, el orden pudiera ser: Quijote. PADRE, fantasía, gigantes /Sancho, HIJO, realidad, molinos; si las relaciones son establecidas por antonimia, el orden pudiera ser: PADRE/HIJO, Molinos/gigantes, realidad/fantasía, Sancho / Quijote. Pudieran aceptarse otras relaciones siempre que sean bien fundamentadas.

Entregar a cada equipo una tarjeta con la siguiente pregunta:

Equipo #1. ¿Qué simbolizan los personajes principales de la obra El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha? Argumenta.

Equipo #2. ¿Qué simbolizan los personajes principales de la pieza teatral Molinos o gigantes? La respuesta a estas preguntas se realizará en plenaria en la que se pedirá explicar la relación entre todos estos personajes a partir de sus respectivas obras.

El profesor preguntará a varios estudiantes ¿cómo te representas al Quijote? Los invitará a observar una galería de imágenes en las cuales aparece el Quijote, para establecer relaciones entre las diferentes formas de percepción y expresión de una misma realidad.



Invitará a los estudiantes a observar de cerca la escultura de la plaza, para apreciar cómo se imaginó al Quijote el escultor cubano, Gilberto Benítez Lino.



Observación de la escultura. El profesor invitará a cada equipo a esculpir con palabras la figura del Quijote, a partir de la observación de la escultura. Se realizarán las descripciones y el profesor insistirá en la posición vigilante, desafiante, pensativa del Quijote, como si escrutara en la distancia.

Lectura y análisis de la ficha técnica de la escultura para valorar la percepción del autor Gerardo Díaz Pérez sobre “Quijote con molino” de Gilberto Benítez Lino.

“Quijote con Molino”, Matanzas, 1997, obra del escultor habanero Gilberto Benítez Lino. Tiene una altura de 2,8 metros, una inclinación 20 grados noroeste y está interpretada en marmolina. En la interpretación del autor, el Quijote está de pie sobre un pedestal que descansa sobre las aspas de un molino, idea sugerente que trasmite a la figura un aire vencedor; pero al mismo tiempo tranquilo, como quien juega con la serenidad filosófica. El repujado en serpentina de la base, se conjuga con los orificios en el tronco de la figura que en transmutación poética trae al presente en la dimensión del espacio, la imagen del Quijote en el tiempo y en la geografía: de España a Matanzas. Sirve de fondo al complejo escultórico el inmenso azul que se combina con la textura blanca del cuerpo en franca alusión a la universalidad de la cultura, para testimoniar lo infinito de la fe en la justeza.

Se preguntará: ¿Cuál es el concepto esencial que transmite el texto leído?, ¿Qué forma de expresión utiliza para expresar este concepto?, ¿Cuál es la intención del autor al respecto?, ¿Qué sentido le atribuyes a esta escultura en el entorno de la Facultad de Humanidades de la Universidad “Juan Marinello” de Matanzas?

El profesor situará a un equipo frente a la escultura del Quijote, de modo que puedan observar lo que queda a sus espaldas (el paisaje cubano, nuestras palmas, el cielo) y al otro equipo en dirección contraria de modo que puedan observar lo que queda frente al Quijote (el mar, el norte).



Se preguntará a cada equipo: ¿Qué significa la palabra horizonte?, ¿Qué ubicación tienen los molinos con respecto al horizonte en cada obra?, ¿Qué relación guarda la escultura con la dualidad de horizontes a partir de su inclinación 20 grados noroeste?

Los estudiantes podrán hacer referencia a que en la novela se sitúan a plena luz; en la pieza teatral, los molinos están situados justamente en el futuro, en el porvenir, en el horizonte de la nueva generación y en el caso de la escultura, por su inclinación 20 grados noroeste, pueden vislumbrarse dos horizontes: uno a su espalda y otro al frente.

A la espalda del Quijote los estudiantes pueden observar elementos de la identidad nacional: el paisaje cubano, abundantes palmas, el cromatismo típico de nuestra vegetación, el cielo azul, construcciones realizadas por la Revolución cubana. Al frente el mar, otro elemento típico de nuestra identidad nacional y más allá el norte, donde se encuentra el gigante de las siete leguas al que hacía referencia José Martí. Este es un Quijote vencedor, que sabe muy bien dónde están los gigantes. El Quijote defiende nuestro suelo, con una actitud vigilante hacia los Estados Unidos de América. Los estudiantes harán referencia a sus apreciaciones y expresarán su percepción acerca de la realidad observada.

Una vez concluido el trabajo en plenaria, se retomará el asunto de la clase para referirse a nuestro "Quijote con Molino", como símbolo de justeza y de defensa de nuestra identidad. A partir de la recreación del prototipo del Quijote y su trascendencia en el tiempo, se invitará a los alumnos a crear su propio texto artístico o literario. Como demostración se dará lectura al soneto "Agonía del caballero andante", de Ariel Fundora Brito, estudiante que obtuvo Premio en el concurso por El Día del Idioma, celebrado en la Facultad de Humanidades en la inauguración de la plaza el 23 de abril de 1997.

"Agonía del caballero andante"

No detengas tu paso, Caballero
de la Mancha, continúa triunfante
te quedan mil batallas por delante
no seas del olvido un prisionero.

Ya no hay fuego que incendie tu librero
ni tormenta que apague tu semblante,
en la meta te espera Rocinante
con el buen Sancho Panza, tu escudero.

No le temas al tiempo ni a la muerte
ya no hay mano traidora que te explote
eres más viejo, pero estás más fuerte

No temas ver deshecha tu memoria
porque tú serás siempre, Don Quijote,
Un caballero andante por la historia.

Se cierra con la música de Minkus, si no pudiera ser identificada por los estudiantes, se hace referencia a esta y al ballet.



Conclusiones:

Estarán relacionadas con la apreciación general de la relación música, obra literaria y escultórica para referirse a una obra universal que ha trascendido en el tiempo y el espacio.

La comprensión del texto literario desde la óptica de la intertextualidad, permite un análisis temático como saber reintegrador que puede generar un diálogo axiológico, cognoscitivo, estilístico y sociológico de carácter interdisciplinario con otros textos lo que ayuda a reforzar los conocimientos y las habilidades para la lectura y comprensión de textos. Como procedimiento didáctico se convierte en un modo de percepción del texto literario, en un mecanismo para la recepción, pues constituye una lectura que completa y complementa al texto como momento único.

La intertextualidad contribuye desde el punto de vista didáctico al enriquecimiento cultural del lector, constituye una vía de acceso a las avenidas de significación de los textos y una exigencia de la formación inicial de los estudiantes de Español-Literatura como un procedimiento que les posibilite alcanzar los niveles superiores en la comprensión y disfrute estético del texto literario, a partir de la integración de nuevos saberes a saberes anteriores que produzcan nuevos textos a través de la absorción de otros. Finalmente, confiemos en las generaciones futuras, preparémoslas para luchar contra los gigantes y dejemos, entonces al lector, la búsqueda de un nuevo amanecer.

Se hará referencia a la continuidad del estudio de la Literatura Universal en los contenidos de la especialidad.

Valoración del cumplimiento de los objetivos de la tarea comunicativa.

Explicación y otorgamiento de la evaluación

IV. Realización del acto central por el Día de la Cultura Cubana

Anexo 17

Tareas comunicativas controladas

Año académico	Tares comunicativas	Observador	Responsabilidad
2012-2013 1ero año	Tarea 1. El Quijote en el contexto de la Universidad de Matanzas desde una perspectiva intertextual e interdisciplinar. (Texto literario)	Dr. C. Laura Becalli Puerta MSc. Llinet Cruz Arma	Decana y Miembros Proyecto de investigación (MPILE)
	Tarea 2. Polifonía periodística en El Nuevo Herald: la emigración ilegal de cubanos a EE UU (Texto periodístico)	MSc. Mayra Jiménez Alonso	MPILE
	Tarea 4. Lectura oral compartida: La lectura más larga	MSc. Mayra Jiménez Alonso	MPILE
	Tarea 3. Words and pictures. ¿Who are you? (Texto multimodal)	MSc. Mayra Jiménez Alonso, Lic. Bárbara Perera Hernández	(MPILE)
	Tarea 4. Matutino Especial de solidaridad con los 5 héroes.	Dr. C. Edgar Borot Peraza MSc.	PP Disciplina Integradora
	Tarea 5. Presentación de ponencias en el Taller "Pensar al Che desde el S. XXI" (Texto científico)	Lic. Bárbara Perera Hernández	MPILE
2013-204 2do año	Tarea 1 ¿Quién va primero? Tarea # 2. El juego de las letras Tarea 3. Nos vemos en la pista de baile. Tarea 4. Festival del libro y la lectura en el Día de los niños.	Dr. C. Laura Becalli Puerta, Lic. Bárbara Perera Hernández, MSc. Mayra Jiménez Alonso, MSc. Jesús Luis Álvarez Zarut	Coordinadora y Miembros del Proyecto del Hogar de niños sin amparo familiar (PHNSAF)
	Tarea 5. Presentación de ponencias en el Fórum Provincial de Estudiantes de Ciencias Pedagógicas	MSc. Ángela María García Caballero y Lic. Bárbara Perera Hernández	Miembros del PHNSAF
2014-2015 3er año	Tarea 1: ¿Tendrá algún problema la amiga Mariposita?	MSc. Isela Urra Dávila y Lic. Bárbara Perera Hernández	Miembros del PHNSAF
	Tarea 2. Festival de papalotes con Bandi-Cuba.	Dr. C Edgar Borot Peraza MSc. Isela Urra Dávila	DPIFLI y PHNSAF
	Tarea 3. Presentación de ponencia en IV Coloquio "Juan Marinello"	MSc. Llinet Cruz Arma	MPILE

	Tarea 4. Matutino "Para enamorarnos de la vida: Lectura y amor.	MSc. Mayra Jiménez Alonso	MPILE
	Tarea 5. Concurso de Minicuentos	Dr. C. Bárbara Maricely Fierro Chong	Coordinadora Proyecto Investig.
2015-2016 4to año	Tarea 1. Concursos de creación	MSc. Jesús Luis Álvarez Zarut y Lic. Lourdes Díaz Domínguez	MPILE
	Tarea 2. Celebración del Día el Idioma	MSc. Llinet Cruz Arma, MSc. Idalberto López Lima	MPILE
	Tarea 3. Presentación de un libro en la microuniversidad ESBU "Reynold García" en el marco del Festival Universitario del Libro y la Lectura	Lic.. Bárbara C. Perera Hernández MSc. Llinet Cruz Arma (MPILE)	MPILE
	Tarea 4. Apreciación del texto "El Quijote" de Dalí (Texto artístico)	MSc. Isela Urra Dávila	Coordinadora Educ. Artística
	Tarea 4. Visita al Museo de Bellas Artes	MSc. Yeissett Pérez González	Coordinadora y (MPILE)
2016-2017 5to año	Tarea 1. Lectoterapia	Dr. C. Bárbara Maricely Fierro Chong	Coordinadora Cátedra Lectura y Escritura
	Tarea 2. Concurso de Lengua Materna	MSc. Idalberto López Lima	(MPILE)
	Tarea 3. Ensayo El valor lingüestilístico de la cuentística martiana de la Edad de oro. Taller Provincial "José Martí en la Escuela Cubana".	Dr. C. Katia Romero Cajigal MSc. Lourdes Díaz Domínguez MSc. Ángela María García Caballero	Profesoras de las asignaturas que se integran

Anexo 18

Guía de observación de las tareas comunicativas

Objetivo: Constatar la implementación de la concepción teórico-metodológica de la enseñanza del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Español-Literatura.

Aspectos a observar:

	Aspectos a observar	Criterios de valor		
		TL	PL	N L
Concepción de la tarea comunicativa	El objetivo de la clase se orienta hacia el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes.			
	Contempla elementos del sistema de conocimientos con un enfoque profesional pedagógico.			
	Se centra en el estudiante como sujeto activo en el proceso de aprendizaje.			
	Articula coherente y oportunamente los componentes académico, laboral-investigativo y extensionista.			
	Se conciben actividades interdisciplinarias, que posibiliten la integración de saberes y la evaluación integradora.			
	Integra los procesos de lectura, análisis y construcción de significados y sentidos.			
	Emplea métodos y técnicas participativas que favorecen el desarrollo de habilidades comunicativas.			
	Concibe la observación de los indicadores para evaluar el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes			
Desempeño del profesor	Acompaña al estudiante en los procesos de comprensión, análisis y construcción de significados y sentidos.			
	Ofrece niveles de ayuda en correspondencia con las necesidades de los estudiantes.			
	Logra el equilibrio entre lo cognitivo y lo afectivo.			
	Estimula las relaciones de comprensión, tolerancia y cooperación en la relación intercomunicativa de los estudiantes.			
	Favorece la reflexión, descripción, explicación, reflexión y valoración del sistema de la lengua, del uso de los medios lingüísticos.			
	Favorece la internalización de los significados y sentidos, por vías lingüísticas y cognitivas, metalingüísticas y metacognitivas.			
	Facilita el aprendizaje reflexivo, analítico, valorativo, creativo y autorregulado de las estructuras de la lengua en textos orales, escritos y multimodales.			
	Evalúa el desarrollo de la competencia analítico-discursiva de los estudiantes.			
Demuestra la utilidad del análisis del discurso, para participar en la práctica social.				

Anexo 19

Encuesta de satisfacción a profesores una vez concluida la educación de posgrado

Objetivo: Constatar el nivel de satisfacción de los profesores del colectivo de Disciplina de con la educación de postgrado recibida.

Estimado profesor: Necesitamos de toda su honestidad acerca de la educación de postgrado recibida para poder determinar el nivel de cumplimiento de los impactos previstos en la concepción de dicha superación. Para ello le pedimos que responda con total sinceridad las preguntas que se relacionan a continuación. Le agradecemos por su gentileza y por el valor de sus opiniones para el perfeccionamiento de este proceso de formación.

I. El entorno de formación se caracterizó por:

- a) El intercambio, el análisis crítico, reflexivo y ético sobre las prácticas pedagógicas y su implementación científica.
- b) Su carácter flexible y empático centrado en el intercambio y el diálogo. Sí ___ No _ ¿Por qué?:
- c) Un clima favorable para la generación de ideas, la colaboración y la creatividad. Sí ____ No ____ ¿Por qué?:
- d) Su carácter dialogado, de innovación, de transformación, de búsqueda de alternativas para satisfacer necesidades individuales y sociales. Sí ____ No ____ ¿Por qué?:
- e) Otras. ¿Cuáles?

II. Mi nivel de satisfacción por la educación de posgrado recibida pudiera considerarse:

Muy alto _____ Alto____ Medio____ Bajo____ Muy Bajo_____

III. Según sus vivencias mencione los impactos de la educación de posgrado recibida.

IV. Carencias de la educación de posgrado recibida. Sugerencias

Anexo 20

Técnica Espacio Catártico

Objetivo: Indagar acerca de las vivencias de los estudiantes en relación con el trabajo realizado.

1. ¿Cómo llegué?
2. ¿Cómo me sentí durante el desarrollo de las tareas comunicativas?
3. ¿Cómo me voy?
4. ¿Qué retos tengo?

Anexo 21

Test de satisfacción de ladov

Objetivo: Determinar el grado de satisfacción de los estudiantes con respecto a su participación en la concepción, ejecución y control del sistema de tareas comunicativas.

Estimado estudiante: Al contestar esta encuesta podrá dar a conocer su nivel de satisfacción con relación a las tareas comunicativas que se realizaron para lograr el desarrollo de su competencia analítico-discursiva.

Se espera su franqueza y se le agradece su colaboración en esta investigación.

1. ¿Quisieras que se organizara el proceso de enseñanza aprendizaje de otra forma que no sean las tareas comunicativas? Sí No 12 No sé ___

2. ¿Si volvieras a iniciar la carrera por primer año te gustaría participar nuevamente en las tareas comunicativas? Sí 12 No ___ No sé ___

3. ¿Te satisfacen las actividades que se desarrollan en las tareas comunicativas?

10 Me gustaron mucho 2 Me gustaron bastante ___ Me dan lo mismo ___ Me disgustan más de lo que me gustan ----No me gustaron nada ___ No sé qué decir

4. ¿Consideras útil el sistema de tareas comunicativas realizado para propiciar el desarrollo de tu competencia analítico-discursiva? Sí 12 No ___ No sé ___

5. ¿Qué elementos agregarías o eliminarías?

- “un curso de informática para perfeccionar las habilidades en la construcción de textos multimodales mediante el empleo de las TICs”.
- “escribir un libro que ilustre las tareas comunicativas desarrolladas y demuestre a los demás la utilidad del análisis del discurso para la vida”

- “cursos de superación a los tutores de las escuelas para que no se resistan ante una forma novedosa de enseñar a aprender”

6. ¿Cómo evalúas las experiencias obtenidas en la realización de las tareas comunicativas?

Principales ideas: “Considero muy beneficiosas las experiencias obtenidas para nuestra preparación como profesores de Español-Literatura”; “las tareas comunicativas que se realizaron contribuyeron a mi mejor desempeño en la escuela y sobre todo a que mis alumnos disfrutaran de mis clases”; “la mayor utilidad estuvo en comprobar que las tareas comunicativas me enseñaron a leer y a analizar desde otra mirada, leía siempre el texto una sola vez para realizar las tareas, nunca pensé que a un mismo texto se le podría hacer tantas lecturas y sacarle tanto provecho y disfrute como objetivos tengas en el análisis”, “las tareas comunicativas eliminaron los problemas de relación que existían en el grupo en primer año”, “aprendí mucho sobre el análisis del discurso: leyendo, analizando, escribiendo, jugando, creando y soñando con enseñar a los demás mediante esas maravillosas prácticas”; “gracias a las tareas comunicativas desarrolladas eliminé el miedo escénico y perfeccioné mi expresión oral y escrita”.

Cuadro lógico de V. A ladov

¿Te satisfacen las actividades que se desarrollan en las tareas comunicativas?	¿Quisieras que se organizara el proceso de enseñanza aprendizaje de otra forma que no sean las tareas comunicativas?								
	No			No sé			Sí		
	¿Si volvieras a iniciar la carrera por primer año te gustaría participar nuevamente en las tareas comunicativas?								
	Sí	No sé	No	Sí	No sé	No	Sí	No sé	No
Me gustaron mucho	1	2	6	2	2	6	6	6	6
Me gustaron bastante	2	2	3	2	3	3	6	3	6
Me da lo mismo	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Me disgustan más de lo que me gustan	6	3	6	3	4	4	3	4	4
No me gustaron nada	6	6	6	6	4	4	6	4	5
No sé qué decir	2	3	6	3	3	3	6	3	4