

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

**FACULTAD DE IDIOMAS**

**DEPARTAMENTO ESPAÑOL-LITERATURA**



**LA FORMACIÓN GRAMATICAL DISCURSIVA DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA  
EN EDUCACIÓN ESPAÑOL-LITERATURA DE LA UNIVERSIDAD DE MATANZAS**

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

**Autora: Prof. Aux. Yeissett Pérez González, MSc.**

**Matanzas, 2019**

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

**FACULTAD DE IDIOMAS**

**DEPARTAMENTO ESPAÑOL-LITERATURA**



**LA FORMACIÓN GRAMATICAL DISCURSIVA DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA  
EN EDUCACIÓN ESPAÑOL-LITERATURA DE LA UNIVERSIDAD DE MATANZAS**

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

**Autora: Prof. Aux., Yeissett Pérez González, MSc.**

**Tutores: Prof.Tit., Edgar Borot Peraza, Dr. C**

**Prof.Tit., José Antonio Colomé Medina, Dr.C**

**Matanzas, 2019**

## Síntesis

En el perfil del Licenciado en Educación Español-Literatura, la formación lingüística es condición indispensable y constituye un problema profesional, que por su complejidad requiere de su estudio desde las ciencias pedagógicas. La presente investigación surge por la necesidad de ofrecer respuesta al problema científico ¿Cómo contribuir a la formación gramatical discursiva, como componente de la formación lingüística de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura de la Universidad de Matanzas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española? La dialéctica materialista como método general de la investigación permitió la selección y aplicación de los métodos teóricos, empíricos y estadísticos de la investigación educativa. Se propone como resultado: una concepción didáctica para la formación gramatical discursiva como componente de la formación lingüística de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española. La contribución teórica está dirigida a la didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española. La validez científica de la propuesta fue constatada mediante el criterio de expertos y su aplicación práctica en la Universidad de Matanzas, en los cursos escolares 2015-2016 y 2016-2017, lo cual permitió corroborar su valor para la práctica social.

## ÍNDICE

Contenido	Página
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1 REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE LA FORMACIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPAÑOL-LITERATURA A PARTIR DE UNA FORMACIÓN GRAMATICAL DISCURSIVA	11
1.1 La formación lingüística: condición indispensable en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español – Literatura	11
1.2 Los estudios de la lengua desde las artes gramaticales	23
1.3 La Gramática Española: su enseñanza-aprendizaje en la Licenciatura en Educación Español-Literatura	34
1.4 La formación gramatical discursiva como componente de la formación lingüística	46
CAPÍTULO 2. CONCEPCIÓN DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN GRAMATICAL DISCURSIVA DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPAÑOL-LITERATURA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA GRAMÁTICA ESPAÑOLA	59
2.1 Diagnóstico del estado actual de la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura de la Universidad de Matanzas en la enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española	59
2.2 Estructuración de la concepción didáctica para la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la asignatura Gramática Española	72

2.2.1 Componentes de la concepción didáctica para la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la asignatura Gramática Española	75
2.2.2 Las categorías didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española	86
CAPÍTULO 3 IMPLEMENTACIÓN DE LA CONCEPCIÓN DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN GRAMATICAL DISCURSIVA DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPAÑOL-LITERATURA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA GRAMÁTICA ESPAÑOLA	100
3.1 Resultados de la valoración de la propuesta por criterio de expertos	100
3.2 Prueba de ejecución de la concepción didáctica para la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura de la Universidad de Matanzas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española	103
CONCLUSIONES	116
RECOMENDACIONES	117
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

## **INTRODUCCIÓN**

En el contexto cubano, la comunicación es un tema de permanente preocupación como medio de desarrollo social, cultural y de expresión humana; en consecuencia, el cuidado de la lengua materna como patrimonio cultural y nacional y su enseñanza-aprendizaje para un adecuado uso, ha sido una de las prioridades del sistema educacional.

En atención a esta necesidad, el sistema de educación en Cuba y particularmente el de la Educación Superior han transitado por diversos procesos de perfeccionamiento en los planes y programas de estudio, con el objetivo de lograr una formación general integral del hombre en la que se inserta su formación lingüística, la cual se fundamenta en la necesidad de formar comunicadores eficientes, con una óptima competencia comunicativa, que le permita una sólida preparación afín a su formación social, cultural y profesional, expresada en correctas conductas verbales en los diferentes contextos de actuación.

Esta temática se ha enfocado desde diferentes aristas, en el perfeccionamiento de la enseñanza de la lengua materna en Cuba y en esta investigación se fundamenta a partir de la enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española como asignatura de los estudios del lenguaje en la formación del profesional de la Licenciatura en Educación Español-Literatura.

Desde la creación de esta carrera en 1977 se ha mantenido como una regularidad en cada uno de los planes de estudios, la Gramática Española como asignatura del currículo; materia del área de los estudios lingüísticos que ha transitado por procesos evolutivos, asociados al indetenible avance de los estudios científicos sobre la lengua y sus formas de enseñanza, direccionada por el influjo de los variados enfoques didácticos por los que ha discurrido la enseñanza de la lengua, hasta la implementación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, en el cual se sustenta desde el plan de estudio D la enseñanza de la asignatura Gramática Española.

A partir de este enfoque, Toledo (2016) precisa que la disciplina Estudios Lingüísticos y sus asignaturas correspondientes, asumen al discurso como categoría esencial para la enseñanza de la lengua, en la integración de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática, por lo que se consideran, en su unidad dialéctica, los procesos cognitivos y comunicativos en los que la lengua participa (p.27) y tiene el propósito formar a los estudiantes como comunicadores eficientes.

La formación de un comunicador eficiente resulta del desarrollo de un conjunto de competencias: cultural-ideológica, lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica, que contribuyen al logro de una sólida formación lingüística, expresada en correctos usos de la lengua y su relación con la formación social y profesional que tributan a su desarrollo cultural.

La formación lingüística de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura constituye uno de los objetivos en su formación profesional, el dominio de la lengua materna, de forma competente, en sus usos y formas de enseñanza, es esencial para su futuro desempeño; por lo que es necesario la búsqueda de una vía desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española, que contribuya a desarrollar modos de actuación, consecuentes con el perfil de su profesión.

La investigadora en el estudio sobre el tema y como miembro de un proyecto investigativo orientado a la formación lingüística y literaria de estudiantes y profesores, ha encontrado valiosos estudios de orden nacional e internacional con aportes a una mejor enseñanza de los contenidos lingüísticos y esencialmente desde los estudios gramaticales, en función de potenciar la competencia comunicativa desde diferentes enfoques.

Al respecto Nebrija (1492) aporta la primera Gramática Castellana ; Bello (1847) hace observaciones sobre determinadas categorías gramaticales y usa una terminología en la que se percibe una concepción textual; Alonso (1935) aporta el texto El problema del español en América y con Henríquez Ureña (1938) publica la Gramática Castellana, Chomsky (1957) define el concepto de

competencia lingüística, Martinet (1960) contribuye a los estudios de aproximación funcionalista a la sintaxis; Roca Pons (1966) aborda los estudios del nivel morfológico y aporta a la definición de gramática; Gili y Gaya (1974) describe los fundamentos psicológicos e históricos para la comprensión de los fenómenos sintácticos; Lázaro Carreter (1975) incorpora, en el ámbito español, los estudios de gramática generativa; Figueroa (1983) aborda la oración con criterio semántico y Van Dijk (1983) defiende la lingüística textual como base para el estudio del discurso y la conversación en el contexto social.

Por su parte, Casado (1993) expone la existencia de tres corrientes: la lingüística del texto, la gramática del texto y una mezcla de ambos criterios; Alarcos (1994) aporta a los estudios gramaticales desde una posición estructuralista; Bosque (1999, 2015-2018) presta atención a los estudios del léxico, la sintaxis y a la didáctica de la gramática en los diferentes niveles de enseñanza, Serrano (2006) y Gutiérrez (2008) abordan la gramática desde posiciones discursivas; Fernández y Sonsoles (2010) la competencia discursiva; Locke (2010) explora en la historia de la enseñanza gramatical; Fontich (2011-2018) presenta un estudio de la enseñanza de la gramática en primaria y secundaria básica y su instrucción en el área hispánica; y Calderón (2015) trata la enseñanza de la gramática sobre la reflexión de su uso.

A pesar de la contribución de estos autores a los estudios teóricos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática, no se revela de forma explícita cómo lograr una formación gramatical discursiva que contribuya al buen uso de la lengua en los variados espacios sociodiscursivos, por parte de aquellos que la utilizan en su doble condición; de hablantes oyente-ideal y de profesionales que la enseñan para emplearla.

En Cuba, la tradición pedagógica encuentra en Martí (1961) la preocupación por la correcta y esmerada utilización de las estructuras gramaticales en el uso del lenguaje; Aguayo (1917)

considera la gramática como contenido importante en la enseñanza de la lengua; Almendros (1968) se preocupa por el aprendizaje de la lengua como medio de comunicación.

A partir de los años 70, Porro (1977) estudia la forma, función y significados de las partes de la oración, Cueva (1986) la relación de la gramática con el léxico, Roméu (1992) enfatiza en el aspecto estructural y en una gramática del texto en dependencia de su función; Cisneros (1997) trabaja la gramática y su lugar en la enseñanza de la lengua materna en la educación general cubana, Rodríguez (1997) sistematiza lo realizado en la enseñanza de la gramática y Ferrer (1998) propone un modelo para el rediseño del componente gramatical en los programas de Español-Literatura y su contribución al desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de Secundaria Básica.

En el siglo XXI, Grass (2002) aborda las vías para acceder al significado de textos de diferentes tipologías; García y Rodríguez (2003) aportan una obra que responde las dudas, en torno a la estructura sintáctica del idioma español, Roméu (2003) sustenta las concepciones de la lingüística del texto y el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en el cual integra la gramática a los componentes funcionales comprensión, análisis y construcción de significados y sentidos.

Montaño (2006), Báez (2006), Abello (2010), Domínguez (2010), Abello y Montesino (2013) profundizan en los recursos básicos de la estilística lingüística y las diferentes clasificaciones de tipología textuales; García (2012) define las causas que afectan la formación lingüística; Toledo (2007-2011) aborda el tratamiento de los contenidos gramaticales desde un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural; Velázquez (2015) estudia el desarrollo de la competencia gramatical a partir de la relación interdisciplinaria de la gramática y la estilística, García (2017) enfatiza en el análisis de las estructuras gramaticales en contextos sociodiscursivos concretos y define la competencia analítico-discursiva.

No obstante los avances en los estudios de la gramática del discurso a la enseñanza de la lengua, la investigadora en su práctica educativa como profesora de la asignatura Gramática Española de la

Licenciatura en Educación Español-Literatura, observa que persisten en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura modelos tradicionalistas y estereotipados que entorpecen el aprendizaje de los contenidos gramaticales y el desarrollo de habilidades para potenciar una competencia comunicativa eficiente. Las principales deficiencias se evidencian en el proceder didáctico para la enseñanza de los contenidos gramaticales con un sentido discursivo, la aplicación práctica del análisis discursivo funcional en textos de diferentes estilos funcionales en el cumplimiento de los objetivos del análisis gramatical y la implementación y aplicación integrada de los componentes funcionales de la lengua.

En consecuencia, los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura presentan carencias en el dominio y uso de los contenidos gramaticales en función de la comunicación y su efecto en su enseñanza en la práctica profesional. Estas limitaciones se concretan en la falta de solidez en el reconocimiento y uso de las estructuras gramaticales, en relación con las dimensiones semántica y pragmática en los procesos de comprensión y construcción de significados y sentidos, en dificultades en la cohesión o coherencia formal, expresadas en errores de concordancia, predicación, conexión textual, así como en el empleo inadecuado de estructuras gramaticales en correspondencia con el contexto, en los diferentes actos de habla, en los variados espacios sociodiscursivos.

Estas dificultades afectan la eficiencia de los procesos comunicativos y como resultado: el alcance de un adecuado uso de la lengua en sus variados usos, como aspecto esencial para el logro de una adecuada formación lingüística.

En esta situación se expresa la contradicción entre la necesidad de lograr una formación gramatical discursiva en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura y un proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española que no favorece la reflexión-valoración de la lengua en sus variados usos comunicativos y en su enseñanza en la práctica profesional.

A partir de lo planteado se formula el **problema científico**: ¿Cómo contribuir a la formación gramatical discursiva, como componente de la formación lingüística de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español–Literatura de la Universidad de Matanzas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española?

**El objeto de la investigación** es la formación lingüística en la Licenciatura en Educación Español-Literatura. Se circunscribe su **campo de acción** a la formación gramatical discursiva como componente de la formación lingüística en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española.

**El objetivo de la investigación**: Elaborar una concepción didáctica que contribuya a la formación gramatical discursiva como componente de la formación lingüística de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española.

En el proceso investigativo se plantearon como **preguntas científicas**:

1. ¿Qué referentes teórico-metodológicos sustentan la formación lingüística en la Licenciatura en Educación Español – Literatura?
2. ¿Cuál es el estado actual de la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español – Literatura de la Universidad de Matanzas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española?
3. ¿Qué componentes se integran en una concepción didáctica para la formación gramatical discursiva como componente de la formación lingüística de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español – Literatura de la Universidad de Matanzas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española?
4. ¿Qué resultados se obtienen en la implementación práctica de la concepción didáctica para la formación gramatical discursiva como componente de la formación lingüística en los estudiantes de

la Licenciatura en Educación Español – Literatura de la Universidad de Matanzas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española?

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

1. Sistematización de los referentes teórico-metodológicos que sustentan la formación lingüística en la Licenciatura en Educación Español – Literatura.
2. Diagnóstico del estado actual de la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español – Literatura de la Universidad de Matanzas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española.
3. Elaboración de una concepción didáctica para la formación gramatical discursiva como componente de la formación lingüística de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español – Literatura de la Universidad de Matanzas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española.
4. Valoración de los resultados que se obtienen en la implementación práctica de la concepción didáctica para la formación gramatical discursiva como componente de la formación lingüística en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura de la Universidad de Matanzas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española.

La autora empleó un diseño longitudinal en el 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.

Como método filosófico general se declara el dialéctico-materialista por su carácter integrador, su objetividad y cientificidad, constituye este a su vez el sustento de un sistema de métodos investigativos de los niveles teórico y empírico.

Los métodos teóricos histórico-lógico, analítico-sintético, inductivo-deductivo permitieron analizar las regularidades y tendencias que han prevalecido en la formación gramatical discursiva como componente de la formación lingüística, y en particular, en la enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española; la modelación posibilitó el diseño de los componentes, métodos, medios, formas de organización y evaluación de la concepción didáctica y el establecimiento de sus relaciones en el proceso de enseñanza de la asignatura Gramática Española, en función de la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura de la Universidad de Matanzas y el enfoque de sistema posibilitó una visión integral del objeto de estudio y la elaboración de la concepción didáctica.

Los métodos empíricos permitieron, mediante la observación a clases evaluar el estado de la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura de la Universidad de Matanzas, así como los procedimientos didácticos en la enseñanza de la gramática, la revisión documental posibilitó indagar en los documentos rectores de la formación docente en la Licenciatura en Educación Español-Literatura (Planes del Proceso Docente, Documento base, Modelos del profesional, programas de disciplinas y sus asignaturas, informes de proyecto de investigación), acerca de las esferas de actuación, objetivos, componentes y contenidos relacionados con la enseñanza de la lengua y su concreción en la asignatura Gramática Española.

La entrevista se aplicó a docentes del colectivo de disciplina Estudios Lingüísticos, para conocer sus criterios sobre el estado inicial de la formación gramatical discursiva de los estudiantes y sus concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura; se aplicó una encuesta a los profesores que imparten la asignatura Gramática Española, con el fin de constatar el dominio teórico de la materia y sus procedimientos didácticos.

La entrevista grupal se realizó a los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura, que cursan la Gramática Española, para conocer sus criterios acerca de su formación gramatical

discursiva, así como la contribución de la gramática a su formación lingüística, al uso adecuado de la lengua en situaciones comunicativas concretas y en los procesos de análisis, comprensión y construcción de significados y sentidos. Se les aplicó una prueba pedagógica de entrada y una de salida con el objetivo de evaluar la formación gramatical discursiva en el proceso de su formación lingüística, tanto oral como escrita; el criterio de expertos permitió la valoración teórica del resultado científico y se desarrolló una prueba de ejecución de la concepción didáctica elaborada.

Se utilizan técnicas de la estadística descriptiva para el análisis y procesamiento de la información obtenida empíricamente, sobre el comportamiento de las dimensiones e indicadores definidos en la investigación y su representación en tablas y gráficos. La investigación se desarrolló durante tres años en la Universidad de Matanzas y se determinaron como unidades de análisis: nueve profesores de la disciplina Estudios Lingüísticos y treintaidós estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura.

La contribución a la teoría radica en que se aporta una concepción didáctica desde la disciplina Gramática Española, que integra los procesos cognitivo, procedimental y actitudinal a partir de tres dimensiones: cognitiva, descriptivo-explicativa y reflexivo-valorativa, para favorecer la formación gramatical discursiva como componente de la formación lingüística, en los futuros profesores de Español-Literatura.

La significación práctica radica en la aplicabilidad de la concepción didáctica al ofrecer las bases conceptuales y procedimientos didácticos que favorecen la formación gramatical discursiva, como componente de la formación lingüística, en un proceso que revela la expresión de las relaciones discursivas mediante la descripción-explicación y reflexión-valoración de las estructuras gramaticales del sistema de la lengua, que posibilita su uso adecuado en los variados espacios sociodiscursivos, a partir de una actitud autorregulada de análisis crítico-consciente, lo que contribuye a la

autopreparación personal y profesional del estudiante, en correspondencia con la demanda social expresada en el Modelo del Profesional.

La novedad se expresa en que la concepción didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española toma en consideración los procesos de comprensión, análisis y construcción de significados y sentidos desde la atención a las categorías del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la utilización de tareas de aprendizaje que permite al estudiante el uso adecuado, en los variados espacios sociodiscursivos, de los conocimientos gramaticales adquiridos como expresión del modo de actuación profesional pedagógico que alcanza.

La actualidad de esta tesis radica en que la concepción didáctica contribuye a la formación gramatical discursiva como componente de la formación lingüística del estudiante de la Licenciatura en Español-Literatura, en correspondencia con la demanda social expresada en el Modelo del Profesional.

La tesis consta de introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. En el capítulo uno se exponen los referentes teóricos y metodológicos que sustentan la formación lingüística a partir de una formación gramatical discursiva en la enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española. En el dos se caracteriza el estado inicial de la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación en Español-Literatura, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española y se fundamenta la concepción didáctica, en el tres se ofrecen los resultados de su implementación a partir del procesamiento de la información.

## **CAPÍTULO 1. REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE LA FORMACIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPAÑOL-LITERATURA A PARTIR DE UNA FORMACIÓN GRAMATICAL DISCURSIVA**

En este capítulo se presenta una sistematización teórico-metodológica acerca de las concepciones sobre la formación lingüística y su sustento desde una formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español–Literatura, mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española.

### **1.1 La formación lingüística: condición indispensable en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español – Literatura**

El aprendizaje de la lengua es un proceso que inicia con los primeros contactos del hombre con el medio circundante, en la percepción e interpretación que hace de la realidad y que necesita expresar a través del lenguaje. Este se enriquece y se perfecciona en la medida en que el individuo, durante su proceso de desarrollo psíquico-biológico-social-individual, va adquiriendo conocimientos y cultura en los procesos de aprendizajes, escolarizados o no. Un lenguaje enriquecido, coherente y especializado, alcanzado como resultado de la expresión del aprendizaje de saberes, revelados en los usos correctos de la lengua en los variados contextos sociodiscursivos, es un indicador de una óptima y adecuada formación lingüística.

La formación es considerada una categoría de amplio espectro, en su definición etimológica, esta proviene de la palabra latina *formatio*. Se trata de un término asociado al verbo formar (otorgar forma a alguna cosa, concertar un todo a partir de la integración de sus partes), suele ser asociada a la capacitación, sobre todo a nivel profesional, está vinculada a los estudios que cursó una persona, al grado académico alcanzado y al aprendizaje que completó, ya sea a nivel formal o informal (Pérez y Gardey, 2012).

La investigadora, en correspondencia con el criterio planteado por estos autores, considera la formación como un proceso en el que se provee al individuo, a través de la educación, en valores, sentimientos, saberes y modos de actuación.

En este sentido, la categoría formación establece una relación de analogía con el término o categoría educación, devenido del latín *educere*, "sacar, extraer" o educare "formar, instruir" y en su concepción permite integrar las categorías educar e instruir de forma armónica como uno de los principios fundamentales de la formación integral del profesional cubano. Por el carácter formativo, educativo y didáctico que sustenta esta investigación se coincide con el criterio de que la formación, desde un punto de vista pedagógico, es concebida como: "el producto o resultado de la educación recibida. En la medida en que se educa, se obtiene de forma mediata y gradual la formación del individuo, así se considera que tanto educación como formación marchan de la mano como causa y consecuencia" (Córdova, 1996, p. 27).

La autora concuerda con este punto de vista, asume que la formación es una categoría inherente a la educación, que no existe educación sin formación académica, científica, profesional, cultural, cívica y axiológica del ser humano, que se expresa en un proceso, se desarrolla de forma escalonada y ascendente y ofrece como resultado a un individuo preparado para desempeñar un determinado rol social.

A partir del contexto en que se concreta la investigación, en la Educación Superior cubana el término formación ha sido abordado por Horruitiner (2006), quien considera que se emplea para caracterizar el proceso sustantivo desarrollado en las universidades con el objetivo de preparar integralmente al estudiante en una determinada carrera universitaria y abarca, tanto los estudios de pregrado o de grado, como los de posgrado.

En correspondencia con los diversos criterios atendidos, es elemental, la reflexión y el análisis en la relación analógica que se establece entre formación y desarrollo, las cuales son consideradas dos categorías que se complementan y tienen en la educación su verdadero espacio. Para la autora, la formación es un nivel de aprendizaje determinado, alcanzado por el individuo, quien lo aplica en la práctica al ser capaz de comprender y explicar los fenómenos presentados por la vida cotidiana, además de reflexionar en el conocimiento de sí mismo y en el papel que le corresponde desempeñar para solucionarlos en un proceso de desarrollo y de autorregulación.

El desarrollo, según el Programa de Naciones Unidas (ONU, 2013), se asocia al fortalecimiento de capacidades relacionadas con todo aquello que una persona puede ser y hacer plenamente en su vida. Para Montaña y Abello, (2010) el papel de la educación es el de generar el desarrollo a partir de aprendizajes específicos y permanentes a lo largo de toda la vida de cada sujeto, de manera tal que los conduzca más allá de los niveles alcanzados con el fin de producir nuevos aprendizajes que superen las metas ya logradas. (p. 5)

En consecuencia con los criterios anteriores y la amplia implicación que genera la categoría formación, se coincide con Viggo cuando plantea que: “La formación supone no solo brindar los conocimientos necesarios para el desempeño profesional, sino también tener en cuenta otros aspectos de igual relevancia, razón por la cual se requiere analizar el concepto desde diferentes ángulos o perspectivas de observación” (2016 p. 3). De acuerdo con este planteamiento, en la

investigación se consideran la formación profesional, la formación lingüística y la formación gramatical discursiva como dimensiones que convergen con la categoría formación.

En el proceso de perfeccionamiento de la Educación Superior, la formación del profesional de la educación, como la del resto de los egresados de carreras universitarias, constituye un sistema de formación continua que se inicia en el pregrado con la finalidad de que el graduado pueda ejercer la profesión en el eslabón de base. La formación de pregrado se complementa con el desarrollo profesional, por medio de la preparación para el empleo en las instituciones educativas donde se inicie su vida laboral y con la formación posgraduada.

Al respecto Fuentes y Álvarez (2002) consideran que: “El proceso de formación de los profesionales es un espacio de construcción de significados y sentidos, es un proceso de participación y colaboración de interacción, donde los sujetos desarrollan el compromiso y la responsabilidad individual y social, la flexibilidad, la trascendencia toda vez que elevan su capacidad para reflexionar divergente y creadoramente para la evaluación crítica y autocrítica para solucionar problemas, tomar decisiones y adaptarse flexiblemente a un mundo tecnologizado y cambiante” (Citado por Cazar, 2016, p.34).

En correspondencia con los criterios revelados por el Ministerio de Educación Superior (MES) y de Fuentes y Álvarez sobre la formación del profesional, el futuro Licenciado en Educación en Español-Literatura, es considerado un agente mediador entre la sociedad y el estudiante, entre la ciencia que enseña y el que aprende, en función de su formación social, humanista, martiana, marxista leninista. Este profesional tiene la responsabilidad de transmitir modélicamente cultura, valores y modos de actuación lingüísticos, por ser considerado un modelo de lengua por excelencia, le corresponde promover la política de la enseñanza del idioma en sus aulas y en el contexto sociocultural en el que se inserte, lo que exige de la constante preparación en los planos científico-profesional y pedagógico.

El profesor de Español-Literatura tiene que estar preparado para atender las necesidades individuales y colectivas, además de poseer las herramientas para saber enfrentar y promover iniciativas ante las nuevas demandas educacionales y sociales, esto lo conduce a la permanente actualización y superación, en sus diferentes planos de desarrollo, avalados por su condición de modelo lingüístico en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura, por lo que resulta de vital importancia potenciar en él una formación profesional y lingüística, que lo dote de herramientas básicas para poder reflexionar sobre la lengua en sus variados usos en los disímiles contextos comunicativos y poder enseñarla en este sentido.

La formación lingüística del profesorado de lengua y literatura según Jiménez.” consiste en poseer los conocimientos de la especialidad lo más profundos y claramente posibles”. (1986, p.48). La autora coincide con el investigador en cuanto a que un profesional de lengua y literatura debe poseer un vasto dominio de los saberes de su especialidad, pero considera que además de dominar los contenidos específicos de la enseñanza de la lengua, tiene que saber utilizarlos adecuadamente según la situación comunicativa y cómo impartirlos.

Este criterio se reafirma por lo planteado por Bestard cuando expresa que la formación lingüística “deberá estar orientada a conseguir del futuro profesor el suficiente conocimiento teórico y formal de la lengua que le sirva de apoyo a la hora de desempeñar su tarea docente, junto con un adecuado dominio comunicativo o funcional de la misma que le permite desenvolverse en diferentes situaciones de la vida normal. Este dominio o competencia comunicativa requerirá una labor de entrenamiento en varios frentes: el gramatical, el discursivo, el sociolingüístico y el estratégico” (1999, p.33).

En correspondencia con los planteamientos anteriores, la investigadora considera la formación lingüística como el resultado de un proceso de aprendizaje de la lengua, encaminado a lograr el desarrollo de la competencia lingüística como base indispensable de las competencias cultural e

ideológica, sociolingüística, discursiva y estratégica, que integran la competencia comunicativa, expresada en la eficiencia de los procesos básicos: comprensión, análisis y construcción de significados y sentidos como aprendizajes permanentes durante la vida.

Si bien es cierto que la competencia lingüística es imprescindible para todos los seres humanos, por cuanto constituye la herramienta fundamental que sirve de soporte material a la lengua, en el contexto de la formación del profesional de Español-Literatura, alcanza una marcada relevancia por la doble condición de estos estudiantes de usuarios del lenguaje que deben dominar las unidades de la lengua, sus relaciones y niveles de organización y además convertirse en modelos lingüísticos en el proceso de enseñanza de esa herramienta lingüística.

El modo de actuación del profesor de Español-Literatura lo distingue entre los profesionales del sistema de educación, el poseer un elevado conocimiento de la lengua materna y de la literatura, expresado en una cultura del idioma y su enseñanza, que lo sitúa como modelo lingüístico en los diferentes contextos de actuación, a partir del dominio de las variadas normas sociales, expresión del resultado progresivo de su “conciencia lingüística”, como denomina Bosque (2018, p. 14).

Para este tipo de profesional debe quedar claro en sus modos de actuación y en su estilo de enseñanza, el aspecto pedagógico en primer plano. Además de dotar al alumno de los recursos de construcción, recepción e interpretación de textos, se debe enfatizar en la enseñanza de la reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos en los diferentes espacios de interacción sociodiscursiva.

En este sentido, en la tesis se asumen los referentes teóricos que sustentan la enseñanza de la lengua como medio de cognición y de comunicación, a través de su expresión en los disímiles contextos sociales, la cual asume al discurso como categoría principal para su enseñanza, por lo que se toman como punto de partida los estudios de Van Dijk (1980-2001) quien defiende la lingüística textual como base para el estudio del discurso y la conversación en el contexto social, los criterios de Casado (1993) el cual expone la existencia de tres corrientes: la lingüística del texto

propriadamente dicha, la gramática del texto y una mezcla indiscriminada de ambos puntos de vista, las teorías de Cumming y Tsuyoshi (2000) en la exposición de los objetivos de los enfoques discursivo-funcionales de la gramática.

Otros de los aportes, son los realizados por Roméu (1992-2007), con el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura, el cual constituye el fundamento metodológico de una gramática del habla o discursiva, como "...resultado del complejo proceso de desarrollo de las nuevas concepciones lingüísticas que centran su atención en el discurso y en los procesos de comprensión y producción de significados, en diferentes contextos..." (Roméu, 2003: 33). Toledo refuerza esta idea cuando plantea la necesidad de una gramática textual que atienda no solo los aspectos del discurso, sino que se apoye en los conocimientos que son requisito indispensable para un análisis científico de la lengua y teniendo en cuenta los diferentes contextos donde se produce el hecho comunicativo. (2007, p. 24)

Por su parte, Velázquez (2015) defiende la relación dialéctica entre la gramática y la estilística en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática como elementos indispensables para el desarrollo de la competencia gramatical.

Estas posiciones develan la necesidad de penetrar en la enseñanza-aprendizaje de una gramática discursiva que fomente la formación lingüística de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura, 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.

No solo es importante en el estudiante el conocimiento de la lengua como sistema y sus estructuras, sino que en su estudio y práctica cotidiana debe ir descubriéndola en la reflexión de su usos en los actos comunicativos, en la aplicación de estrategias metacognitivas para la comprensión, análisis y construcción de significados y sentidos y esto le propicie como resultado, armar su propio estilo

discursivo y una adecuada forma de enseñanza, los cuales se considerarían fortalezas para su desempeño profesional en la impartición de los contenidos lingüísticos y literarios en los diferentes niveles educativos. Necesitan concientizar, tanto en su aprendizaje como enseñanza, la concepción actual de la didáctica de la lengua en función de desarrollar habilidades para la formación de comunicadores y profesionales de la lengua y la literatura competentes.

La competencia comunicativa de los estudiantes es uno de los principales objetivos de la enseñanza-aprendizaje de la lengua, para la formación de comunicadores eficientes, su logro mediante el alcance de una elevada formación lingüística, implica que el alumno debe ser capaz de poseer conocimientos sobre el mundo y los sistemas de valores con los que se ubica frente a él (competencia ideológica y cultural), dominar el sistema de la lengua, sus unidades y reglas de funcionamiento, reconocer y emplear los medios lingüísticos (competencia lingüística), producir enunciados en situación comunicativa adecuando los medios lingüísticos a las necesidades de la comunicación, en dependencia del contexto o situación comunicativa en que tiene lugar, a partir de la asunción de un modo de actuación lingüística y social (competencia sociolingüística), utilizar los diferentes tipos de discurso con arreglo a los principios de cohesión y coherencia (competencia discursiva) y trazar estrategias de comunicación para iniciar, continuar o finalizar el proceso de comunicación (competencia estratégica) (Domínguez, 2010)

Es sobre la base de estas competencias que se proyecta la formación lingüística de los profesionales de lengua y literatura en los distintos componentes del proceso formativo en la Educación Superior: académico, laboral, investigativo y extensionista, a partir de la consideración de la formación lingüística de los estudiantes como un proceso consciente, pluridimensional, multifactorial y sistemático, en el desarrollo de la interacción de experiencias y prácticas de saberes, en el que se articula el legado familiar y social con la enseñanza escolar. Se conforma

escalonadamente, a partir de la confluencia de factores cognitivos, psicológicos, afectivo – emocionales, sociales y culturales.

En la tesis se asume el concepto de formación lingüística definido por García en el proyecto de investigación “La formación lingüística y literaria de los estudiantes de las carreras pedagógicas en la provincia de Matanzas durante el proceso de formación inicial”, la cual considera que: “La formación lingüística es resultado de un proceso de aprendizaje de la lengua, encaminado a lograr el conocimiento de sus diferentes planos y niveles, en los cuales se organiza el sistema de la lengua, las unidades que constituyen estos niveles y las relaciones que se establecen entre ellos y como resultado final, una actuación lingüística en la práctica pedagógica que le permita transformarla, en la integración de múltiples saberes: lingüísticos, comunicativos, estéticos, estilísticos, ideológicos y éticos en un discurso que se concreta en tres procesos básicos: comprensión de significados, análisis o reflexión y construcción de significados compartidos” (2012, p. 14).

En esta definición la formación lingüística es un resultado de la simbiosis de procesos en la apropiación, la reflexión y dominio de la lengua, en sus variadas expresiones; en la que el individuo despliega, en cualquier tipo de situación comunicativa, una actitud lingüística en correspondencia con su formación profesional y social.

De acuerdo con lo expresado anteriormente, se orienta la reflexión no solo hacia el reconocimiento de las estructuras lingüísticas en su sentido sintáctico, sino también en función de su sentido comunicativo en la praxis, o sea, los variados contextos posibilitarán la selección adecuada de las estructuras gramaticales y de los registros lingüísticos en función de la situación en la comunicación. Se considera también, asumir la integración de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática, teniendo en cuenta que Borot explica que: “... se trata de condicionar la mirada no solo hacia el conocimiento de las estructuras lingüísticas, sino en función de comunicar, en diversos contextos, de ahí que el dominio de las mismas debe permitir el uso en disímiles contextos y viceversa, o sea, los

disímiles contextos permitirán la selección adecuada de estructuras y registros en función de la comunicación” (2012, p.15).

La formación lingüística implica la preparación del estudiante para un correcto y esmerado uso de la lengua materna en todo tipo de contexto y al corriente de las recientes concepciones de las ciencias lingüísticas y de la instrucción de la lengua como macroeje curricular del proceso de enseñanza, es necesario ser competentes para asimilar de forma activa y desarrolladora los diversos saberes y “en particular, apropiarse de aquellos modos de pensar, sentir, hacer y actuar que les garantice una adecuada orientación en los diferentes contextos laborales” (Fierro et al, 2012, p.14).

El uso adecuado de la lengua en los diferentes espacios sociodiscursivos, identifica la formación cultural y profesional de quien se expresa. El profesor es uno de los principales exponentes de esta condición del buen decir en cualquier situación comunicativa; pero su labor de promotor y educador lingüístico tiene que ser eficiente en el quehacer profesional pedagógico, por ser el escenario en el que enseña a sus estudiantes la asunción de correctas conductas verbales, como una manifestación consecuente con su formación profesional y social.

Para el logro de este propósito es necesaria la asimilación consciente del uso de la lengua en su desempeño como profesional, en especial atención a su discurso profesional pedagógico entendido como:

“un uso específico del lenguaje (estructura discursiva) en el contexto profesional pedagógico, que implica un conjunto de procesos y conocimientos (cognición) de diverso tipo -ideológicos, lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos, discursivos y didácticos- que propician una cultura de la comunicación para lograr una actuación eficiente, en el intercambio de mensajes dirigidos a lograr un aprendizaje desarrollador en el proceso docente educativo y en otros contextos de actuación (sociedad) y al cumplimiento de sus funciones: docente– metodológica, orientación educativa” (García, 2015, p 7).

La autora considera que el tipo de discurso a emplear, lo determina el contexto, por lo que el uso especializado e intencionado de la lengua en un contexto profesional pedagógico requiere de un registro lingüístico consecuente con el hablante y con el medio de inserción. En el caso de la formación de profesores, el discurso profesional pedagógico debe caracterizarse por una mayor profesionalidad comunicativa, que exprese el nivel y rigurosidad del proceso de formación lingüística alcanzado. “El nivel de reflexión lingüística que alcancen los estudiantes al asimilar los contenidos les facilitará la tarea de volver sobre sus propios ejercicios, reconocer sus deficiencias, interpretar las indicaciones del profesor y alcanzar un aprendizaje que mejore sus futuras producciones lingüísticas, tanto las espontáneas como las académicas” (Núñez y Teso, 2012, p.32).

La autora coincide con el planteamiento anterior porque la reflexión sobre la lengua alcanza su mayor expresión en la práctica consciente y sistemática, mediante la cual el estudiante podrá asimilar lo aprendido desde su experiencia individual y desarrollar potencialmente su uso en diferentes espacios sociodiscursivos.

La formación lingüística de los estudiantes se potencia en los diferentes escenarios de aprendizaje, los cuales deben sentar las bases para el desarrollo de la competencia comunicativa. El uso consciente y eficiente de la lengua en situaciones reales y específicas, exige del profesional de la educación el perfeccionamiento de este proceso en dos direcciones fundamentales:

- La consolidación de la competencia lingüística de los estudiantes, con énfasis en los contenidos gramaticales discursivos para su actuación eficiente en distintas situaciones comunicativas.
- La creación de condiciones propicias para la interacción en el uso del lenguaje en la construcción e interpretación del habla socialmente apropiada.

Por ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y sus usos va de lo externo social e intersubjetivo (observable desde la herencia familiar y el canon escolar establecido) hacia lo interno, individual e intrasubjetivo (a partir de las apropiaciones conscientes en función de conductas

verbales adecuadas) en la interacción sociocultural que posibilita el establecimiento de rasgos estables y al mismo tiempo reveladores de creatividad e identidad personal y social.

El criterio anterior revela el carácter social e individual de la comunicación, pues en ella se presenta al hombre como ser social y pensante, revelador de sus reflexiones e interioridades, el cual imprime sus rasgos particulares de su personalidad y de sus interpretaciones de la realidad en el acto comunicativo.

La formación lingüística tiene como punto de partida lo que se dice (enunciado) y la presencia del locutor en el interior de su propio discurso (enunciación), por las huellas que deja al enunciar no es solo un acto individual, se crea el sujeto colectivo a partir del enunciado, aparece la implicación en el discurso, al comprender y producirlo de manera creadora. La enunciación implica el saber contenido en el acto y no el acto mismo (relación contenido-forma, más allá de la sintaxis simple el saber qué llega después, quién recibe la comunicación, cómo lo afecta, qué promueve y cómo atender los niveles constructivos del discurso) (García, 2012, p.17).

Sobre lo anterior se concuerda en que la formación lingüística del individuo se concreta en actos comunicativos, en el que se revelan y comparten estilos individuales en un ámbito donde intervienen más de un sujeto que entrecruzan significados, los cuales pueden ser asimilados o no, en dependencia del contenido de la información, la intención y la forma de enunciación.

La formación lingüística implica el dominio de los contenidos fonológicos, morfológicos, lexicales, sintácticos y discursivos que propician de forma multidimensional y sistemática, el desarrollo de experiencias de aprendizajes comunicativos que se conforman gradualmente a partir de la confluencia de lo psicosocial, lo cultural y lo intersubjetivo en situaciones comunicativas específicas.

En la Licenciatura en Educación Español-Literatura la formación lingüística descansa, fundamentalmente, en la disciplina Estudios Lingüísticos, la cual ocupa un lugar rector en las relaciones con las restantes disciplinas. Abarca el estudio del sistema de la lengua, a partir de sus

niveles y los niveles constructivos del discursivo, con la finalidad de crear la base de conocimientos teóricos, prácticos y metodológicos que permitan la comprensión científica del fenómeno lingüístico que posibilita un desempeño comunicativo eficiente como hablantes-oyentes-ideales y como profesionales en la enseñanza de la lengua y la literatura en la labor profesional pedagógica.

Estos contenidos integrados, forman parte del objeto de estudio de la Gramática (Carreter, 1990; Toledo 2012), ciencia que ha aportado a los usos de la lengua con fines comunicativos a través del tránsito, en su devenir histórico, por diferentes enfoques y corrientes lingüísticas.

## **1.2 Los estudios de la lengua desde las artes gramaticales**

En la antigüedad, la reflexión gramatical tiene su origen en occidente, iniciado en Grecia, con la destacada obra de Dionisio de Tracia (siglo I d.C.) y más adelante en Roma, con E. Donato y Prisciano (siglo IV d.C.). Estas incipientes obras incidieron notablemente en la concepción de gramática que se ha tenido hasta épocas muy recientes. Surge el enfoque prescriptivo en la enseñanza de la lengua con un propósito correctivo de los patrones lingüísticos, según la norma culta, que enseñaba a escoger el código, elemento de la enseñanza no suficiente para garantizar la formación lingüística desde un estudio gramatical.

En la Edad Media, en la enseñanza de la lengua se aplicaban métodos de análisis formal, con énfasis en la imitación y memorización de los modelos clásicos y el aprendizaje se basaba en el conocimiento de las gramáticas de las lenguas antiguas.

En la Edad Moderna se sustituyeron las gramáticas latinas por las de lenguas europeas modernas y surgieron las nuevas gramáticas, acompañadas de diversos tratados retóricos sobre el buen uso de las lenguas modernas: la Gramática Castellana de Nebrija (1492), en el siglo XVI las primeras gramáticas del francés (Palsgrave), del portugués (Oliveira) y del italiano (Giambullari). Aunque resultaba necesario ofrecer los conocimientos sistematizados referentes a las estructuras

lingüísticas, se hacía indispensable la necesidad de integrar el conocer, el saber, el saber hacer y el saber ser en el análisis de la lengua.

A finales del siglo XVIII, se convirtió la enseñanza-aprendizaje de la lengua en el centro de la actividad escolar, enfocada en la enseñanza de la gramática, pero en un estudio de carácter lógico a partir de las relaciones entre las ideas, mientras que en el siglo XIX se descubre el Sánscrito por los europeos; apareció la lingüística histórico-comparativa (F. Schlegel, precursor y R. Rask, F. Bopp, fundadores), con el objetivo de llegar a la reconstrucción del indoeuropeo y Guillermo de Humboldt elaboró la teoría general del lenguaje con su concepción de la lengua como “estructura”. También irrumpió el naturalismo lingüístico y la corriente neogramática (A. Schleicher y H. Paul), que concibieron la lengua como un “organismo” sujeto a leyes evolutivas inflexibles.

El siglo XIX se caracterizó por el estudio de los diferentes niveles de la lengua y la constitución de la lingüística como ciencia con sus métodos de investigación y campos específicos de estudio (Figuroa, 1986, p. 30). En este siglo en la enseñanza-aprendizaje de la lengua se afianza 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 XX.

En estos períodos se evidencia la fuerte tendencia e influencia del carácter normativo y estrecho del estudio de las artes gramaticales en la enseñanza de la lengua, aún se consideraba como el arte de hablar y escribir correctamente. Otras de las temáticas sometidas a fuertes y determinantes cuestionamientos fue el modelo de la norma a establecer para la enseñanza de la lengua, a partir de posturas dogmáticas, tradicionalistas y puristas.

Estos influjos de los estudios sobre la lengua fueron marcando su enseñanza y de hecho la formación lingüística en cada época y en cada país. En Cuba, en la época colonial, la enseñanza de la lengua también fue objeto de preocupación y ocupación de diversas figuras con grandes valores históricos, políticos y culturales en el país. Estos presupuestos de enseñanza estaban asentados,

fundamentalmente, en la correcta pronunciación y escritura de la lengua materna como parte de su patrimonio autóctono y cultural; en el dominio y el uso respetuoso de las normas que la rigen, como búsqueda incesante de la identidad del criollo cubano y con un marcado interés de ir descentrando un tanto el objetivo esencial de la enseñanza, el estudio del latín, e ir proyectando una nueva mirada con el fin de: “mejorar la enseñanza de la Gramática Latina” (López, 1964, p.4).

Entre las figuras emblemáticas que ampararon estos postulados y brindaron grandes aportes está José Martí, quien aporta ideas acerca de la enseñanza de la lengua que resultan trascendentales: “No más gramática que aquella: la que el niño descubre en lo que lee y oye, y esa es la única que sirve” (Martí, 1961, p. 142).

Sin lugar a dudas, el Apóstol centra su reflexión en lo que el hombre pueda extirpar y aprehender, en el descubrimiento e interpretación de cada una de las estructuras gramaticales en el texto y en su correcto y esmerado uso. En estos criterios se declara una visión de no correspondencia con una gramática tradicional, dogmática y normativa, como bien plantea Roméu (2012): “José Martí se opuso a la enseñanza formal de la gramática desvinculada del uso, que constituía la concepción imperante en su época”. Desde ese momento Martí enfatiza en la necesidad de descubrir el conocimiento a través de las palabras, de la funcionalidad comunicativa de las estructuras lingüísticas en el texto y en su uso” (Roméu, 2012, p.30).

Estas ideas martianas apuntan a una enseñanza de la gramática, que propicie la comprensión y construcción de significados y sentidos, encaminada a desarrollar las habilidades tanto de la comunicación oral como de la comunicación escrita, en una época y contexto en el que imperaba una formación lingüística tradicional y normativa de carácter formal.

Tal divorcio abrió una brecha entre la adquisición de conocimientos lingüísticos y la adquisición de una técnica del expresarse, consideradas ambas como procesos que marchaban en direcciones opuestas, el primero tendía a la desautomatización, por la vía del análisis, la deducción y la reflexión,

mientras el segundo aspiraba a la automatización de reglas, habilidades y hábitos, a partir de la inducción, la síntesis y la repetición.

En otras palabras, la teoría lingüística en el ámbito escolar se concebía como un saber inmanente, cuyo único beneficio declarado por algunos autores, era el que podía reportar al pensamiento el análisis reflexivo gramatical. Esta concepción, de evidente orientación conductista, centrada en la descripción formal de las estructuras, continúa aún enraizada en la conciencia y en la práctica escolar de muchos maestros, que no rebasan los estrechos límites del formalismo y divorcian metafísicamente la forma del contenido.

En el siglo XX surgen en el mundo diferentes escuelas, de las cuales tres se destacaron en establecimiento de los enfoques y métodos de enseñanza de la lengua: la estructuralista, la generativa transformacional y la lingüística del texto o del discurso. La primera, llamada lingüística sistémico-estructural (Saussure), consideró la lengua como un producto cerrado y abstracto; con la aplicación del método de análisis sistémico estructural, fundamentó las bases de la lingüística estructural y respondió a una visión formal y desvinculada de los usos y necesidades comunicativas. La segunda, la gramática generativa y transformacional, a finales de la década de los 50, representada por Chomsky, ponderó la sintaxis, estableció dos niveles de organización del lenguaje: estructura superficial y estructura profunda, acuñó los términos de competencia lingüística y actuación. Aunque aportó una nueva teoría de la sintaxis, no tuvo en cuenta la variedad de usos y significados que ocurren en la comunicación real.

Estas escuelas consideraron la oración como el límite en sus investigaciones, pusieron énfasis en la descripción lingüística con una finalidad inmanente, lo que condujo a una didáctica descriptivista y a una formación lingüística, enfocada en la descripción de la estructura y funcionamiento de la lengua y no de su uso comunicativo.

En la década de los 60 los aportes en las diferentes ciencias: 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 (1940), el modelo de Berlo (1960), que centraban la atención en la comunicación, el efecto o impacto del mensaje, la relación emisor-receptor, los componentes psicológicos; pero no se percataron de la necesaria interacción de este proceso, no se contextualiza el acto de la comunicación con un carácter social, en tiempo y espacios específicos.

En esta etapa de avanzada en el mundo de los estudios de la lengua, en Cuba se gestaba la Revolución Cubana, la cual trajo al calor de este acontecimiento la campaña de alfabetización y una nueva política educacional, en la que se plantea la necesidad de formar hombres cultos, con un amplio dominio de la lengua. En este empeño, la formación lingüística de las nuevas generaciones ocupaba también un lugar esencial como elemento inherente a la formación cultural y humanista.

Entre las carencias que debían afrontarse en la enseñanza de la lengua se destacan la ausencia de objetivos para la enseñanza lingüístico-literaria, la falta de articulación vertical de los contenidos y las diferencias en su selección (ordenamiento y dosificación) y la ausencia de un enfoque didáctico que guiara coherentemente la enseñanza (Roméu, 2012, p,33).

En este período la obra *Pensamiento y lenguaje*, de Lev Vigotski (1982), ya conocida en Cuba, sienta las bases para asumir una concepción marxista acerca del lenguaje y su indisoluble relación con el pensamiento en conceptos. Por lo que las ideas de la escuela histórico-cultural y de sus principales representantes (Vigotski, Luria, Leontiev, Livina), comenzaron a ejercer una influencia determinante en la obra educacional cubana, que habría de concretarse en los programas del Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación.

Los cambios introducidos en los programas de Lengua española y literatura fueron de gran connotación, pues se profundiza en el sistema de la lengua y se le dedica esmerada atención al desarrollo del lenguaje, no solo como la vía para la transmisión de información, sino también como medio de comunicación. No obstante, en la enseñanza de la lengua se mantiene la dicotomía lengua y gramática.

A partir de la década de los años 1970 en el ámbito internacional comenzaron a influir las concepciones de los teóricos del funcionalismo (Figuroa, 1986, p. 30), desde una posición contraria a la lingüística estructuralista; parten de las unidades y estructuras lingüísticas en relación con las funciones de la lengua en la actividad comunicativa de carácter social, 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. 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 como ciencia 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 estos estudios se realizan investigaciones aisladas de elementos fundamentales de la teoría de la texto-lingüística y se inician estudios del discurso en su totalidad, Halliday (1977) estudió la validez de las estructuras discursivas y conjuntamente con Hassán (1977) analizaron las estructuras gramaticales que manifiestan la coherencia o cohesión. Van Dijk (1980) en su obra "Estructura y funciones del discurso" apuntó la necesidad de una gramática del texto o del discurso y propuso el análisis de las estructuras gramaticales que rebasan la oración.

En esta etapa cobró auge el interés por la comunicación y surgieron ciencias como la sociolingüística, la psicolingüística, la pragmática, entre otras, que ya no concebían el estudio de la lengua y de su gramática de una forma aislada, como objeto de laboratorio, sino vinculado con los procesos de la comunicación, como hecho social, lo que ha dado lugar al abordaje del sistema de la lengua desde una perspectiva comunicativa.

Todas estas ideas constituyen antecedentes que contribuyeron a la conformación de la tercera escuela, representada por Van Dijk, Rieser y Petöfi, quienes dieron origen a la Gramática del texto, que se fue formando desde distintas corrientes que han tratado de poner a 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.

Al respecto Bosque señala que “La gramática es la disciplina que estudia sistemáticamente las clases de palabras, las combinaciones posibles entre ellas y las relaciones entre esas expresiones y los significados que puedan atribuírseles. Esas propiedades, combinaciones y relaciones pueden formularse de maneras diversas y puede haber, por lo tanto, muchas gramáticas de la Gramática de una lengua” (1999, p.57).

En esta reflexión, Bosque enuncia las posibilidades de construcción de significados que brinda el conocimiento gramatical, por lo que expone el estudio y práctica de esta ciencia más allá de cualquier estructura limitada de expresión, la sustrae de los esquemas tradicionales y estereotipados de aprendizaje y de empleo y la condiciona a las variadas formas de usos en correspondencia con las ilimitadas maneras de decir y expresar la lengua, por lo que considera que en dependencia del conocimiento y del uso que se haga de la gramática, se determina el tipo de gramática en una misma lengua.

En esta dirección, Van Dijk plantea que “La gramática del discurso trata de analizar los hechos idiomáticos que exceden el ámbito oracional. Objetivamente, para describir tales hechos no puede circunscribirse al límite de la oración como la unidad máxima de análisis. Una gramática del texto o discurso rebasa los límites de la oración y estudia las relaciones entre las oraciones (Van Dijk, 2001, pp. 13-14).

Por su parte, atinadamente Serrano considera que el dinamismo de los sistemas lingüísticos y su empleo por parte de los hablantes para satisfacer sus propósitos comunicativos particulares, son dos razones por las cuales se justifica una gramática del discurso. Este tipo de gramática permite además una reflexión más profunda sobre las variantes no normativas, las que solo se clasificaban como fenómenos aislados y asistemáticos, sin considerar la valiosa información que ofrecen en cuanto muestras del lenguaje como actividad social (Serrano, 2006, p.3).

Esta perspectiva de la enseñanza de la gramática es compartida por Siqueira (2011), quien afirma que: “El estudio gramatical o lingüístico-gramatical presenta un problema fundamental en el momento de responder a una concepción más amplia en relación a la enseñanza de la lengua, que no sea simplemente la de un conjunto de reglas gramaticales de naturaleza nocional, sino que también sea un instrumento de comunicación” (p. 2). Se trata de trascender los límites del análisis a nivel de sintaxis oracional, para imbricar todos los elementos de la lengua que implican un análisis a nivel del texto o discurso.

La autora considera válida esta reflexión porque la enseñanza de la gramática va más allá de explicar reglas y normas morfosintácticas, va al análisis de los aspectos discursivos y pragmáticos. El papel desempeñado por la gramática es más amplio que la visión histórica, después de los conceptos de comunicación y competencia comunicativa, pues a partir de la enseñanza-aprendizaje de las estructuras gramaticales en sus relaciones discursivas, desde el análisis semántico, sintáctico y pragmático, se genera una cultura de la lengua aprendida en la reflexión del uso de cada una de

sus estructuras, en correspondencia con sus funciones y la necesidad y el propósito de su empleo. Además, se comparte con Bosque (2018a), de que hay que enseñar al estudiante que la gramática no es la prisión formal que encierra sus ideas, sino el almacén que le permite construirlas.

Estas ideas son fundamentadas por Toledo cuando señala: “La gramática del discurso tiene como objeto de estudio el discurso. Por supuesto, que debe prestar especial atención al sistema de la lengua en cuanto a sus unidades y relaciones, pero debe estudiarlo en el discurso y en los tipos de discurso, o sea, examina la estructura gramatical como dependiente del significado que se trasmite y de los diferentes contextos en que se emite” (Toledo, 2012, p. 21).

Se concuerda con Van Dijk (2001) acerca de que los estudios idiomáticos y la comprensión de significados completos no es posible en el sentido estrecho de un enunciado o de una oración, es necesaria la composición integrada del texto o discurso como todo un universo que teje y enlaza cada emisión en las relaciones oracionales.

Los aportes a las ciencias lingüísticas contribuyeron a la conformación de una gramática del discurso o del texto que marcó la formación lingüística en el ámbito escolar. El análisis del discurso, supuso el salto del estudio de la oración al texto, la gramática se integró en el conjunto de conocimientos y competencias que los hablantes deben dominar para usar comunicativamente una lengua.

En Cuba, en consonancia con los aportes de la ciencia lingüística, desde 1992 se comienza a aplicar el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, que transita hacia los enfoques cognitivo y comunicativo y el denominado cognitivo, comunicativo y sociocultural (Roméu, 2003). Este último da respuesta a la necesidad de acercar la enseñanza de la lengua al uso real que hacen de ella los hablantes, al revelar el nexo entre los procesos cognitivos y comunicativos, que expresan la unidad de la noesis y la semiosis, o sea, del pensamiento y el lenguaje, y su dependencia al contexto sociocultural donde tienen lugar dichos procesos (Pérez y Borot, 2016, p.7).

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura se centra el estudio del discurso en los diferentes procesos (cognitivos, comunicativos y socioculturales) para lograr una mayor calidad en la enseñanza-aprendizaje de la lengua y en una formación lingüística orientada hacia el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes, hacia: “la formación de un comunicador eficiente, poseedor de una competencia comunicativa que le permitiera un mejor desempeño lingüístico y profesional en cualquiera de las áreas del conocimiento en que se desarrolle, además de insertarse en el sistema de relaciones interpersonales a escala social con un empleo eficaz del idioma” (Pérez y Borot, 2016,p. 5).

Sin embargo, aunque continúa como aspiración la formación de comunicadores eficientes, aún en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se revelan marcadas insatisfacciones en cuanto a la articulación de los saberes de lengua con las necesidades de los estudiantes” y por ello, “la clase de lengua y literatura debe configurarse como un espacio dialogante e inclusivo, generador de múltiples miradas siempre abiertas a la comunicación (...) en el ámbito escolar, el proceso de enseñanza debe transitar en esa lógica entre objetividad (discurso a lograr) y subjetividad (sistema cultural que el estudiante posea y que le permita integrar en la cadena hablada las correctas y necesarias estructuras en función del discurso(...))” (Borot, 2014, pp.1 - 2).

En este sentido, para esta concepción, la enseñanza de la gramática no se circunscribe a la instrucción inmanentista de reglas y normas para escribir y expresarse correctamente ni a la descripción de clases de palabras léxico-sintácticas y sus funciones gramaticales en enunciados y oraciones; considera la gramática, la disciplina en la que se integran en el análisis los contenidos lingüísticos, fundamentales para el uso correcto de la lengua en los diferentes espacios sociodiscursivos y para lograr como resultado una eficiente formación lingüística.

Los espacios sociodiscursivos son aquellos contextos en los que el discurso media social e interactivamente, es cualquier tipo de realización concreta de las diferentes formas de la actividad

humana. En la investigación, son considerados “los distintos escenarios en que el estudiante (futuro profesional de lengua y literatura), devuelve los conocimientos aprendidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española, expresados en una eficiente usanza y enseñanza de la lengua en los variados contextos de actuación profesional y social” (Pérez, 2018).

En la enseñanza-aprendizaje de la gramática no resulta suficiente el reconocimiento por los estudiantes del conjunto de reglas y estructuras de la lengua organizadas conscientemente en un sistema, necesitan saber además, cómo funcionan las normas y las estructuras gramaticales del español en una gran variedad de contextos, niveles sociales e incluso ámbitos profesionales para verificar los diversos usos y funciones del lenguaje.

Al respecto, en el proceder didáctico se requiere reflexionar acerca de cómo usar la lengua, en una gran variedad de contextos y situaciones para poder desarrollar con los estudiantes una gramática de uso o gramática con enfoque profesional pedagógico, es decir, cómo tratar las reglas y las normas dentro de una visión en la que se incluya el uso y el funcionamiento de los elementos lingüísticos y cómo estos se manejan en el texto y en el discurso.

Ante la interrogante formulada por la autora de la tesis al Dr. Ignacio Bosque, ¿la enseñanza de la gramática discursiva potencia la formación lingüística?, responde: “Por supuesto que sí. Pero mientras que algunos autores dan a entender que la gramática del discurso y la pragmática pueden suplir a la llamada “gramática oracional” (tradicional o moderna), yo creo que esta última constituye la base fundamental sobre la que se pueda asentar la anterior. Lo que sucede es que la gramática clásica se enseña bastante mal en los actuales niveles escolares” (2018b).

La investigadora coincide en que no significa el aprendizaje de una nueva gramática, de nuevas normas y reglas, ni desdeñar los aportes de las gramáticas clásicas, no implica restarle atención al estudio profundo de las estructuras gramaticales desde su significado conceptual, sino imbricar en los procesos de comprensión, análisis y construcción de significados y sentidos una gramática que

establezca las relaciones semántica, sintáctica y pragmática de sus estructuras, para favorecer el desarrollo de habilidades comunicativas que potencien la formación lingüística del estudiante y contribuya a la formación de un comunicador eficiente, capaz de expresarse correctamente en todos los contextos y de enseñar la lengua con igual sentido en el ejercicio de la profesión.

En la investigación se coincide con el criterio de que la “gramática oracional” (tradicional o moderna) constituye la base fundamental sobre la que se pueda asentar la gramática discursiva, pero se reconoce que el conocimiento formal de la lengua, es una condición necesaria pero no suficiente por sí sola para el dominio de las habilidades expresivas y comprensivas que se requieren en los diferentes ámbitos de la vida comunicativa de las personas, fundamentalmente en aquel que se prepara para ejercer como profesional de la lengua y la literatura en los diferentes niveles educativos (Bosque, 2018b).

Satisfacer esa demanda, es la aspiración a lograr en el profesional de la educación y para ello, la articulación de los componentes académico, laboral, investigativo y extensionista, del proceso formativo del profesional de la Educación Superior, debe contribuir a una transformación en lo social, a partir de adecuadas prácticas que estos futuros profesores desarrollarán los variados espacios sociodiscursivos.

Por ello, el sistema educacional cubano ha estado en un constante proceso de perfeccionamiento de planes de estudio para la formación del profesional de la educación, con el propósito de potenciar la calidad de los procesos de enseñanza–aprendizaje y en particular el de la lengua, como medio esencial de cognición y de comunicación.

### **1.3 La Gramática Española: su enseñanza-aprendizaje en la Licenciatura en Educación Español-Literatura**

A la enseñanza gramatical se le ha concedido históricamente un papel esencial en la formación lingüística de los estudiantes de los diferentes niveles de educación cubano. En los centros creados

para la formación de profesionales de la educación, se le ha brindado esmerada atención a la formación de especialistas en el área de la lengua y la literatura, en correspondencia con los avances en los estudios de la lengua y entre ellos, los gramaticales.

En relación con este aspecto, esta regularidad se ha reflejado en los diferentes planes de estudio por los que ha transitado la formación de profesores de Español-Literatura en su continuo proceso de perfeccionamiento en función de seguir elevando la calidad de la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura en Cuba, como una de las bases para la formación de hombres cultos y competentes en el empleo de la lengua como medio de cognición y comunicación.

En el plan de estudio A (1977) los estudios del lenguaje se dirigían a los elementos formales de la lengua, a partir del estudio de sus niveles. La Gramática Española y la Lingüística General eran consideradas disciplinas del área de la lengua, acompañadas de otras como: Práctica del idioma, Latín, Fonética y fonología españolas, Lexicología y semántica españolas, además Redacción y composición.

Como resultado de la práctica profesional pedagógica y con el fin de perfeccionar la formación del futuro profesional se elaboró el plan de estudio B (1982). En este nuevo plan de estudio se mantienen las disciplinas del Plan A y se incorpora la asignatura Historia de la lengua española, la cual aporta a la interpretación de los fenómenos lingüísticos desde una perspectiva diacrónica, con mayor profundidad en los estudios lingüísticos. A tono con el desarrollo social, profesional y lingüístico que se iba alcanzando, urgía la necesidad de continuar perfeccionando los estudios de la lengua a partir de la formación que requería el futuro egresado de Español-Literatura y surge como resultado del continuo perfeccionamiento de la educación el Plan de estudio C (1990).

En este plan de estudio se considera un desarrollo ascendente en su concepción, en cuanto a los elementos comunicativos, en el establecimiento consciente de relaciones intermaterias. Los contenidos referidos a la lengua se agrupan en la disciplina Estudios Lingüísticos, en la que se

combinan: lo panorámico y lo monográfico, lo general y lo particular; se distingue además, por su concepción disciplinar, cuyo propósito esencial consistía en formar al futuro profesor de Español-Literatura con especial atención y dominio de la lengua materna; aunque también se enfatiza en el estudio multilateral del español, con dominio del aspecto práctico, en los distintos niveles de la lengua; pero sin desatender el fundamento teórico necesario.

En el plan de estudio C aún no se alcanza del todo el propósito que se quiere con la enseñanza de la lengua, una enseñanza que integre el contenido con la práctica, con las formas de usos que brinda la lengua para los diferentes espacios de socialización, que propicie el cuidado y defensa de esta como patrimonio nacional y cultural, mediante una enseñanza comunicativo-funcional que contribuya a la formación de un profesional de la educación capaz de ser un modelo de actuación lingüística en el uso culto y esmerado de la lengua, pero también en su correcta enseñanza.

En este sentido, se tienen en cuenta los avances sobre los estudios de la lengua y las formas de enseñanza y en esta etapa se transita de un enfoque cognitivo-comunicativo a un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura (Roméu, 2003), el cual, en su concepción, establece la integración entre los componentes funcionales: comprensión, análisis y construcción de significados y sentidos, así como el análisis de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del texto.

Este enfoque ha alcanzado su mayor expresión en el plan de estudio D (2010) considerado cualitativamente superior a los anteriores. La disciplina Estudios Lingüísticos se mantiene y se organiza en las 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,III); esta última concebida como asignatura integradora de todos los contenidos de los estudios lingüísticos recibidos en el currículo.

En cada proceso de perfeccionamiento de la Educación Superior, la disciplina Estudios Lingüísticos se ha caracterizado por mantener un papel fundamental en la formación del profesional del área de la lengua y la literatura, con un marcado carácter humanista del futuro profesor en consecuencia con su principal encargo social: la formación de comunicadores eficientes, expresada en el dominio eficiente de su lengua materna como medio esencial de cognición y de comunicación.

Por el rasgo condicionante de este tipo de profesional, en el uso adecuado y modélico de la lengua, la disciplina Estudios Lingüísticos ha tenido como finalidad crear la base de conocimientos teóricos, prácticos y metodológicos que permitan la comprensión científica del fenómeno lingüístico, que posibilite un desempeño comunicativo eficiente en la labor profesional pedagógica. Su soporte filosófico, teórico y epistemológico constituye el eje vertebrador en el plan de estudio de la formación de profesores de Español-Literatura.

La disciplina Estudios Lingüísticos proporciona el sistema de conocimientos, habilidades y valores esenciales para abordar dicho estudio desde un enfoque dialéctico-materialista, aborda el lenguaje en unidad indisoluble con el pensamiento, lo que revela de igual forma la unidad de lo cognitivo–afectivo y lo comunicativo. El programa de la disciplina se fundamenta en las concepciones de la Escuela Histórico-Cultural (Lev. S. Vigotski), la lingüística discursiva (Van Dijk) y la didáctica desarrolladora (Castellanos, Addine y otros), que constituyen referentes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura (Roméu, 1992-2014).

La distribución de las asignaturas de esta disciplina se establece de acuerdo a los niveles de la lengua y se presentan de forma gradual, de lo simple a lo complejo, en función de cómo se enseñan los contenidos de la escuela. Para este plan de estudio D, el ciclo de la enseñanza de la lengua se inicia con la asignatura Gramática Española, la cual se imparte en tres partes.

La asignatura comienza con contenidos acerca del origen y las funciones del lenguaje, la estructuración del signo lingüístico y sus características, el carácter sistémico de la lengua, su

estructuración en planos y niveles; así como sus respectivas unidades que son tópicos esenciales para entender fenómenos que se estudiarán con posterioridad, por lo que tiene un carácter introductorio. Además, brinda al estudiante el conocimiento de las clases de palabras: sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, pronombre, preposición y conjunción, su función y estructura, con una orientación semántico-pragmática, que tiene en cuenta su dependencia al contexto y su uso en diferentes textos.

En relación con lo anterior, se aborda el estudio de las estructuras gramaticales a partir del método de análisis discursivo-funcional, el cual permite el tratamiento de los contenidos gramaticales en dependencia de la significación y la intención comunicativa del autor, teniendo en cuenta su funcionalidad en el discurso en diferentes contextos de uso.

Este es un método de la ciencia que se basa en las concepciones de la lingüística textual, que propone rebasar el límite de la oración y adentrarse en las relaciones en el discurso, se caracteriza por el abordaje de las estructuras lingüísticas desde los puntos de vista semántico, sintáctico y pragmático, y posibilita no solo la descripción de las estructuras lingüísticas a nivel textual, sino que favorece explicaciones cognitivas, discursivas y socioculturales que enriquecen los conocimientos del estudiante. (Toledo, 2012, p. 10)

Se coincide con Toledo cuando plantea que “La presencia del análisis discursivo-funcional en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española en la carrera de formación de profesores de Español-Literatura es esencial, puesto que es necesario el estudio de esta asignatura desde una perspectiva textual o discursiva para así desarrollar habilidades comunicativas y profesionales en los estudiantes.” (2012, p.10)

Con esta concepción del plan de estudio D se aspiraba a la formación integral de un futuro profesional de la educación en la especialidad Español-Literatura que pudiera desempeñarse como comunicador competente, capaz de servir de modelo lingüístico para sus estudiantes, para todos los

que integran el colectivo escolar, para la comunidad social en la que se mueve, en un eficiente desempeño profesional pedagógico.

En los estudios del MES (2016) acerca de la puesta en práctica del este plan de estudio se reconocen carencias en el proceso de formación del profesional cubano en cada una de sus especialidades. En el diseño de este y de los anteriores planes de estudio, no era necesario la determinación de “el eslabón de base de la profesión<sup>1</sup> y los problemas más generales y frecuentes que en él se presentan, lo que contribuyó a la determinación no adecuada de los objetivos y contenidos realmente necesarios para la formación del profesional de perfil amplio<sup>2</sup> (p.23).

En esta dirección, el Plan de estudio E centra la educación del hombre esencialmente en su formación humanista y debe dirigirse hacia la construcción de un ideal humano que responda a sus intereses y esto a su vez a los intereses sociales demandantes por el sistema en el cual se inserta.

En atención a esta necesidad de formar profesionales de la lengua y la literatura, capaces de responder a las demandas sociales contemporáneas, con un dominio eficiente del idioma, en la investigación se asevera que una de las asignaturas esenciales y determinantes para contribuir a potenciar el proceso de formación lingüística de los estudiantes, es la Gramática Española, la cual ha trascendido a todos los planes de estudio. Esta realidad se revela en el criterio de diferentes autores, quienes consideran que: “La enseñanza de la gramática es clave y fundamental en el proceso de adquisición de una lengua...”...y... “sin gramática difícilmente podemos hablar, y si lo hacemos no será de una forma muy correcta y concreta...” (Martín, 2008, p. 30).

---

<sup>1</sup>Se entiende por **eslabón de base de la profesión** el puesto de trabajo en el que se manifiestan los problemas más generales y frecuentes inherentes al objeto de trabajo, y donde se debe ubicar al recién graduado. En el eslabón de base el egresado, dada su formación, tiene la posibilidad de desempeñar sus funciones y desarrollar un primer nivel de resolución de los problemas profesionales. (Álvarez, 1989).

<sup>2</sup> El perfil amplio debe asegurar una profunda formación en los aspectos básicos y básicos específicos de cada profesión, y desarrolle en el egresado modos de actuación que le permitan brindar respuestas a los problemas más generales y frecuentes que se presentan en el eslabón de base de la profesión. En esta etapa la mayor responsabilidad recae en las universidades. (MES, 2016).

En este sentido, en la investigación se realiza la búsqueda de formas renovadas para la enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española, en la que el estudiante pueda apreciar los beneficios que le aporta el alcance de una formación gramatical, ajustada a los objetivos de su perfil profesional, con un sentido discursivo, no solo para la comprensión y construcción de significados y sentidos, en la aplicación de lo aprendido en el aula, sino también de cómo saber llevar a otros espacios sociodiscursivos sus saberes, cómo retroalimentarlos y enriquecerlos, además de cómo enseñarlos en su práctica profesional pedagógica.

Lo anterior conduce a ampliar la visión de la enseñanza de la lengua, mediante la Gramática Española en los variados espacios sociodiscursivos, en los cuales el futuro profesor de Español-Literatura pueda adquirir en su formación académica, laboral, investigativa y extensionista, patrones que vayan más allá de la clase, que les enseñen a ser modelos de lengua en el ámbito profesional, y en las diferentes esferas y contextos de actuación, que empleen la lengua como comunicadores eficientes y educadores de generaciones que responden a una cultura y una sociedad contemporánea demandante.

En el plan de estudio E la disciplina mantiene sus propósitos en cuanto a los principios de la enseñanza de la lengua, pero lo distingue una concepción curricular flexible, la cual asociada a la experiencia adquirida en el aprendizaje de los estudios lingüísticos, en planes anteriores en la especialidad Español-Literatura, ha permitido hacer un estudio detallista y reflexivo de cómo planificar los estudios de la lengua. A partir de esta concepción, el estudiante primero potencia el conocimiento sobre el contenido referido a los estudios del lenguaje en su evolución y desarrollo, mediante la asignatura Introducción a los Estudios Lingüísticos y continúa con la profundización acerca del primer nivel de la lengua desde Fonética y fonología.

Esta determinación curricular del nuevo plan de estudio, con respecto a la ubicación de la Gramática Española en el plan D, no demerita, ni desestima el valor significativo de esta asignatura en los

estudios del lenguaje, sino que se considera que para enfrentar su estudio con profundidad desde una perspectiva discursiva, que potencie las habilidades comunicativas, para sentar las bases de un comunicador eficiente, se necesita dotar al estudiante primero de los contenidos lingüísticos y fonéticos generales.

En consecuencia con la reflexión anterior, esta asignatura, en el plan de estudio E, se cambia de año académico y se le concede un aumento en horas significativas para el CD (90) y para el CPE( 60), para el alcance de mayor profundidad y especialización de los contenidos, por el papel esencial y determinante que desempeñan en la formación lingüística de los estudiantes, además de destinársele un número de horas (10) para la solución de problemas profesionales mediante la investigación y la autogestión del conocimiento.

Los contenidos de los programas de estudio inician su ciclo por los niveles de la lengua: morfológico y sintáctico, seguido por los niveles constructivos del discurso: sintagma, oración, párrafo y discurso y el estudio de cada uno de estos con sus complejidades, especificidades y particularidades, así como la de cada estructura gramatical y sus relaciones; mediante el análisis discursivo-funcional de textos de diferentes tipologías, teniendo en cuenta la funcionalidad de dichas estructuras gramaticales con una orientación semántico-pragmática en la asignatura Gramática Española.

El método de análisis discursivo-funcional se sugiere en la asignatura para el análisis de textos de diferentes tipologías, con el objetivo de describir y explicar. Se describen los recursos lingüísticos que emplean los hablantes para significar, la explicación está en relación con la tipología textual. La relación que existe entre contenido, forma, contexto implica explicaciones: cognitivas, gramaticales y socioculturales.

A pesar de los intentos por avanzar en esta enseñanza hacia los más recientes enfoques didácticos, sustentados en la lingüística del texto y el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, prevalece en la enseñanza de la lengua un marcado divorcio entre los contenidos gramaticales y el desarrollo

de habilidades comunicativas (Roméu, 2007). Lo expresado anteriormente revela que los métodos para la enseñanza de la lengua aplicados, no siempre son implementados correctamente por los docentes de la especialidad, a pesar de su divulgación y el conocimiento de las concepciones del nuevo enfoque para su enseñanza.

En este sentido, se hace necesario potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española, desde una didáctica desarrolladora, en el empleo de enfoques y métodos que permitan al estudiante aprender de forma eficiente los contenidos gramaticales en función de su formación lingüística como futuro profesional de lengua y literatura.

Este proceso se define como: "Proceso didáctico que se caracteriza por la orientación comunicativa de sus componentes (objetivo, contenido, método, medios, formas de organización y evaluación), en el que el maestro actúa como mediador entre el contenido de enseñanza y el alumno, para lo que propicia el papel protagónico de este en la adquisición de conocimientos, habilidades, capacidades y convicciones que le permitan el reconocimiento de la funcionalidad de las estructuras gramaticales en uso, teniendo en cuenta lo que se significa y el contexto en que se significa, con vistas al desarrollo de habilidades de comprensión, análisis y construcción de textos, lo que favorece el desarrollo integral de la personalidad del alumno" (Toledo, 2007, p. 29).

El inadecuado proceder didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos gramaticales, atenta contra una adecuada formación lingüística en los futuros profesionales de Español-Literatura y contra el aprendizaje de adecuadas prácticas profesionales. El proceder didáctico empleado por los especialistas del área en la enseñanza de las estructuras gramaticales, debe ir orientado en función del discurso y su contribución al desarrollo de la comprensión y construcción de significados y sentidos. Al respecto Martín expresa: "El último apartado de la gramática del profesor es el conocimiento de didáctica. Evidentemente no basta con conocer gramática, hay que saber cómo enseñar gramática" (2008, p. 34).

En relación con este criterio Pérez (2014) expresa, “una limitada aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua por insuficiente dominio de los profesores de las bases teóricas y metodológicas, o porque prevalecen formas tradicionales de abordar un contenido; arrojan algunas fisuras metodológicas entre el actual proceder didáctico y las exigencias para la enseñanza de la gramática” (p. 8).

La necesidad de dirigir la enseñanza de la lengua desde una gramática del discurso, en función de la comunicación, brinda al estudiante las herramientas pertinentes para un aprendizaje y práctica profesional eficientes, expresados en correctas y adecuadas conductas verbales, rasgo distintivo del profesional de la educación y especialmente el de lengua y literatura; el cual debe saber armonizar en el estudio integrado de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática múltiples saberes que lo condicionan: lingüísticos, comunicativos, estéticos y estilísticos, ideológicos y éticos.

La concepción de la clase de Gramática Española debe poseer un carácter integrador en la enseñanza del contenido, mediante el estudio de un texto sugerente para la formación del profesional de esta especialidad, se debe establecer la relación armónica de los componentes metodológicos funcionales a través de situaciones comunicativas concretas, para contribuir al proceso de comprensión y construcción (Toledo, 2007).

La necesidad de integrar la relación contenido-forma-contexto brindará al estudiante la posibilidad de descubrir la funcionalidad de las estructuras lingüísticas, en correspondencia con la intención y la situación comunicativa en que se emita el texto. En esta reflexión, se revela la potencialidad del método de análisis discursivo-funcional para la enseñanza de la lengua, que en ocasiones no se implementa correctamente, porque las clases de gramática no constituyen modelos integradores de las dimensiones sintáctica, semántica y pragmática en el análisis gramatical discursivo de los textos.

El estudiante debe realizar un análisis semántico, sintáctico y pragmático de textos en diferentes estilos funcionales, que le servirán de modelos comunicativos; apreciará la funcionalidad de los

recursos lingüísticos empleados por el emisor en su construcción y se apropiará de conceptos lingüísticos necesarios para la comunicación en sus diferentes contextos.

Con la aplicación de este método de análisis se aborda el estudio de las estructuras gramaticales en un proceso dialécticamente integrado, en función de qué dice el autor, qué quiere comunicar, la intención comunicativa y el contexto, por qué emplea esas estructuras lingüísticas y no otras. De ahí la necesidad de enseñar al estudiante el reconocimiento y las funciones de las categorías léxicas desde su significación en el texto y no como meras estructuras que en un proceso de concatenación, pueden formar una estructura mayor. Se pretende que el estudiante adquiera con esta forma de enseñanza de la lengua, el dominio de las estructuras gramaticales con un sentido consciente de su uso.

El docente debe inducir al estudiante a introducirse en el universo del texto, a partir de las inferencias que este le brinde como punto de partida para su estudio. Se considera como uno de los principios del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural la selección cuidadosa de los textos para el tratamiento de cualquier contenido lingüístico, además del profundo conocimiento integrado de la lengua, sus niveles y su didáctica para poder demostrar al estudiante que la gramática no solo es el conocimiento de las estructuras lingüísticas y sus relaciones textuales, sino la explicación en el contexto de todos aquellos aspectos fónicos, lexicales, morfológico, sintáctico y discursivo que la componen y la hacen adquirir significado y sentido.

El análisis discursivo-funcional de la lengua no establece paradigmas, ni modelos absolutos, todo tipo de texto te invita por sí solo a introducirte en su mundo interior y está en dependencia de los patrones que este establezca en consonancia con la tipología textual a la cual se ajuste.

La clase de gramática debe estar orientada sobre la base de las necesidades educativas y académicas del estudiante, en ella debe establecerse una serie de indicadores que evalúen o midan la correcta praxis, basados en el reconocimiento de la naturaleza sistémica de la lengua como

herramienta para desarrollar las habilidades de comprensión, como uno de los componentes de la clase, la concepción de la construcción, como un proceso en el que están involucrados los momentos de planificación, textualización, revisión y edición final, además, del uso consciente de la lengua oral y escrita en el desarrollo de los procesos básicos del pensamiento: análisis, síntesis, reflexión y generalización, los cuales se atienden en los comprensión y construcción.

Al respecto, la autora precisa que la enseñanza de la gramática en función del discurso debe favorecer la formación lingüística, la cual dota al estudiante de las herramientas necesarias para enfrentarse a cualquier tipo de situación comunicativa y contribuye al desarrollo de su competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural. Para el logro eficiente de este propósito, se coincide con Roméu (2011) en que es necesario continuar preparando a los profesores de lengua y literatura en una concepción didáctica, que esté en correspondencia, con los avances de la ciencia lingüística, la psicología, la didáctica desarrolladora y la didáctica de la lengua.

Para ello, es necesario brindar herramientas teóricas y metodológicas que permitan concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua desde una nueva óptica, ofrecer cursos de actualización, crear espacios de reflexión y debate sobre los problemas más acuciantes, hacerlos partícipes de las investigaciones que se desarrollan y tener en cuenta los resultados que van obteniendo en la práctica, con vista a validarlos.

Muy acertadamente, Roméu (2007) considera que se requiere de una constante actualización científica y didáctica, donde el docente sea el creador en estos procesos a partir de lo vivenciado por su práctica educativa, para poder transformarla en consecuencia con las demandas sociales, debe convertir el proceso de enseñanza de la lengua en un espacio de reflexión, de creación lingüístico-profesional más que academicista y de estricto aprendizaje de reglas y normas gramaticales.

La clase de Gramática Española debe propiciar el aprendizaje de los usos lingüísticos, desarrollar habilidades dirigidas a cómo utilizar las estructuras gramaticales y sus relaciones en el discurso desde las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática.

Por lo que la formación gramatical discursiva es un componente indispensable para la formación lingüística de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura, pues le aporta las herramientas necesarias para comunicarse de forma eficiente y modélica en los variados espacios sociodiscursivos y le permite, como especialista de la profesión, enseñar la lengua y la literatura con los valores éticos, estéticos e instrumentales que la caracterizan.

#### **1.4 La formación gramatical discursiva como componente de la formación lingüística**

Insertar la reflexión gramatical en un modelo de enseñanza de la lengua en el que los conocimientos gramaticales puedan contribuir al desarrollo de habilidades para la comprensión y la construcción de significados y sentidos, como resultado del aprendizaje lingüístico y su concreción en la expresión de modos de actuación social y profesional, contribuye a la formación lingüística de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura.

Lograr estos objetivos implica, desde lo cognitivo, la preparación, en el conocimiento de las unidades gramaticales de la lengua, sus relaciones y funciones sintácticas y de los procesos de textualización Ducrot (1980) y enunciación Roméu (2007), de las normas gramaticales y textuales y de las condiciones de producción y de recepción del texto.

La textualidad para Beaugrande y Dressler: "No es simplemente un conjunto de "unidades teóricas" o de "reglas", sino un logro humano en materia de hacer conexiones donde quiera que tengan lugar acontecimientos comunicativos" (Citado por Roméu 2003, p. 18). Constituyen elementos esenciales de la gramática discursiva las conexiones entre formas lingüísticas tales como palabras o terminaciones de palabras que construyen la cohesión y aquellas entre los "significados" o "conceptos" que construyen la coherencia.

Anscombe y Ducrot (1983) conciben la enunciación como la actividad del lenguaje ejercida por quien habla en el momento preciso en el que habla, pero también por quien escucha y en el momento en el que escucha. De forma certera explica Curbeira la importancia de los contenidos modales, ilocutivos (intenciones, objetivos) y pragmáticos, en general, como un resultado del proceso de enunciación (2005, p. 167) indispensables para la reflexión gramatical, la cual desde el campo de la enunciación, según Culioli (1990), es un fenómeno lingüístico que implica interlocución, interacción de dos participantes y el enunciado alcanza sentido a partir de la doble intención de significación de los enunciadores respectivos.

La enunciación trata de ver cómo el sujeto productor de discurso ejecuta elecciones de las estructuras gramaticales para efectuar sus operaciones enunciativas cuando son puestas en uso en una situación de interlocución determinada. En la reflexión gramatical resulta de vital importancia el conocimiento de los modos enunciativos en correspondencia con la relación enunciativa: Elocutivo: centra el discurso en "Yo"; Alocutivo: centra el discurso en "tú"; Delocutivo: centra el discurso en "el" o "ello", lo que da al texto un aspecto impersonal.

La afinidad entre estos modos enunciativos y los "tipos de texto" constituyen puntos de partida para la reflexión gramatical: un informe de investigación científica se construye generalmente en el modo delocutivo; los avisos publicitarios --comerciales o políticos-- son predominantemente alocutivos; las memorias o el diario de vida son construidos generalmente en el modo elocutivo.

Lo esencial es que el hablante adopta un modo enunciativo, de entre los que le ofrece la lengua, según una decisión estratégica: si desea asumir su discurso y dar, por ejemplo, una impresión de sinceridad, de intimidad o de subjetividad elegirá el modo elocutivo; si desea focalizar su discurso en el destinatario para implicarlo, para incitarlo a una acción, elegirá el modo alocutivo; si desea dar una apariencia de objetividad, utilizará el modo delocutivo.

También resulta imprescindible el análisis de las modalidades de enunciación (tipos de oraciones): la aserción, la interrogación y la intimación (u "orden"), a los cuales algunos agregan la exclamación. Son construcciones sintácticas que señalan no solo las relaciones formales entre los elementos de la oración, sino relaciones pragmáticas entre el texto y los sujetos discursivos [entre los interlocutores]. Por eso, también tienen relación con los actos de habla, de los que se ocupa la pragmática.

Por ejemplo, dos o más interlocutores en el acto comunicativo establecen una conversación en correspondencia con sus intereses y necesidades, para el éxito de este proceso necesitan expresarse empleando correctamente las unidades de la lengua, las cuales se ajustan a la intención y situación, en correspondencia es que se le otorga el matiz al enunciado: I1- la profesora orientó para evaluar mañana el estudio de las funciones semántica, sintáctica y pragmática del sustantivo. En este enunciado el productor del mensaje elige el modo enunciativo delocutivo, centrado en ella (la profesora), para imprimirle un aspecto impersonal y utiliza la aserción como modalidad de enunciación para darle mayor objetividad a la información. I2- ¿A qué hora realizará la evaluación? En este enunciado la intención comunicativa del emisor es obtener información por lo que emplea la interrogación. I1- No sé, no precisó, -I2- Pues averigua, ¡ya! En este último, el modo enunciativo es alocutivo, enfoca su discurso en el destinatario para implicarlo en la búsqueda de la información y selecciona la modalidad de enunciación imperativa.

Por su parte, Remón (2018) considera que las modalidades de enunciado indican la manera en que el enunciador se plantea frente los hechos denotados en su enunciado: posibilidad, probabilidad, obligación, deseo, apreciación favorable o desfavorable y distingue las modalidades: modalidad alética o modalidades lógicas, tiene que ver con el "poder ser". Expresa lo posible, lo probable, lo contingente; la modalidad deóntica tiene que ver con el "deber ser". Expresa lo obligatorio, lo prohibido, lo indispensable; la modalidad epistémica tiene que ver con el "saber" o el "creer", es decir con operaciones mentales (imaginar, soñar, pensar). Algunos autores distinguen: epistémica (verbos

de "saber") y doxática (verbos de "opinión"); la modalidad volitiva tiene que ver con el "querer ser", con el deseo de ser; la modalidad apreciativa (o axiológica) tiene que ver con el juicio valorativo que el enunciador establece respecto a los hechos denotados en su enunciado. Expresa lo bueno, lo malo, lo triste, lo agradable desde el punto de vista del enunciador.

Al respecto, en la tesis se estima de significativo valor la consideración por este autor de la modalidad apreciativa o axiológica, pues en la enseñanza gramatical es fundamental el juicio valorativo que el enunciador establece respecto a los hechos denotados para la selección y uso de las estructuras gramaticales, los modos enunciativos y las modalidades de enunciación en el contexto discursivo en dependencia de lo que el emisor desee enunciar en su expresión y cómo lo hace llegar a su receptor. La modalidad apreciativa (o axiológica) abre un campo vastísimo en el cual pueden caber los sustantivos, los adjetivos y los verbos.

El saber enunciativo del hablante contribuye a la competencia modal (Lozano, 1985), que le posibilita elegir un modo enunciativo y una modalidad de enunciación en función de la relación que quiere establecer con su interlocutor, y la capacidad de modalizar su enunciado en función de su actitud hacia los contenidos denotados en su enunciado. Por ejemplo, la profesora de Gramática dice: "es posible que mañana demos tres turnos de clase en la mañana", el emisor interpreta que la expresión de la posibilidad indica que el locutor no sabe con seguridad si se darán o no los turnos de clases. Con lo cual para el lenguaje corriente se muestra más adecuada y funcional la modalidad epistémica (relacionada con el saber), que se encuentra en los parámetros de certeza y probabilidad" (H. Calsamiglia y A. Tusón, 1999, p.166).

En este aspecto, se coincide con García (2017), quien considera que enseñar las categorías textualidad y enunciación, supone abordar en la formación escolar la selección adecuada de los patrones lingüísticos según sus características y funciones, en función de la cohesión y la coherencia (texto) y viabilizar su uso en las diferentes situaciones comunicativas (discurso).

Es criterio de la autora de la tesis que el conocimiento de estas categorías permiten al hablante la reflexión acerca de las relaciones de las estructuras del discurso con las propiedades del contexto, la adecuación de los medios lingüísticos a las necesidades de la comunicación, el uso de los diferentes categorías gramaticales con arreglo a los diferentes tipos de discurso, la elección de un modo enunciativo, una modalidad de enunciación y modalidades de enunciado en función de la relación que quiere establecer con su interlocutor y la capacidad de modalizar su enunciado en función de su actitud hacia los contenidos denotados. Se trata de enseñar la gramática en la unidad dialéctica entre el saber y el hacer: practicar, conocer, practicar otra vez y conocer de nuevo, enmarcada en procesos de reflexión o análisis y ancladas en espacios sociodiscursivos.

Otro contenido importante a tener en cuenta, está relacionado con el conocimiento de las normas gramaticales. Se coincide con Toledo (2007) cuando sugiere poner al estudiante en contacto con patrones representativos de las normas lingüísticas, la culta y la literaria, que interaccionan en la escuela, entre ellas las normas gramaticales, la necesidad del análisis reflexivo acerca de las estructuras de la lengua en textos, teniendo en cuenta su forma y su función, las relaciones entre las palabras para conformar unidades supraoracionales, tener en cuenta que el empleo de tales estructuras de la lengua se realiza en situaciones comunicativas, de acuerdo con lo cual se seleccionarán los medios léxicos y gramaticales adecuados y se construirán textos en diferentes estilos funcionales para la formación en el estudiante de la conciencia de lo correcto e incorrecto.

En esta investigación se considera, que a partir de la implementación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para la enseñanza de la lengua, el proceso de enseñanza-aprendizaje de las normas gramaticales debe orientarse hacia la comprensión y la construcción de textos coherentes y descansar en el conocimiento de las regularidades morfológicas y sintácticas y su empleo en textos estilísticamente diferentes y en situaciones comunicativas variadas, a partir de la

intención comunicativa del autor, desde dos puntos de vista: el uso, lo que es habitual y en lo que constituye el modelo, lo que se considera correcto.

La formación en el estudiante de la conciencia de lo correcto e incorrecto implica dominar códigos y estilos funcionales en dependencia del contexto, no quedarse en el análisis de las formas y sus funciones sintácticas, sino en su empleo en el discurso, que es como realmente los hablantes se comunican, aspecto de vital importancia en su proceso de formación como profesores que dirigirán el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura.

El dominio de los aspectos anteriores contribuye al desarrollo de la competencia gramatical. Al respecto, Hymes (1977) asocia las reglas gramaticales con la competencia lingüística, aunque esto se fundamenta desde un sentido pragmático, en el que se enfatiza el uso en sus contextos.

Por su parte, Canale (1983) presenta a la competencia gramatical como la competencia que encabeza los cuatro componentes de la competencia comunicativa y precisa “que este tipo de competencia está relacionada con el dominio del código lingüístico (verbal o no verbal), donde se incluyen características y reglas del lenguaje como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica” (pp. 66-67).

En 1990, Bachman en su obra *Construtions in language testing* establece un desglose de competencias por apartados: competencia organizativa y competencia pragmática, en el que incluye en la competencia organizativa a la competencia gramatical; en ella inserta los estudios referidos al vocabulario, la morfología, la sintaxis, la fonología/grafémica.

Desde una perspectiva de la enseñanza del español como lengua extranjera Martín define la competencia gramatical “como el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad para utilizarlos”. (2008, p.36)

Para Cardeiro, la competencia gramatical o lingüística constituye “el grado de capacidad que se posee para interpretar y formular frases correctas” (2014, p. 2).

Las definiciones anteriores están centradas en la capacidad de los usos de las estructuras lingüísticas a partir de su conocimiento; pero en ellas no se apunta hacia las formas para conducir la enseñanza-aprendizaje para el empleo adecuado de estos recursos, por lo que se desestima el componente didáctico, el cual constituye el mecanismo fundamental para integrar la competencia gramatical al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española. En este sentido, se coincide con Velázquez (2015) cuando plantea: "Se ha concebido, además, de forma atomizada, sin reconocer la integración existente entre los conocimientos, las habilidades, las capacidades y las posibilidades de uso" (p.21).

A juicio de la autora de esta tesis, la competencia gramatical constituye la competencia base de la lingüística e incluye tanto el dominio del código de la lengua como la reflexión gramatical en función del desarrollo de habilidades para la comprensión y la construcción de significados y sentidos. Esta competencia gramatical está estrechamente relacionada con la competencia analítico-discursiva definida por García (2017) como: "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" (p.7).

Se establece una estrecha relación entre la competencia gramatical y la analítico-discursiva por la consideración de los aspectos cognitivo, descriptivo-explicativo y reflexivo-valorativo de las estructuras gramaticales en el discurso; estableciendo una analogía entre la selección de los medios lingüísticos y culturales, la orientación valorativa y el desarrollo de un estilo de pensamiento crítico-consciente en el ejercicio de la comunicación y de la profesión.

De esta relación emerge la competencia gramatical discursiva, de gran importancia para lograr la eficiencia en la actuación comunicativa pedagógica y como la base para el desarrollo del resto de las

competencias que conforman la comunicativa, mediadas por la descripción, la explicación, la reflexión y la valoración.

La competencia gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura, contribuye a potenciar su formación lingüística como hablante-oyente-ideal y futuro profesor, mediante el análisis discursivo-funcional de textos en sus variados estilos funcionales, esta proporciona el aprendizaje consciente del uso de los recursos lingüísticos y gramaticales en la construcción de textos, en correspondencia a la situación y el contexto comunicativo.

Es preciso potenciar en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura una competencia gramatical discursiva, que abarque la integración de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática; mediada por los procesos de comprensión, análisis y construcción, lo que supone romper las barreras de la enseñanza de la gramática por la gramática, saber aplicar lo que esa gramática enseña, expresado en cómo identificar, clasificar y caracterizar cada estructura gramatical y emplearla en función de los variados procesos discursivos.

La adquisición de habilidades comunicativas requiere que la selección de los contenidos gramaticales sea pertinente en la relación con el aprendizaje del uso de la lengua (García, 2006). El aprendizaje de este saber-hacer implica tres grandes ámbitos: la corrección gramatical de los enunciados de acuerdo con las reglas del sistema lingüístico y con la norma gramatical y ortográfica, la coherencia en la construcción textual que se manifiesta en su unidad temática en la organización de los contenidos gramaticales de acuerdo a determinados esquemas convencionales y en la cohesión de los enunciados sucesivos del texto y la adecuación del discurso respecto a los factores del contexto, especialmente de intercambios comunicativos y del contexto social en que se producen.

La descripción de los recursos lingüísticos que emplean los hablantes para significar: “ (...) 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 estudiantes 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, p. 28).

La explicación en relación con la tipología textual 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.

A juicio de la autora de la tesis, insertar la reflexión gramatical en un modelo de enseñanza de la lengua en el que los conocimientos gramaticales puedan contribuir al desarrollo de habilidades para la comprensión y la construcción de significados y sentidos, trasciende la descripción y explicación sobre los fenómenos de la lengua hacia la reflexión y la valoración, aspectos esenciales para el desarrollo de la competencia gramatical discursiva.

Se reconoce como pertinente en el presente estudio, lo que plantea Voloshinov (1973) relacionado con la interrelación entre significado y valoración. Consideraba que todo enunciado propicia una orientación valorativa en el receptor. Los juicios de valor determinan la selección de las estructuras gramaticales que emplea el autor y la recepción de dicha selección por el oyente. Así, el autor selecciona los juicios de valor asociados con las palabras, y lo hace además desde el punto de vista de los portadores encargados de estos juicios de valor. Con respecto a la valoración Casañas (2014) considera que resulta de vital importancia porque: “(...) 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” (Citado por García, 2017, p. 42). Especifica, además, su estrecha relación con los procesos afectivo-emocionales.

El aprendizaje de los conocimientos gramaticales no tiene un fin en sí mismo, sino que constituye un medio, una herramienta para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes. Al respecto

supone Roméu (2007) que construir textos en diferentes estilos, según las exigencias de la situación comunicativa y haciendo un uso efectivo de los medios lingüísticos necesarios para establecer la comunicación, de acuerdo con las características de las diferentes normas, propicia y condiciona el poseer una cultura lingüístico-literaria, adquirida en el proceso de análisis de textos con diferentes estilos funcionales y en el descubrimiento de los recursos lingüísticos empleados por el emisor en la construcción del significado, en función de la comunicación.

Por eso, es indispensable en el futuro profesor de Español-Literatura una formación gramatical más allá de las normas y más allá de lo estipulado por el buen decir, esta formación debe estar marcada por la necesidad discursiva; donde las normas constituyen las herramientas que debe implementar en los variados espacios sociodiscursivos, como resultado de una formación gramatical discursiva.

Se considera como variable fundamental la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura. Este término es una construcción teórica, resultado del proceso de sistematización en el que se consideró:

- Concepto de formación (Córdova, 1996; García, 2006; Horruitiner, 2006; Montaña, 2010; Pérez y Gardey, 2012; Vigoa, 2016).
- La formación profesional, la formación lingüística y la formación gramatical discursiva como dimensiones de la categoría formación (Jiménez, 1986; Bestard, 1992; Fuentes Álvarez, 2002; García 2012; Núñez, Ramos, Tesso, 2012, García, 2015 y Pérez, 2018).
- El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura (Roméu, 2003).
- La interrelación entre la textualización y la enunciación (Ducrot, 1983; Curbeira, 2005; Riestra, 2009 y García, 2017).

- La concepción de competencia gramatical y competencia gramatical discursiva como parte de la competencia lingüística (Hymes, 1977; Bachman, 1990, Martín, 2008 y Pérez, 2018).

A partir de los postulados anteriores se define la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura como: “Proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática, que se concreta en la expresión de las relaciones discursivas mediante la descripción-explicación y reflexión-valoración de las estructuras gramaticales del sistema de la lengua, para potenciar su uso en los variados espacios sociodiscursivos, a partir de una actitud autorregulada de análisis crítico-consciente” (Pérez, 2018).

En ella se determinan tres dimensiones, compartidas por García (2017) y contextualizadas a la investigación, las cuales integran lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal:

**Dimensión cognitiva:** Abarca el conocimiento de las unidades de la lengua, sus relaciones y funciones sintácticas en la comprensión y construcción de los procesos discursivos.

Indicadores:

1. Reconocimiento de las estructuras gramaticales, sus relaciones y funciones en el sistema de la lengua.
2. Empleo de las normas gramaticales y textuales en los procesos de comprensión y construcción de significados y sentidos.
3. Dominio de las categorías gramaticales en la textualización y enunciación para la construcción textual.

**Dimensión descriptivo-explicativa:** Abarca la descripción y explicación de las diferentes estructuras gramaticales de la lengua desde una perspectiva semántica y pragmática, en la construcción de significados y sentidos en diferentes estilos funcionales.

Indicadores:

1. Describe las estructuras gramaticales teniendo en cuenta su funcionalidad comunicativa en diferentes estilos funcionales.
2. Explica desde los puntos de vista semántico y pragmático el empleo de los recursos estilísticos gramaticales.
3. Emplea estrategias cognitivas y metacognitivas en la descripción y explicación de las estructuras gramaticales en textos de diferentes estilos funcionales.

**Dimensión reflexivo-valorativa:** Abarca la reflexión y la valoración discursiva que posibilitan la aplicación de los conocimientos gramaticales en variados espacios sociodiscursivos.

Indicadores:

1. Muestra habilidades para la reflexión-valoración de su formación gramatical discursiva.
2. Asume una posición reflexivo-valorativa de la gramática de la lengua en correspondencia con cada finalidad comunicativa.
3. Emplea las estructuras gramaticales de la lengua en la adopción de posiciones críticas en variados espacios sociodiscursivos.

Estas dimensiones y sus indicadores correspondientes constituyen patrones a tener en cuenta para coordinar y evaluar la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura durante el proceso de formación de pregrado.

### **Conclusiones del capítulo**

La formación lingüística es una cualidad indispensable en el profesor de Español-Literatura y su condicionamiento a partir de una formación gramatical discursiva potencia y garantiza el saber comunicar de forma eficiente. La adecuada enseñanza-aprendizaje de los estudios del lenguaje, mediante los contenidos de la Gramática Española, necesita de una nueva mirada a la práctica de su didáctica en la Educación Superior para el logro de la reflexión-valoración de los contenidos gramaticales, en una apropiación consciente que dota al futuro profesor de Español-Literatura de las

herramientas básicas para el uso adecuado del idioma, en los variados espacios sociodiscursivos y para su enseñanza en la práctica profesional pedagógica.

## **CAPÍTULO 2. CONCEPCIÓN DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN GRAMATICAL DISCURSIVA DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPAÑOL-LITERATURA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA GRAMÁTICA ESPAÑOLA**

En este capítulo se caracteriza el estado actual de la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura, como componente de la formación lingüística en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española a partir de los resultados del diagnóstico. Se presenta y fundamenta la concepción didáctica propuesta para este fin, sustentada en la sistematización teórico-metodológica realizada.

### **2.1 Diagnóstico del estado actual de la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura de la Universidad de Matanzas en la enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española**

Los instrumentos y técnicas de investigación empleados por la investigadora permitieron diagnosticar el estado inicial del objeto de estudio, con el fin de determinar las potencialidades y debilidades para orientar las acciones investigativas hacia la solución del problema planteado.

La revisión de documentos (Anexo1) permitió el establecimiento de pautas a considerar en la formación gramatical discursiva de los estudiantes, además de la caracterización de la enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española en la Licenciatura en Educación Español-Literatura. Se realizó el estudio de los documentos normativos para la formación docente: Plan del

Proceso Docente, Modelo del profesional y Programa de disciplina de Estudios Lingüísticos. Como resultado de esta indagación, se constataron como potencialidades las siguientes:

- Se establece una armónica correspondencia entre los documentos en cuanto a su concepción sobre la enseñanza discursiva de la lengua, lo que implica una enseñanza gramatical discursiva.
- Los contenidos tienen un carácter interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario que potencian el desarrollo de la competencia gramatical de los estudiantes para su desempeño profesional.
- Se conciben en estrecha relación los procesos de comprensión, análisis y construcción de significados y sentidos; a partir de una perspectiva discursivo-funcional que integra la semántica, la sintaxis y la pragmática del discurso.

**Se consideraron como carencias:**

- La concepción de las prácticas gramaticales no siempre se concibe que trasciendan el ámbito del aula y que se intencionen con sistematicidad espacios sociodiscursivos asociados a la profesión.
- En ocasiones la evaluación no se concibe en función de los objetivos integradores del año académico, solo se mide el cumplimiento de los objetivos del programa.
- Se potencia el trabajo con las Tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en el aula, pero no se intenciona su uso en los diferentes espacios sociodiscursivos como consecuencia de los saberes aprehendidos.

Para enfocar la dirección del proceso investigativo hacia la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura, se realizó una entrevista (Anexo 2) a los nueve profesores del colectivo de disciplina Estudios Lingüísticos del Departamento Español-Literatura de la Universidad de Matanzas, con el propósito de indagar sobre sus conocimientos en cuanto a la formación lingüística y su criterio de potenciarla desde una formación gramatical

discursiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española. El 100% (9), declaró que el logro de una formación gramatical discursiva contribuye a favorecer la formación lingüística de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español–Literatura como comunicadores y como profesionales en la práctica educativa. Consideran que el dominio por parte de los estudiantes de los contenidos gramaticales de la lengua materna constituye una condición indispensable para su aplicación en la construcción de significados y sentidos en los diferentes contextos de comunicación.

El 100% de los profesores entrevistados declaró que para el logro de una formación gramatical discursiva, es necesario iniciar los estudios desde los postulados teóricos y metodológicos del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura, de la utilización del método de análisis discursivo-funcional, en textos de variados estilos funcionales; sin embargo, al indagar sobre el conocimiento acerca de los presupuestos teóricos del enfoque y los del método de análisis discursivo-funcional, solo el 44,4% (4), demostró conocimiento y dominio del enfoque y el método. .

En la entrevista realizada, se dirigió intencionalmente interrogantes específicas, a los seis profesores que imparten la asignatura Gramática Española, de ellos el 33,3% (2) declara considerarse preparados para la enseñanza de la gramática discursiva a partir del conocimiento y aplicación de los referentes teóricos y metodológicos del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. El 16,6% (1) planteó como principales dificultades para la enseñanza de la asignatura Gramática Española: limitada experiencia en la impartición de la asignatura, a pesar de la experiencia en la profesión, dificultades para llevar a la práctica los presupuestos del enfoque para desarrollar habilidades comunicativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura y el 50% declaró dificultades en la impartición de una gramática discursiva, por el arraigo a métodos tradicionales. El 100% de los profesores reveló la necesidad de continuar perfeccionando su

preparación para la enseñanza de la asignatura Gramática Española, lo cual constituye una potencialidad.

La experiencia de los profesores de la disciplina Estudios Lingüísticos, oscila entre 1 y 37 años de impartición de las asignaturas de la disciplina. El 66,6% (6) tiene más de 10 años de experiencia y el 33,3% (3) menos de 10. De ellos: el 55,5 % (5) ostenta la categoría principal Profesor Auxiliar, el 22,2% (2) la categoría principal Profesor Asistente y el 22,2% (2) ostenta la categoría Instructor. Solo el 77,7% (7) de los profesores ha impartido la asignatura Gramática Española y de ellos, el 42,8 % (3) con más de 10 años de práctica en la materia y el 57,1 % (4) entre 1 y 2 años de experiencia.

Se realizó una encuesta (Anexo 3) a los seis profesores de Gramática Española con el propósito de conocer el dominio de los contenidos gramaticales, en la pregunta 1, relacionada con el nivel de preparación en los contenidos para impartir la asignatura, se determinaron tres niveles: elevado, suficiente y básico, el 33,3 % (2) calificó sus conocimientos con la categoría elevado, el 50 % (3) de suficiente y el 16,6% (1) de básico.

En la pregunta 2 relacionada con el nivel de preparación de los profesores para la enseñanza de la asignatura Gramática Española, se empleó una escala de 3 a 0, en la cual el 3 significa el nivel más alto de dificultad en su preparación. Como resultado de la aplicación se pudo apreciar lo siguiente: el 33,3 % (2), declaró no poseer problemas de preparación para la enseñanza de la asignatura, expresan dominar los contenidos de la asignatura; y el 50 % (3) se declaró en un nivel 1, al revelar que necesita una mayor profundización en los contenidos metodológicos de la asignatura y 16,6 % (1) declara encontrarse en un nivel 2 con respecto a este tema por la limitada experiencia en su impartición.

En cuanto al conocimiento y aplicación del método de análisis discursivo-funcional, el 33,3 % (2) declaró no tener dificultad, revelan dominar el método con profundidad; el 50 % (3) se consideró en

un nivel 1, por presentar carencias en la aplicación práctica del método y el 16,6 % (1) se ubicó en el nivel 2, producto a la limitada experiencia en la aplicación del método.

La pregunta 3 dirigida a la concreción de acciones que propicien la formación gramatical discursiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española, se utilizó la escala: siempre, casi siempre, muy poco y nunca. El 33,3 % (2) señala que siempre en sus clases y evaluaciones incluyen propuestas de actividades intra e interdisciplinarias e integradoras, que favorecen la preparación de los estudiantes para su práctica laboral-investigativa, que contribuyen a su formación gramatical discursiva, mediante la relación armónica de las categorías del proceso, la correcta aplicación del método de análisis discursivo-funcional de textos en diferentes estilos funcionales y el trabajo integrado con los componentes funcionales comprensión y construcción de significados y sentidos, con el propósito de favorecer modos de actuación lingüístico y profesional adecuados.

El 50 % (3), responde que casi siempre, pues considera que debe potenciar desde el tratamiento al contenido la formación gramatical discursiva en sus clases con la adecuada aplicación del método de análisis discursivo-funcional, así como mejorar su autopreparación. El 16,6 % (1) restante, considera que muy poco, pues reconocen no favorecer la formación gramatical discursiva de los estudiantes por impartir una gramática tradicional a partir de su formación.

El 100% (6) de los encuestados, marcó la opción nunca, al declarar no intencionar la formación gramatical discursiva, como vía para potenciar la formación lingüística, desde otros espacios sociodiscursivos, así como la no integración de los componentes académico, laboral, investigativo y extensionista en el proceso formativo de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura.

Para comprobar en la práctica educativa la situación real del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española, se observaron 12 clases a los 6 profesores. Para ello, se elaboró

una guía de observación (Anexo 4), con el objetivo de constatar el estado de preparación de los profesores en los procedimientos metodológicos para la formación gramatical discursiva, como vía para potenciar la formación lingüística y el estado real de los estudiantes en cada uno de los indicadores de las dimensiones establecidas. Se empleó la escala valorativa: se aprecia (SA), se aprecia poco (SAP) y no se aprecia (NSA)

Los resultados de la observación a clases en el proceso de diagnóstico, evidenciaron potencialidades y dificultades:

Potencialidades: En el 33,3 % de las clases observadas (4), se ubicaron en (SA), se concibe el dominio de los contenidos gramaticales, se tiene en cuenta el tratamiento priorizado o subordinado de los componentes comprensión, análisis y construcción según los objetivos de la clase, se orienta y demuestra la comprensión, el análisis y la construcción de significados y sentidos hacia las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del texto o discurso, se atiende a la formación y desarrollo integral del estudiante y su correcta evaluación con carácter integrador.

Carencias: El 66,6 % (8), de las clases controladas se ubicaron en (SAP), se aprecian limitaciones en el dominio de los contenidos gramaticales, en el proceder didáctico y como consecuencia en el análisis gramatical discursivo, por lo que resulta ineficiente la aplicabilidad del método de análisis discursivo-funcional en la descripción y explicación de los contenidos gramaticales y su tratamiento en la relación integrada de las dimensiones semántica y pragmática en función de la comunicación; no se concibe la evaluación como un proceso integrador orientado a medir cualitativamente el nivel alcanzado en la formación gramatical discursiva de los estudiantes, ni hay un aprovechamiento de las potencialidades del trabajo cooperado en el aula que facilite la retroalimentación, el intercambio, la reflexión lingüística y la socialización colectiva. Ninguna clase se ubicó en (NSA).

Estos resultados evidencian que aún se imparten clases con rasgos de una enseñanza tradicionalista, que no tributa a la formación gramatical discursiva de los estudiantes lo que afecta sus modos de actuación como comunicadores y como profesionales de la lengua y la literatura.

Los resultados alcanzados en el proceso de aplicación de los instrumentos corroboraron la necesidad de dirigir la atención hacia la preparación de los profesores en el logro de una mayor efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española, para contribuir a la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura de la Universidad de Matanzas.

Se procedió a diagnosticar el estado inicial de la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura, se tomó como muestra los 32 del primer año a los cuales se les dio seguimiento hasta el curso 2016-2017. Se aplicaron los métodos empíricos: entrevista grupal y prueba pedagógica inicial.

La entrevista grupal (Anexo 5) se empleó para conocer la percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje de los contenidos gramaticales y su connotación en los procesos comunicativos. Los resultados fueron los siguientes:

El 28,1 % (9) de los entrevistados no revela dificultades en el aprendizaje de los contenidos gramaticales, el 21,8 % (7) expresa dificultades en el reconocimiento de las estructuras gramaticales y la determinación de sus funciones y el 50 % (16) presenta dificultades en el reconocimiento de las estructuras gramaticales, de sus funciones en el sistema de la lengua y su uso en la construcción de significados y sentidos.

El 100 % (32) reconoce la utilidad del aprendizaje de los contenidos gramaticales en relación con su formación lingüística y su práctica profesional. Las razones que sustentan esos planteamientos son: permite conocer los contenidos gramaticales para construir oraciones con un orden lógico e identificar su función sintáctica, escribir y hablar correctamente con el empleo adecuado de la

sintaxis oracional; favorece la formación profesional, pues prestigia su desempeño como profesores de lengua y literatura.

El 100 % (32) declaró conocer la importancia del aprendizaje de los contenidos gramaticales para un mejor dominio y uso de la lengua, relacionan su enseñanza con un aprendizaje de reglas y normas que le permitan hablar y escribir sin errores gramaticales.

Se aplicó una prueba pedagógica inicial (Anexos 6 y 7) a los 32 estudiantes, con el objetivo de diagnosticar el estado de su formación gramatical discursiva, mediante la valoración del comportamiento de sus dimensiones e indicadores, para ello, la autora empleó una escala ordinal de 4 valores: Primer nivel de desarrollo (PND): Bajo; Segundo nivel de desarrollo (SND): Medio; Tercer nivel desarrollo (TND): Alto y cuarto nivel de desarrollo (CND): Óptimo. (Anexo 8).

En la observación de la dimensión cognitiva, en el indicador 1, el 28,1 % de los estudiantes (9) alcanzó el TND (Alto), pues reconocieron las estructuras gramaticales y sus funciones en el texto dado, el 21,8% (7) se ubicó en el SND (Medio), pues alcanzó a reconocer las estructuras gramaticales en el texto y la definición de sus funciones en el sistema de la lengua, el 50 % (16), se ubicó en un PND (Bajo) porque solo reconoció las estructuras gramaticales.

En el indicador 2, el 28,1 (9) alcanzó el TND (Alto), demostraron el dominio de las estructuras gramaticales en los procesos de textualización y enunciación. El 21,8% (7) se ubicó en el SND (Medio), en el proceso de construcción de significados y sentidos el estudiante demuestra dominio de las categorías gramaticales en el proceso de textualización y dificultades en el proceso de enunciación; y el 50 % (16) alcanzó un PND (Bajo), demostró dificultades en el dominio de las estructuras gramaticales en los procesos de textualización y enunciación, lo que conduce a insuficiencias en la formación gramatical discursiva.

En el indicador 3, el 28,1 % (9) de los estudiantes se ubica en el TND (Alto), demostraron conocimiento de las normas gramaticales y textuales en la construcción de significados y sentidos en

algunos estilos funcionales; el 21,8 % (7) alcanza un SND (Medio), demostró conocimiento de las normas gramaticales y textuales, pero no logra aplicarlas adecuadamente en el proceso de construcción de significados y sentidos.

El 50 % (16) se ubicó en un PND (Bajo), presenta dificultades en el conocimiento de las normas gramaticales y textuales.

En la dimensión descriptivo-explicativa, en el indicador 1, el 28,1 % (9) de los estudiantes alcanzó el TND (Alto), describen la estructura gramatical desde una perspectiva sintáctica en relación con lo semántico y lo pragmático; el 21,8 % (7) alcanzó un SND (Medio), describe con dificultades la estructura gramatical desde una perspectiva sintáctica y el 50 % (16) se ubicó en un PND (Bajo), no logra describir sintácticamente la estructura gramatical, teniendo en cuenta su finalidad comunicativa, por lo que existen dificultades en la descripción comunicativo-funcional de las estructuras gramaticales.

En el indicador 2, el 28,1 % (9) alcanzó el TND (Alto), logró explicar el empleo de los recursos estilísticos gramaticales desde los puntos de vistas semántico y pragmático, el 21,8 % (7) alcanzó un SND (Medio), logró explicar el empleo de los recursos estilísticos gramaticales desde el punto de vista sintáctico y semántico; el 50 % (16) se ubica en un PND (Bajo), no logra explicar los recursos gramaticales desde los puntos de vistas semántico y pragmático, solo desde el punto de vista sintáctico.

En el indicador 3, relacionado con el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas para la descripción y explicación de las estructuras gramaticales en textos de diferentes estilos funcionales, el 28,1 % (9) alcanzó el TND (Alto), demostró conocimiento de estrategias cognitivas y metacognitivas en el empleo de vías y procedimientos para la descripción y explicación de las estructuras gramaticales en textos dados y en la comprensión y construcción de significados y sentidos; el 21,8 % (7) obtuvo un SND (Medio), reveló dificultades en las vías empleadas para la

descripción y explicación de las estructuras gramaticales en textos dados, solo arribó al nivel descriptivo de la forma gramatical; y el 50 %(16) no logra desarrollar ninguna estrategia cognitiva ni metacognitiva para la descripción y explicación de las estructuras gramaticales en textos dados, solo reproducir la información aportada en los mismos, por lo que alcanzó un PND (Bajo).

En la dimensión reflexivo-valorativa, en el indicador 1, el 28,1 % (9) de los estudiantes se ubicaron en un PND (Alto), demostraron habilidades para la reflexión-valoración gramatical en textos dados y en su aplicación en contextos comunicativos similares pero no en variados espacios sociodiscursivos; el 21,8 % (7) alcanzó un SND (Medio), posee desarrollo de habilidades para la reflexión-valoración en la aplicación de los conocimientos gramaticales, pero presenta dificultades en la creación de nuevas situaciones contextuales; el 50 %(16), se ubicó en el PND (Bajo), no se revela el desarrollo de habilidades para la aplicación de los conocimientos gramaticales mediante la reflexión- valoración de la lengua.

En el indicador 2, el 28,1 % (9) de los estudiantes se ubica en TND (Alto), asumen una posición reflexivo-valorativa de la gramática de la lengua, en correspondencia con cada finalidad comunicativa; el 21,8 % (7) alcanza un SND (Medio), no siempre saben qué estructura gramatical emplear en correspondencia con la situación comunicativa, por lo que presentaron dificultades para la asunción de una posición reflexivo-valorativa de la gramática de la lengua y el 50 %(16), se ubica en el PND (Bajo), desconocen qué estructura gramatical emplear en correspondencia con la situación comunicativa, por lo que no asumen una posición reflexivo-valorativa de la gramática de la lengua.

El indicador 3, el 28,1 % (9) alcanza el TND (Alto), demostraron un empleo adecuado de las estructuras gramaticales de la lengua en la adopción de posiciones críticas en contextos comunicativos dados, pero aún necesitan concretar ese aprendizaje sobre los usos acertados o no de las estructuras gramaticales, en correspondencia con el contexto situacional, para el alcance del

CND, el 21,8 % (7) presentan deficiencias en la reflexión y valoración del uso de las estructuras gramaticales en el discurso y en la asunción de posiciones críticas; el 50 % (16), revela notables problemas en el tipo de estructura gramatical y la sintaxis a emplear en la elaboración de criterios y puntos de vista a asumir en correspondencia con el contexto.

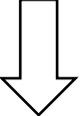
En la dimensión reflexivo-valorativa, se aprecia en todos los indicadores un nivel de afectación, centrado fundamentalmente en los procesos de reflexión discursiva y de valoración para la aplicación de los conocimientos gramaticales en los variados espacios sociodiscursivos y el desarrollo de habilidades para la comprensión y la construcción de significados y sentidos.

De forma general, en todas las dimensiones se aprecia que ningún estudiante se ubica en el CND (Óptimo), así como un equilibrio en los porcentajes alcanzados en los distintos niveles de desarrollo, lo que expresa carencias en la formación gramatical discursiva de los estudiantes en el uso de las estructuras gramaticales con un fin comunicativo y no normativo. Prevalece el análisis tradicional de las estructuras de la lengua, orientado hacia la aprehensión de etiquetas y funciones sintácticas, sin intencionar el análisis del uso comunicativo de las estructuras gramaticales.

Como culminación del proceso de diagnóstico llevado a cabo en este capítulo, se procedió a una triangulación metodológica de los resultados obtenidos mediante los métodos empíricos empleados: la revisión de los documentos rectores, la entrevista y la encuesta, la observación a clases; con el objetivo de poder constatar, de manera cualitativa, las coincidencias halladas entre los resultados.

Resultados obtenidos en la triangulación metodológica:

<b>No.</b>	<b>MÉTODO EMPÍRICO EMPLEADO</b>	<b>SÍNTESIS DE SUS RESULTADOS</b>	<b>ZONA DE COINCIDENCIA ENTRE LOS TRES MÉTODOS</b>
1	Revisión de documentos	Insuficiente intencionalidad en la concepción de las	Comprobación de la situación

		prácticas gramaticales más allá del ámbito del aula, en los variados espacios sociodiscursivos, asociados a la profesión que contribuyan al logro de una formación gramatical discursiva.	problemática que sirve de punto de partida a la investigación:
2	Entrevista y encuesta	Limitado dominio del enfoque que se implementa en la enseñanza de la lengua en Cuba, así como del método discursivo-funcional, para el logro eficiente de una formación gramatical discursiva como una de las vías que contribuye a la formación lingüística.	 <p>Insuficiencias en el proceder didáctico para la enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española, en función de una</p>
3	Observación a clases	Ineficiencias en el proceder didáctico, para la descripción y explicación y reflexión-valoración de los contenidos gramaticales, para la construcción de significados y sentidos en variados espacios sociodiscursivos.	<p>formación gramatical discursiva, que contribuya a la reflexión-valoración de las estructuras gramaticales de la lengua para sus adecuados usos en los variados espacios sociodiscursivos.</p>

Al triangular la información obtenida se identifican las siguientes potencialidades y carencias en la formación gramatical discursiva de los estudiantes.

Potencialidades:

- Existencia de un enfoque didáctico que sustenta la enseñanza-aprendizaje de la lengua en los diferentes niveles de enseñanza.
- La existencia de un método lingüístico que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española.
- Reconocimiento por parte de los profesores de la necesidad de perfeccionar las vías para la enseñanza de la gramática, en función de la reflexión–valoración de la lengua desde variados espacios sociodiscursivos.
- La disposición y motivación de los profesores que imparten la asignatura Gramática Española para ser sujetos activos de la investigación.

Carencias:

- Limitada preparación teórica y metodológica de los profesores para impartir una gramática discursiva.
- Predominio de un proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional y estereotipado de la gramática.
- Limitada experiencia en la integración de la enseñanza de la gramática en variados espacios sociodiscursivos en los que se involucra el profesional de la lengua y la literatura.
- Insuficiente utilización de herramientas didácticas que estimulen el aprendizaje de la lengua desde variados espacios sociodiscursivos.
- Escaso uso de las TICs para la autogestión y expresión del conocimiento.

A partir de los referentes teóricos asumidos en el Capítulo 1, así como las potencialidades y carencias en la enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española evidenciadas en los resultados del diagnóstico de la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura, se infiere la propuesta de una concepción didáctica para la

formación gramatical discursiva de estos estudiantes, como componente de la formación lingüística, para lograr un comunicador eficiente y un profesional de la lengua y la literatura con adecuados modos de actuación lingüística en los diferentes espacios sociodiscursivos.

## **2.2 Estructuración de la concepción didáctica para la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la asignatura Gramática Española**

El término concepción ha sido definido por diversos autores, quienes han realizado aportes a partir de su empleo en las ciencias pedagógicas. En el Diccionario Filosófico se define como un sistema de ideas, conceptos y representaciones. También autores como Del Canto (2000), Silvestre (2001), Moreno (2004), Gayle (2005), Bernabeu (2005), Navarro (2006), Cobas (2008), Céspedes (2008), Valle (2010), Colomé (2013), Velázquez (2015), Torres (2016), Serrano (2017), García (2017), entre otros.

Valle define a la concepción como: “el conjunto de objetivos, conceptos esenciales o categorías de partida, principios que la sustentan, así como una caracterización del objeto de investigación, haciendo énfasis y explicitando aquellos aspectos trascendentes que sufren cambios, al asumir un punto de vista para analizar el objeto o fenómeno en estudio” (Valle, 2012, p. 155).

En este sentido, Serrano Suárez precisa que en la definición presentada por Valle (2012) hay dos elementos esenciales que no deben ser despreciados al diseñar una concepción y ellos son: la caracterización del objeto en estudio y los elementos que diferencian la concepción propuesta de otras anteriores (2017, p. 82).

La autora de esta investigación concuerda plenamente con lo citado por Valle y la reflexión realizada por Serrano Suárez (2017), toda concepción debe partir del reconocimiento íntegro y detallado de su objeto en estudio, cuyas características, netamente exclusivas, sean la guía para ofrecer la solución más viable al problema y transformar la realidad del fenómeno, en correspondencia con las

necesidades y aspiraciones, en su estructura debe poseer elementos específicos y cualitativamente superiores, los cuales respondan a la evolución concreta del objeto, en la notable transformación de la realidad en su proceso.

Para Valle, los investigadores que elaboran concepciones como resultado científico, las catalogan en dependencia de un campo determinado de la ciencia: concepción didáctica desarrolladora (Silvestre 2001), didáctica (Bernabeu, 2005; Cobas, 2007; Colomé, 2013; Velázquez, 2015, Mauri, 2017, Vázquez, 2017), teórica (del Canto, 2000), teórico-metodológica (Herrera, 2005; Martínez, 2009; Valiente, 2015, Torres, 2016, García, 2017), sistémica (Valiente, 2001), pedagógica (Moreno, 2004; Gayle, 2005). Asimismo, independientemente del tipo de concepción construida, apuntan que es necesario elaborar orientaciones, sugerencias, procedimientos y acciones para su implementación en la práctica pedagógica.

Concluye Valle, que el modelo para la obtención de una concepción incluye los siguientes pasos: la elaboración de los fundamentos teóricos que sustentan el nuevo punto de vista que se asume; fundamentación y definición de las categorías que sirven de soporte a la concepción; fundamentación de los principios que orientan el proceder metodológico; y caracterización de los puntos que, al interior de la teoría, deben ser cambiados (citado por Vázquez, 2017, p. 78).

Para Colomé (2013), la concepción didáctica se ha definido esencialmente como: idea total, completa, abarcadora e integral del proceso docente educativo; resultado de la elaboración teórica y metodológica; conjunto de ideas, opiniones y juicios acerca de las transformaciones del proceso de enseñanza–aprendizaje; conjunto de posiciones teóricas que recogen los puntos de vistas, conceptos, teorías y puntos de vistas acerca de las relaciones entre las categorías del proceso de enseñanza –aprendizaje.

En la presente investigación se concuerda con el criterio ofrecido por Colomé (2013), se coincide en el carácter integrador del proceso de enseñanza-aprendizaje, para la formación del estudiante como un proceso que abarque lo instructivo y lo educativo, sobre posturas desarrolladoras.

En la tesis se asume la concepción didáctica como resultado científico, por cuanto en la Licenciatura en Educación Español-Literatura de la Universidad de Matanzas, la enseñanza de la gramática con un enfoque profesional pedagógico aún no logra concretar en su proceder didáctico cómo enseñar al estudiante a reflexionar sobre el uso de los contenidos gramaticales, como herramienta lingüística para actuar adecuadamente en los variados espacios sociodiscursivos y para su correcta enseñanza en la práctica profesional pedagógica.

En la tesis la autora define la concepción didáctica para la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura de la Universidad de Matanzas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española como: “constructo teórico-metodológico que sustentan la actuación del profesor para propiciar en el estudiante (profesor en formación) la descripción-explicación y reflexión-valoración de los contenidos gramaticales a partir de su inserción en el discurso, mediante tareas de aprendizaje que favorecen los procesos de comprensión y construcción de significados y sentidos, concretados en los variados espacios sociodiscursivos, y la relación integrada de las categorías del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Pérez, 2018).

La concepción didáctica propuesta contiene objetivos, fundamentos, principios, las categorías del proceso docente educativo, que se concretan en las formas organizativas de la Educación Superior, contextualizadas a la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura (Anexo 9).

### **2.2.1 Componentes de la concepción didáctica para la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la asignatura Gramática Española**

A partir de los presupuestos establecidos en la determinación de la concepción didáctica como resultado científico, se explicitan sus componentes, en la cual se establece como objetivo: Establecer la articulación de los fundamentos teórico-metodológicos para la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura de la Universidad de Matanzas mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española en variados espacios sociodiscursivos.

#### **Fundamentos de la concepción didáctica**

La concepción didáctica se sustenta en los fundamentos **filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos, didácticos, lingüísticos y legales** que ofrecen una visión orientadora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española, para favorecer la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura de la Universidad de Matanzas.

Desde el punto de vista **filosófico**, la concepción didáctica se fundamenta en los principios de la dialéctica materialista con base marxista-leninista y en los principios martianos y fidelistas, considerados los fundamentos esenciales de la ideología de la educación cubana. Se apoya en los principios de la filosofía de la educación (Chávez, et.al, 2005); ofrece las bases humanistas, axiológicas, psicológicas y epistemológicas que posibilitan concebir la educación como un proceso que tiene como objeto al hombre y su desarrollo como sujeto activo de su formación.

En este sentido, se corresponde con la tarea principal de la Educación Superior, la cual aboga por una universidad moderna, humanista, universalizada, científica, tecnológica, innovadora, integrada a la sociedad y profundamente comprometida con la construcción de un socialismo próspero y

sostenible (Documento base del Plan de estudio E, 2016, p.15), en la que se aspira a formar un profesional que posea cualidades personales, cultura y habilidades profesionales que le permitan desempeñarse con responsabilidad social y que propicie su educación para toda la vida.

En la investigación se sostiene que lograr una formación gramatical discursiva en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura, en consonancia con la tarea principal de la Educación Superior supone la comprensión de la realidad circundante, a partir de la reflexión de las unidades gramaticales que conforman el sistema de la lengua y su función como instrumento de comunicación social y expresión individual, expresada en la asunción de 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.

Los fundamentos **sociológicos** parten de las concepciones que rigen la educación cubana, sustentadas en la educación del hombre para toda la vida y en las condiciones histórico-sociales, basadas en las exigencias para la Educación Superior, las cuales sitúan al hombre en el centro del proceso y defienden la formación integral del individuo en correspondencia con las demandas sociales.

Estas concepciones están orientadas hacia una sólida formación política e ideológica, fomentada en los fundamentos de la ideología de la Revolución Cubana; que dotan al estudiante de una vasta cultura profesional, una amplia formación científica, ética, jurídica, humanista, económica y medioambiental, en función de lograr un hombre comprometido y capacitado para defender la Patria socialista y las causas justas de la humanidad, con argumentos, criterios y valoraciones propias y con eficiencia en el desempeño profesional.

En el contexto de la investigación, la formación y educación de la personalidad del futuro profesional de lengua y literatura, tiene expresión en una formación gramatical discursiva que equilibre las dimensiones descriptivo-explicativa y reflexivo-valorativa de la lengua, que propicie su uso correcto y

adecuado por los estudiantes en las diferentes prácticas sociales y como modelo lingüístico en los diversos espacios sociodiscursivos.

Se asumen, además, como referentes básicos los aportes de Voloshinov 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. 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” (1992, p. 21).

Desde la perspectiva **psicológica** la investigación se sustenta en las concepciones de la Escuela Histórico-Cultural de Lev. S. Vigotski y sus partidarios acerca del aprendizaje, la concepción de la existencia del hombre como un ser social-pensante, individual e irrepetible, poseedor de una psiquis, la cual se desarrolla mediante el aprendizaje y tiene su esencia en la interacción ser-medio y en la adaptación a este, en el que desempeña un papel esencial el lenguaje como medio de cognición y comunicación humana; de ahí la relación histórica pensamiento-lenguaje, aprendizajes asimilados y aprehendidos, expresados en la relación significado-sentido.

Este aprendizaje requiere de la acción de un agente mediador para que el estudiante pueda acceder a la zona de desarrollo próximo, mediante la educación y en la conducción por el profesor de los procesos de enseñanza, en los que se mueve al estudiante durante el aprendizaje de saberes, mediante el empleo profesional de la lengua y la enseñanza de sus usos como medio de transmisión de conocimientos, en correspondencia con su formación y como vía para la comunicación social.

De manera particular la formación gramatical discursiva constituye un elemento determinante en la comunicación y en la preparación del futuro especialista de lengua y literatura, pues el conocimiento de la lengua en sus usos como medio para el aprendizaje y para las relaciones humanas garantiza la apropiación de saberes, cultura, modos de actuación social y profesional.

En el logro de esta formación gramatical discursiva desempeña un papel esencial las relaciones interactivas estudiante-profesor, estudiante-grupo y estudiante-medio social, considerados estos como los espacios sociodiscursivos en los que el estudiante revela los conocimientos, conceptos, experiencias y valores para su autodesarrollo y la autorregulación de su conducta verbal, las cuales convierte en cualidades personales y profesionales, contentivas de la cultura que caracteriza la sociedad en que se inserta.

El conocimiento objetivo que poseen tanto profesores como estudiantes del nivel real alcanzado en la formación gramatical discursiva de estos últimos, a partir de la enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española, brinda la posibilidad de colegiar y convenir las soluciones y ayudas que permitirán acceder a niveles superiores para un mayor alcance de las capacidades gramaticales discursivas en los diferentes espacios de interacción, en la búsqueda de una mejor expresión en las prácticas profesionales y sociales, concretadas en contextos reales de actuación, que los estimule e impulse a acercarse a las formas discursivas de la profesión y promuevan el salto cualitativo hacia una cultura del aprendizaje discursivo-funcional de la lengua, tal como lo requiere la formación lingüística de un estudiante del nivel superior.

Desde el punto de vista **pedagógico** la investigación se sustenta en los fundamentos de la pedagogía cubana, la cual estipula una educación desde la instrucción, en la primacía de los valores humanos, en la formación general integral del futuro graduado en su preparación para el empleo, en la satisfacción de sus necesidades educativas y de las necesidades sociales demandantes, que le permitan solucionar los problemas de la práctica profesional con una actitud personalizada y creadora.

La formación gramatical discursiva constituye un aprendizaje permanente en los procesos educativos del futuro profesor de Español-Literatura. Su desarrollo depende de las necesidades individuales, de los intereses personales y profesionales, así como del nivel de preparación que

adquieran en este componente para el aprendizaje eficiente de la lengua y para la posterior enseñanza en la práctica pedagógica, expresados en la adquisición de los conocimientos y de las metodologías necesarios para la formación de un comunicador y didacta por excelencia.

Al caracterizar el aprendizaje desde la mirada de una concepción histórico-cultural, en el que educación, aprendizaje y desarrollo establecen una relación dialéctica, desde el punto de vista **didáctico** se asume en la investigación los postulados del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (Roméu, 2003); modelo que revela los nexos entre la cognición, el discurso y la sociedad y pone de relieve su carácter interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario, cuyo propósito es la formación de especialistas con conocimientos de lengua, no solo como medio de cognición, sino también como medio de comunicación, además de poseer el dominio de estrategias cognitivas y metacognitivas necesarias para la impartición de las clases de lengua y literatura.

En consecuencia, el estudio de la lengua, como proceso permanente, propicia en el estudiante de la Licenciatura en Educación Español-Literatura un aprendizaje continuo de esta, no solo como instrumento para la instrucción y la educación, sino como medio de comunicación humana y social, por lo que posibilita su aprendizaje en los diferentes espacios sociodiscursivos. La enseñanza de la Gramática Española proporciona a los estudiantes el conocimiento, descripción, explicación, reflexión y valoración de los contenidos gramaticales que contribuyen al desarrollo de la capacidad para autorregular su modo de actuación verbal como parte de su formación gramatical discursiva, en el cumplimiento de su función como docente y como comunicador.

Desde el punto de vista **lingüístico** la concepción didáctica sienta sus bases en las concepciones de Bakjtín acerca de su concepción de la cultura como un sistema de sistemas de signos, en el que la lengua desempeña un papel protagónico; los postulados de la lingüística discursiva de **Van Dijk**, que ponen de relieve la relación entre el discurso, la cognición y la sociedad; el análisis de los procesos

culturales de Humberto Eco, como procesos de comunicación de significados, que trascienden todos los espacios y contextos de comunicación social humana.

Estos postulados asumen al discurso como categoría esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua en la asignatura Gramática Española, en la relación integrada de sus dimensiones semántica, sintáctica y pragmática, en la tipología de los discursos y en el cumplimiento del principio de selección textual; lo que determina la especificidad en el uso y la funcionalidad de las estructuras lingüísticas con una orientación semántico-pragmática (significado y uso); por lo que se consideran en unidad dialéctica los procesos cognitivos y comunicativos en los que la lengua participa, así como los componentes funcionales que intervienen en el proceso.

En correspondencia con ello, el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española no solo identifica las estructuras gramaticales en su función sintáctica en el texto, sino que descubre su significado y su función comunicativa en el análisis semántico y pragmático; reconoce además, los diferentes usos de significación que estas pueden alcanzar en la actividad mediante el análisis de textos en diferentes tipologías.

El estudiante asimila los recursos lingüísticos en los procesos de análisis y comprensión textual y alcanza mayor profundidad en el pensamiento, una mayor cultura del conocimiento y del uso del lenguaje; expresados en la construcción y reconstrucción de significados y sentidos en variadas espacios sociodiscursivos y en distintos estilos funcionales de acuerdo con las relaciones sentido-significado, forma-contenido-contexto, cognición-afecto y actividad-comunicación, las cuales favorecen la formación del estudiante de la Licenciatura en Educación Español-Literatura como comunicador y didacta de la lengua.

Para la concepción didáctica se toman como referencia los fundamentos **legales** asumidos por García (2017), los cuales son expresados en la Constitución de la República de Cuba (2002, p. 6), en la política educativa y cultural (Capítulo V, pp. 23-24) y aportan el marco legal, asumido en el

Modelo del Profesional, para la preparación de los profesionales de la educación de Español-Literatura (2010 p. 3), ratificados en los Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución Cubana, procedentes del VII Congreso del Partido Comunista de Cuba (2011, p. 23-24), orientada a intensificar la atención a las instituciones educativas como centros de formación de valores y la prioridad que alcanza la atención al eslabón de base de la profesión de educador, materializada en el perfeccionamiento de la preparación del estudiante para que pueda asumir con mayor eficacia la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura en su contexto de actuación: los centros de la educación media básica y media superior (preuniversitaria, técnica y profesional y de adultos).

En la investigación se asumen específicamente los lineamientos concernientes a la educación (143,145, 146, 147, 151, 152) y la cultura (163); propugnados en los avances de la ciencia y la técnica, el legado 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 culturales y espirituales, además del fortalecimiento de los valores ético-morales, estéticos y sociales. También se toman como fundamentos legales el marco normativo, regulatorio, expresado en el documento base para el diseño de los planes de estudio E, el modelo del profesional de la carrera, los planes del proceso docente, los programas de las disciplinas, las orientaciones metodológicas y de organización de la carrera de los planes de estudio D y E.

En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española, como asignatura de los estudios lingüísticos en la que se asume el discurso como categoría esencial, mediante el análisis semántico, sintáctico y pragmático de textos; favorece que el estudiante se apropie de los contenidos gramaticales y de las habilidades comunicativas indispensables para que les permita de forma eficiente y profesional emplear y enseñar la lengua en sus diferentes usos, expresión de su defensa como patrimonio cultural y de identidad nacional.

## **Sistema de principios que rigen la concepción didáctica**

La autora de la tesis asume en su concepción el sistema de principios didácticos presentados por Roméu (2007) y Colomé (2013), contextualizados al objeto de esta investigación: principio del carácter educativo, principio del carácter potenciador de la comunicación, la actividad y la personalidad, principio del carácter integrador e interdisciplinario, principio de la atención diferenciada y principio del uso de las Tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs).

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como fin educar al individuo a partir de la instrucción, la cual se desarrolla en procesos de interacción comunicativa mediante la actividad creadora, que tiene como soporte el carácter integrador e interdisciplinar del proceso y la actualización de este, mediante el dominio de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

### **Principio del carácter educativo**

El tratamiento del contenido en la didáctica de la lengua materna se desarrolla en correspondencia con las tendencias, las necesidades educativas y los enfoques vigentes en las ciencias que se encargan de su estudio. En la investigación se parte del objeto de estudio de esta rama del saber, en la que el lenguaje se considera un agente humanizador y socializador por excelencia, el medio esencial de cognición, de comunicación interpersonal, grupal, generacional y sociocultural y el instrumento para la transmisión de conocimientos, cultura, valores y modos de actuación consecuentes con la política educativa; de ahí la estrecha relación con la labor político-ideológica, en la que se implica la formación de profesionales de lengua y literatura con un alto sentido de la dimensión ética y estética.

Este principio se pone de manifiesto en la formación gramatical discursiva del estudiante de la Licenciatura en Educación Español-Literatura, a partir de la cual puede apropiarse de los conocimientos y los métodos para un mejor aprendizaje y desempeño como modelo lingüístico y

como profesional del área, rasgo que lo distingue por el cuidado esmerado de la lengua como patrimonio cultural, revelado en el buen uso y en su correcta enseñanza en la praxis educativa.

### **Principio del carácter potenciador de la comunicación, la actividad y la personalidad**

La comunicación es el medio elemental para la transmisión y adquisición de conocimientos, hábitos, habilidades, valores, sentimientos y modos de actuación; por lo que toda actividad que se cree y ejecute en el proceso de formación del profesional de la educación debe contribuir al desarrollo eficiente de la comunicación y por ende, de su personalidad, por lo que se conciben en la etapa de planificación del proceso estrategias para el desarrollo de la comunicación, en la que se trazan acciones dirigidas al uso correcto de la lengua en la construcción de significados y sentidos orales y escritos, mediante el adecuado empleo de las estructuras gramaticales en función de la actividad sociodiscursiva en los variados procesos de interacción.

En esta perspectiva, en la tesis se asume la concepción del lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación humana, de desarrollo personalógico y socio-cultural del individuo, se enseñan los contenidos gramaticales en la interrelación de los procesos de comprensión, análisis y construcción y se tiene en cuenta el papel del lenguaje en el desarrollo integral de la personalidad desde los puntos de vista cognitivo, metacognitivo, afectivo-emocional, axiológico y creativo, como resultado de su interacción en el contexto sociocultural, planteados por Roméu (2007) para potenciar el desarrollo de los estudiantes mediante la actividad y la comunicación en diferentes espacios sociodiscursivos.

### **Principio del carácter integrador e interdisciplinario**

El lenguaje por su carácter de objeto complejo, interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario y a su vez autónomo, exige de la participación de diversas disciplinas en la investigación del discurso, la cognición y la interacción social como objeto común. En este sentido, en la tesis se parte de la naturaleza interdisciplinaria de los textos teniendo en cuenta que todo texto resume e

integra los múltiples saberes de su autor, originados por su conocimiento del mundo de las diferentes ciencias y la cultura.

También, el carácter integrador e interdisciplinario se manifiesta en la relación indisoluble y sistémica entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española en la Licenciatura en Educación Español-Literatura, cuya orientación discursiva proporciona la integración de los contenidos gramaticales y de otros saberes de orden académico y cultural, mediante el análisis de textos de variadas tipologías en el proceso de formación gramatical discursiva.

Las actividades diseñadas con un carácter integrador e interdisciplinar ofrecen al estudiante no solo recursos gramaticales, sino las herramientas para su vinculación con la realidad profesional al descubrir en el análisis las perspectivas semánticas, sociolingüísticas, pragmáticas y estilísticas que determinan el texto. Al emplear los recursos de la lengua en el análisis de cualquier contenido y asignatura, se ha de distinguir entre la lengua como un sistema formal y el uso de ella como hecho comunicativo, sometido a un condicionamiento social, el cual es válido tanto para el habla individual como para la colectiva, en el orden comunitario como en el profesional.

### **Principio de la atención diferenciada**

Este principio se ejecuta en función del diagnóstico de los estudiantes, a partir de la determinación de las características individuales en los planos psicológico, volitivo, afectivo, intelectual y lingüístico; se proyectan las actividades en función de las carencias y del fortalecimiento de las potencialidades.

El trabajo formativo debe realizarse de forma individual, en correspondencia con las especificidades de las necesidades del estudiante, lo que marca un ritmo ascendente en el aprendizaje de los contenidos gramaticales como parte de su formación especializada, en función de la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española, como instrumento

para potenciar la formación gramatical discursiva, cualidad básica para contribuir a la formación lingüística de este tipo de profesional.

### **Principio del uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs)**

El desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la información y la comunicación en el mundo, exige un avance inmediato en la formación de profesionales, lo cual demanda de su actualización en el dominio de las nuevas tecnologías para la solución de tareas de aprendizaje en las diferentes modalidades existentes en la Educación Superior.

La enseñanza-aprendizaje de la lengua y la constante preocupación por su adecuado uso desde una proyección gramatical discursiva, no están ajenos a este proceso, lo que implica el desarrollo de estrategias para el acceso y la utilización de estos medios, en correspondencia con las necesidades académicas y formativas de los estudiantes y de las modalidades de estudio en los que estos estén insertados. Se trata de preparar a los futuros profesionales de la educación no solo en el análisis y reflexión de las estructuras gramaticales que sirven de soporte a estos medios como consumidores, sino también, como prosumidores, capaces de construir sus propios audiovisuales y de emplearlos en la enseñanza.

La consulta de soportes digitales, softwares educativos, sitios de búsqueda, de enciclopedias; plataformas digitales, multimedia, contribuye a potenciar la formación académica y cultural, estimula el aprendizaje intelectual, lingüístico y profesional de los estudiantes. Estos constituyen medios que propician el aprendizaje de una forma más novedosa, actualizada y asequible para las variadas modalidades de estudio, fundamentalmente para las no presenciales.

En el proceso enseñanza-aprendizaje de la gramática, se tienen en cuenta textos multimodales, que facilitan la motivación de los estudiantes, dinamiza la clase hacia la creatividad, la significatividad, varios tipos de comprensión y la apropiación de modos de actuación profesional con el empleo de las TICs.

Lo anterior conduce a una preparación en el futuro especialista de lengua y literatura desde la tecnología para un uso educativo, como herramienta de consulta bibliográfica, la visita a sitios, la búsqueda de textos sugerentes para introducir en clases que potencien el estudio de determinado contenido gramatical, la elaboración de ayudas didácticas en soporte digital y el aporte a este tipo de recurso como resultado de su profesionalización, así como la propuesta de algoritmos y modelos didácticos para el análisis gramatical en diferentes tipologías textuales, incluyendo la comprensión, análisis y construcción de textos multimodales.

### **2.2.2 Las categorías didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española**

En la concepción didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española se parte de su categoría principal, el objetivo.

Como bien plantea Roméu (2012), constituye una categoría rectora que rige el resto de los componentes didácticos e integra los aspectos instructivos y educativos que se desean lograr, por lo que tiene carácter formativo; en él se expresa la meta que se propone alcanzar de forma individual en cada estudiante, que a su vez, se convierte en los indicadores con que se expresan los fines y las aspiraciones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En su carácter rector cumple las funciones orientadora y valorativa, lo que permite al profesor conocer con precisión cómo desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje; y al estudiante, cómo y hacia dónde orientar sus acciones para conseguir las aspiraciones. El carácter bilateral del proceso permite a ambos conocer y evaluar con discernimiento el grado en que se logra lo propuesto, al comparar lo realizado con el objetivo planteado.

La determinación y formulación de los objetivos de la enseñanza de la lengua como medio esencial de cognición y comunicación en la Licenciatura en Educación Español–Literatura se rige por los principios básicos de la Educación Superior y en la enseñanza de la gramática por el enfoque

cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. En la derivación gradual se parte del fin de la formación del profesional de Español–Literatura, definido en los objetivos generales del modelo del profesional, de la disciplina Estudios Lingüísticos y de la asignatura Gramática Española en particular; concretados de forma específica y práctica en el desarrollo de tareas de aprendizaje, es en esta actividad en la que se concibe el carácter activo y desarrollador del estudiante.

En la tesis se establece que en la enseñanza de la gramática los objetivos a formular para las tareas de aprendizaje deben estar orientados hacia la formación gramatical discursiva del futuro especialista de lengua y literatura, deben dirigirse hacia la preparación de un profesional capacitado para el uso eficiente de la lengua y su correcta enseñanza en la práctica educativa y social.

Lo anteriormente planteado debe tener estrecho vínculo con la planificación, esta se proyecta con visión futura, la cual se manifiesta en cómo lograr de forma escalonada lo deseado en correspondencia con las etapas de desarrollo del estudiante. En su estructura interna, los objetivos expresan los conocimientos, las habilidades, las acciones valorativas y las condiciones en que habrá de transitar por los niveles de aprendizaje para la gestión y búsqueda del conocimiento de forma individual y colectiva.

El objetivo es rector porque expresa lo esencial del contenido y es por eso que determina el resto de los componentes. Entre las funciones del objetivo se encuentra la determinación del contenido de enseñanza-aprendizaje. Al respecto Roméu (2012) plantea que el contenido constituye el componente didáctico que es portador del sistema de conocimientos, habilidades, actitudes, sentimientos y valores esenciales en correspondencia con el modo de actuación y las experiencias de la práctica educativa.

El contenido es un componente del proceso de enseñanza–aprendizaje derivativo y dependiente del objetivo como categoría rectora, según criterios de Klingberg L. (1972), Labarrere G. (1988), Castellanos, D. Silvestre, M. Zilberstein J. (2001), Addine, F. (2005), Ginoris, O. (2006) y Rico P. (2006), Mauri (2017), este se refiere a que la selección, estructuración y determinación depende de los objetivos propuestos. Según Colomé (2013) “la estructuración es condición importante en la organización del proceso de la cual dependen las condiciones para la determinación de los objetivos, mientras que la selección exige determinar lo esencial y considerar el carácter primario de los conocimientos para la adecuada estructuración” (p. 77).

La determinación del contenido y su integralidad es un aspecto esencial para el desarrollo de la personalidad del estudiante, una adecuada determinación y organización lógica favorece no solo la dimensión cognitiva del proceso, sino también la dimensión reflexivo-valorativa, en la que la comunicación, por su importancia en el proceso resulta imprescindible para lograr la adecuada relación sistémica de los componentes métodos, medios y formas de organización. La forma en que se conduzca el contenido en el proceso de enseñanza–aprendizaje determinará el grado de conocimientos alcanzados por los estudiantes.

En la concepción didáctica, el contenido se concreta en las posiciones teórico-metodológicas que sustentan la relación entre las categorías didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española y los componentes funcionales en la enseñanza de la lengua en la clase, como forma organizativa fundamental de la Educación Superior y otros espacios sociodiscursivos para el logro de la formación gramatical discursiva, componente de la formación lingüística de los futuros profesionales de la lengua y la literatura.

La forma en que se imparte el contenido debe satisfacer lo estipulado por el objetivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos, por lo que es elemental el conocimiento del sistema de métodos para una adecuada impartición de estos.

La autora de la tesis coincide con Mauri (2017) cuando asevera que “de los componentes del proceso, el más dinámico de ellos lo constituye el método, centrado en los sujetos y pudiera definirse como el sistema de procedimientos de aprendizaje, que refleja las regularidades del mismo, que están condicionadas por la problemática propuesta por el docente y adoptada por el profesional en formación” (p. 79) y con Rico (2004) cuando afirma que “todo método tiene como base un contenido determinado, es decir, un objeto, un proceso, un concepto, una teoría... y que se determina por la lógica y la estructura propia de ese objeto o contenido” (p. 63).

Para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española en la Licenciatura en Educación Español-Literatura, se asumen los métodos de enseñanza de la Educación Superior (Ginoris, Addine y Turcaz, 2006) y la propuesta de clasificación binaria de la didáctica de la lengua y la literatura (Roméu, 2013), para enseñar los contenidos gramaticales en la práctica educativa.

Su aplicación en el proceso dependerá del tipo de clase a desarrollar, de la función didáctica predominante y del objetivo propuesto por el profesor. En esta investigación se propone emplear con mayor frecuencia los métodos productivos expositivos y el trabajo independiente, por las características de la asignatura y por la cualidad de estos de ser propicios para un aprendizaje desarrollador, reflexivo, que estimula la interacción de los procesos comunicativos.

Desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje de la lengua como medio para el aprendizaje y la comunicación, en la asignatura Gramática Española es indispensable el conocimiento del método de análisis discursivo–funcional, método de la ciencia centrado en las funciones comunicativas de las estructuras gramaticales en los diferentes usos; por tanto, se debe partir de sus bases teórico–metodológicas y profundizar en su estudio a partir de las posiciones gramaticales, para que el aprendizaje de las estructuras lingüísticas permitan al estudiante descubrir el significado de la estructura gramatical en el discurso y que pueda significar y explicar el sentido y la funcionalidad

adquirida en cualquier estilo, en correspondencia con el contexto situacional y la intención comunicativa.

Este método debe conducir a un aprendizaje activo y desarrollador que permita solucionar problemas de la práctica profesional y social, con el auxilio de los recursos o medios para la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

Los medios de enseñanza o recursos didácticos constituyen el componente que actúa como soporte material de los métodos (Roméu, 2012) y permiten el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la clase de Gramática Española el empleo de textos de diferentes tipologías constituye el medio más eficaz, aspecto que ratifica Roméu (2012), cuando señala que “además de ser el portador del contenido de aprendizaje, actúa objetivamente como el objeto que satisface las necesidades de atribución y producción de significados, que exige el estudiante para poder transformar sus conocimientos y que por consiguiente, es el objeto real que convertido en motivo, hace que el estudiante se disponga activamente a resolver las tareas propuestas a partir de él” (p. 110). En este sentido, se reconocen también como medios de enseñanza los materiales audiovisuales y de otros tipos, aportados por las TICs, que contribuyen a obtener conocimientos desde otra dimensión.

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje es la vía establecida para que el profesor pueda comprobar el cumplimiento de los objetivos propuestos en su asignatura, a través de una valoración cualitativa del aprendizaje de los contenidos y del desarrollo de las habilidades requeridas para la formación del estudiante. Es la forma de retroalimentación y regulación del proceso, pues en la determinación de las deficiencias en el seguimiento continuo, el profesor se plantea estrategias para satisfacer esas carencias y elevar al máximo la calidad del proceso en el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, encontradas en el diagnóstico.

Se concuerda con Roméu (2012) cuando expresa que la evaluación “se concibe como un proceso que debe estar orientado a evaluar el nivel de desarrollo de la competencia cognitivo-comunicativa y sociocultural de los alumnos, teniendo en cuenta la especificidad de los objetivos en cada grado. Dicha evaluación debe revelar: a) el dominio de estrategias cognitivas y metacognitivas para comprender y construir significados, b) el nivel de dominio de los conocimientos y el desarrollo de las habilidades de análisis para describir y explicar las características y funciones de las estructuras discursivas, teniendo en cuenta la relación entre la sintaxis, la pragmática y la semántica y c) la competencia para interactuar en diferentes contextos socioculturales”.

El proceso de evaluación debe romper con los esquemas tradicionales, en los que solo prevalece el criterio autocrático del profesor. La evaluación por tener un carácter participativo, se debe desarrollar en conciliación con el estudiante, quien debe saber desde el primer día de clase cómo va a ser evaluado y las formas existentes de evaluación, pues en su papel de protagonista del proceso debe potenciar un espíritu crítico y autocrítico que lo dote de la capacidad para autoevaluar sus condiciones reales de aprendizaje y poder evaluar a los demás. En él debe primar la honestidad y la responsabilidad por el estudio para el incremento de su actividad cognoscitiva y de formación profesional.

Una forma de evaluación necesaria es el diagnóstico, evaluación primaria del proceso que permite al profesor de la asignatura Gramática Española conocer el estado real y actual de sus estudiantes en la formación gramatical discursiva, a través del reconocimiento de la función comunicativa de los contenidos gramaticales en la relación de las dimensiones semántica y pragmática para potenciar en este la formación lingüística, además de determinar las potencialidades de desarrollo individual y grupal. El diagnóstico, así como el resto de las evaluaciones, se realiza con carácter integrador e interdisciplinar en la ejecución de ejercicios integradores que potencien la formación integral del futuro profesor de Español-Literatura.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española la evaluación se concibe en el cumplimiento de los objetivos del programa de estudio en relación con los objetivos del año académico, en el que se evaluará, mediante la aplicación práctica, el nivel alcanzado en la formación gramatical discursiva como componente de la formación lingüística de los estudiantes.

También se considera el dominio de las estructuras gramaticales para el desarrollo de habilidades comunicativas no verbales y verbales, orales y escritas, de modo que logren dotarse de un amplio arsenal comunicativo en los diferentes espacios sociodiscursivos, con el fin de lograr un comunicador eficiente, que sea ejemplo personal en el uso y dominio de la lengua materna en su actuación sistemática, en la manifestación de respeto y cuidado del idioma como herramienta y expresión de la identidad cultural cubana.

Se estimula el tránsito por la heteroevaluación, la coevaluación y se enfatiza en la autoevaluación, con un marcado carácter crítico, así como en la proyección de nuevas acciones para el alcance de resultados superiores, teniendo en cuenta como aspecto determinante el carácter diferenciado o individualizado.

Las formas organizativas revelan las relaciones entre los sujetos en los diferentes espacios formativos de la universidad. La investigadora se adscribe a las formas organizativas establecidas en este nivel educativo, establecidas en el Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior. En la correspondencia trilogía método, medios de enseñanza y las formas organizativas del proceso docente en la Educación Superior, estas últimas son consideradas la expresión externa y materializada del proceso docente, en las que se concibe la actividad del profesor y de los estudiantes con el propósito de lograr de la manera más eficiente posible el cumplimiento de los objetivos establecidos.

Las formas organizativas son el espacio físico-temporal y planificado, en el que resulta esencial que el profesor garantice con éxito la dirección de la actividad en un ambiente comunicativo favorable,

con la prevalencia de un clima afectivo para que se logre estimular el interés de los estudiantes por el aprendizaje armónico y eficiente del contenido objeto de estudio y así lograr de forma simultánea que se sientan implicados en el logro de los objetivos a alcanzar.

El Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior, establece como formas organizativas del proceso docente- educativo: la clase, la práctica de estudio, la práctica laboral, el trabajo investigativo de los estudiantes, la autopreparación de los estudiantes, la consulta y la tutoría.

Cada forma organizativa tiene sus especificidades que la distinguen de otra, pero todas intervienen de forma armónica y equilibrada en la formación del profesional. En la investigación se concretarán en la clase y la práctica laboral como espacios fundamentales para el logro de una relación integrada entre lo académico y lo profesional. Tradicionalmente la clase de gramática se ha circunscrito al ámbito del aula y a la clase como forma organizativa esencial. Sin embargo, el contexto mundial, cada vez más complejo en el área de la comunicación y sus formas de enseñanzas, exige de estilos renovados que posibiliten una mayor eficacia y eficiencia comunicativa, por lo que en la investigación se proponen, además, otros espacios sociodiscursivos para el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje de la Gramática Española.

La clase, como forma organizativa y los otros escenarios en que el estudiante interactúa como agente que aprende y enseña lo aprendido, son considerados espacios sociodiscursivos, de realización académica, en el que se parte de objetivos particulares para el aprendizaje de contenidos en función del desarrollo de habilidades, valores e intereses cognoscitivos y profesionales en los estudiantes.

El éxito de la clase depende, por un lado, de la preparación pedagógica e investigativa del profesor que imparte la asignatura para la búsqueda de la coherencia entre los diferentes componentes didácticos de la clase, que permitan el cumplimiento del objetivo propuesto y, por otro lado, de la

participación protagónica del estudiante en la autogestión y regulación de su propio aprendizaje, relación dialéctica indispensable para el logro de los propósitos formativos del perfil de la profesión.

No solo en el espacio del aula, en la clase, se concreta una enseñanza-aprendizaje de la gramática en función de la formación gramatical discursiva del estudiante, esta actividad desde otros espacios sociodiscursivos amplía, completa y concreta el universo formativo del estudiante, mediante la interacción hombre-(lengua)-medio, en el que este debe ser capaz de aplicar los saberes adquiridos, expresados en modos de actuación profesional y social, con un uso adecuado de la lengua como elemento mediador que establece la relación interactiva.

Estos modos de actuación profesional del futuro profesor de Español-Literatura se desarrollan en la práctica laboral, como una de las formas organizativas en la que se integra la teoría y la práctica, espacio sociodiscursivo donde el estudiante además de poner en práctica los conocimientos adquiridos sobre las ciencias lingüística y literaria, muestra un despliegue de su formación didáctica y lingüística, mediante el empleo profesional de la lengua en su enseñanza y en los variados espacios de socialización pedagógica.

En la concepción de los espacios sociodiscursivos las tareas de aprendizaje desempeñan un papel fundamental, para la investigación se comparte el criterio de Montaña (2012) de que “son instrumentos o herramientas fundamentales de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje que se concretan y materializan en enunciados o textos, orales o escritos, producidos en la interacción dialógica y sociodiscursiva, de marcado carácter académico e instruccional, entre el maestro o profesor y los estudiantes en todos los niveles de enseñanza y cuya función es organizar, ordenar, prescribir, direccionar y regular el conjunto de acciones, operaciones y estrategias mentales necesarias y suficientes para la adquisición del conocimiento”(S/D).

Con respecto al papel de las tareas de aprendizaje en la clase, el citado autor plantea que “estas prescriben qué hacer, de qué manera y en qué orden, mediante enunciados-textos que tienen como

propósito lograr que el estudiante (lector, receptor, interlocutor) ejecute una acción determinada, por tanto, se insertan en un discurso instruccional que intenta regular la actividad del interlocutor en su tránsito hacia una acción concreta, práctica o mental. Se erige o se constituye un texto instruccional desde el cual se organizan, prescriben y controlan los procesos mentales que debe asumir el receptor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los enunciados que contienen las tareas de aprendizaje concretan el diseño de la clase en cualquier asignatura (Montaño, 2012).

En esta investigación se reconoce la importancia de las tareas de aprendizaje en el ámbito de la clase y se considera necesaria su integración con otras formas organizativas establecidas para la Educación Superior desde los componentes académico, laboral, investigativo y extensionista en función de la formación gramatical discursiva de los estudiantes en diferentes espacios sociodiscursivos.

En la investigación se definen las tareas de aprendizaje para la formación gramatical discursiva como: “Actividades planificadas, dirigidas y controladas por el profesor para potenciar la formación gramatical discursiva de los estudiantes en la interacción dialógica y sociodiscursiva, mediante la reflexión-valoración de las estructuras gramaticales de la lengua en los procesos de comprensión y construcción de significados y sentidos en diferentes espacios sociodiscursivos” (Pérez, 2018).

En las tareas de aprendizaje coexisten variados procesos, los cuales alcanzan grados de complejidad en dependencia de la interacción e integración que se logre entre la enseñanza-aprendizaje de los contenidos gramaticales, los componentes funcionales: comprensión, análisis y construcción de significados y sentidos, y los componentes del proceso formativo del estudiante universitario.

En la enseñanza-aprendizaje el profesor emplea este tipo de tareas para impartir los contenidos gramaticales de formas dinámicas y desarrolladoras, orientadas hacia la formación gramatical

discursiva donde el estudiante debe demostrar las habilidades adquiridas en la solución de los problemas individuales, sociales y de la profesión.

En el componente académico, las tareas de aprendizaje deben tener una orientación profesional pedagógica, dirigidas a que los estudiantes adquieran y desarrollen conocimientos gramaticales discursivos, expresados en habilidades para realizar el análisis discursivo-funcional de textos en variados estilos funcionales como parte de su formación profesional en el área de los estudios lingüísticos. Este componente, en la Licenciatura en Educación Español-Literatura, se materializa en el dominio de los contenidos gramaticales y de las formas más adecuadas para la didáctica de la lengua, el cual tributa a un desarrollo eficiente de saberes, habilidades, valores y actitudes en el ejercicio de la profesión.

En el componente investigativo, las tareas de aprendizaje deben dirigirse hacia la orientación del estudiante en la gestión más actualizada del conocimiento gramatical, hacia su formación en la búsqueda de las vías y métodos científicos que lo conduzcan a la detección y solución de problemas de la profesión a través de la descripción, explicación, reflexión y valoración de las estructuras gramaticales del sistema de la lengua en los procesos de comprensión y construcción de significados y sentidos.

En el componente laboral, las tareas de aprendizaje se orientan en función de concretar los conocimientos y habilidades adquiridos en el proceso de formación gramatical discursiva por los estudiantes y su empleo adecuado en los componentes académico e investigativo, se prepara al futuro profesional de Español-Literatura para enfrentar la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura.

En el componente extensionista, las tareas de aprendizaje tienen una función significativa, pues en este espacio el estudiante revela las cualidades y actitudes desarrolladas en su formación gramatical discursiva que lo convierte en un comunicador eficiente en variados espacios sociodiscursivos.

Estos componentes se dan de forma armónica e integrada en la interacción del sujeto con la actividad y la comunicación como medio que conecta los procesos en el alcance de una adecuada formación gramatical discursiva, expresada en la eficiencia de su actividad comunicativa profesional pedagógica.

Para el trabajo con las tareas de aprendizaje resulta necesario el reconocimiento de tres etapas tomadas por la autora de lo establecido por Roméu (2012) con respecto a la actividad:

**Orientación:** el profesor orienta al estudiante hacia el objetivo de la tarea, se reflexiona sobre su utilidad, contenido, habilidades a desarrollar para la formación gramatical discursiva, así como las posibles vías de solución de la meta propuesta, en correspondencia con la forma organizativa y el espacio sociodiscursivo donde tenga lugar.

**Ejecución:** Durante la actividad el profesor debe realizar acciones motivadoras para garantizar el carácter dialógico e interactivo de la tarea de aprendizaje mediante la descripción, explicación, reflexión y valoración de las estructuras gramaticales en la integración de los componentes comprensión y construcción de significados y sentidos. Las tareas se diseñan de acuerdo con las especificidades de los objetivos, contenidos, problemas profesionales, diagnóstico de los estudiantes, y preparación del profesor para la formación gramatical discursiva de los estudiantes. De vital importancia resulta en esta etapa la consideración de espacios sociodiscursivos variados que rebasen el marco del aula y propicien la inserción del estudiante en el contexto de la profesión.

**Control:** el profesor y los estudiantes evalúan la realización de la tarea, mediante el control de los logros y deficiencias mostrados por cada estudiante a partir de la autovaloración de su formación gramatical discursiva y del seguimiento a los indicadores establecidos para la valoración de esta variable en el proceso investigativo. El profesor propiciará otras formas de evaluación tales como la coevaluación y la heteroevaluación en los diferentes espacios sociodiscursivos.

Para la concepción de las tareas de aprendizaje en el proceso de enseñanza de la asignatura Gramática Española en la Licenciatura en Educación Español-Literatura, se debe prestar atención, además, a las estrategias curriculares que refuerzan y complementan la formación de este tipo de educador, así como a la variedad de tipologías de clases y formas organizativas de la Educación Superior. Para la elaboración de las tareas de aprendizaje se realizó la selección de los contenidos gramaticales de los programas de Gramática Española.

La propuesta de las tareas de aprendizaje ofrecida en la investigación, resulta una herramienta fundamental para contribuir a la formación gramatical discursiva de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española. Estas se desarrollan en variadas tipologías de clases (conferencia, clase práctica, seminario y clase encuentro) para la impartición del contenido y se proyecta ese aprendizaje hacia otros espacios sociodiscursivos, los cuales constituyen espacios formativos para los estudiantes, en los que estos deben revelar su formación gramatical discursiva alcanzada, en una adecuada formación lingüística, en consecuencia con la situación profesional.

En este sentido, la concepción didáctica que se propone en la investigación establece una reorientación teórica y metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española de la Licenciatura en Educación Español-Literatura, al integrar diversos puntos de vista y criterios orientados a potenciar una formación gramatical discursiva mediante tareas de aprendizaje, que le propicie al futuro profesor de Español-Literatura la apropiación de adecuadas formas de expresión lingüística en variados contextos de actuación, en una enseñanza y uso adecuado de la lengua, que los distinga dentro y fuera del marco profesional como comunicadores eficientes.

## **Conclusiones del capítulo**

La caracterización del estado actual de la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura de la Universidad de Matanzas, revela las limitaciones desde el punto de vista cognitivo, descriptivo-explicativo y reflexivo-valorativo para el desarrollo eficiente de este proceso, las cuales requieren de un tratamiento teórico y metodológico para contribuir a una formación gramatical discursiva que permita potenciar la formación lingüística de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura.

Los resultados del diagnóstico justifican la necesidad en el orden didáctico de formas renovadas de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española, que posibiliten la eficiencia en la comunicación personal y profesional, así como en el aprendizaje metodológico para una mejor enseñanza.

La concepción didáctica elaborada establece la relación armónica entre las categorías didácticas y las diferentes tipologías de clase del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española en la Educación Superior, con el fin de favorecer la formación lingüística de los futuros profesores de Español- Literatura a partir de una formación gramatical discursiva.

### **CAPÍTULO 3 IMPLEMENTACIÓN DE LA CONCEPCIÓN DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN GRAMATICAL DISCURSIVA DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPAÑOL-LITERATURA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA GRAMÁTICA ESPAÑOLA**

En este capítulo se presenta la valoración de la concepción didáctica mediante el criterio de expertos y los resultados alcanzados en la aplicación de métodos e instrumentos en su implementación, para la constatación de las transformaciones logradas en la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura de la Universidad de Matanzas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española.

#### **3.1 Resultados de la valoración de la propuesta por criterio de expertos**

En la evaluación teórica del resultado de investigación, se sometió la concepción didáctica propuesta a dos rondas de consulta de expertos, mediante la aplicación del modelo Torguesson-Delphi. En la primera etapa se realizó una selección de 23 profesionales como posibles expertos, de ellos 22 representan el área de la lengua y la literatura española y 1 el de la lengua inglesa. En su composición, cinco (5) son Licenciados en Educación en la especialidad Español-Literatura, 11 son máster en ciencias de la educación de la misma especialidad y siete (7) son doctores del área de las lenguas, procedentes de distintas instituciones de educación y de Educación Superior.

Después del proceso de selección de los posibles expertos se procedió a la entrega del instrumento de autoevaluación (Anexo 10), del cual se realizó el cálculo del índice de conocimiento (Kc), en una

escala de valores crecientes, partiendo de 0 como valor mínimo hasta 10 como valor máximo, en el que se les preguntó acerca de las fuentes del conocimiento que les permitió argumentar sus criterios y se evaluó el grado de influencia en un nivel de Alto, Medio y Bajo, sobre los criterios de cada una de las fuentes. El propio instrumento de autoevaluación permitió calcular el índice de argumentación (Ka), que según el resultado estadístico del método aplicado oscila entre 0 y 10 en la autoevaluación de los posibles expertos.

Una vez calculado el coeficiente de conocimiento (Kc) y el coeficiente de argumentación (Ka), se procedió a determinar el coeficiente de competencia (K), en correspondencia con la fórmula siguiente  $K = \frac{1}{2} (Kc + Ka)$ . Con el procesamiento de la información, se elaboró la tabla (Anexo 11) con los datos Kc, Ka y K.

En la tabla se exponen los profesores e investigadores más consultados, con índice de competencia (K), igual a 0.7 o en un nivel superior; por tanto, el grupo de criterios de expertos está conformado por 18 expertos. El coeficiente de competencia de los expertos seleccionados es: alto (16) para un 88,8 % y medio (2) para un 11,1 %. Por tanto, el 100% resulta ser competente.

Para el alcance de los resultados en la primera ronda, se aplica una encuesta a los 18 expertos seleccionados (Anexo 12) con el propósito de comprobar la validez científica de la propuesta, tanto en su fundamentación teórica como para su posible implementación práctica. Se emplea, para ello, una escala de cinco categorías (Muy adecuado, Bastante adecuado, Adecuado, Poco adecuado, No adecuado), además de brindar la posibilidad de hacer sugerencias, observaciones y recomendaciones para el perfeccionamiento del resultado científico.

De forma general, el 50 % (9) de los encuestados estimó de Muy adecuada la pertinencia del resultado científico y el 72.2% repitió esa categoría en cuanto a la factibilidad de este. Los aspectos referidos a la fundamentación de la concepción didáctica y su estructura, fueron los más afectados en las valoraciones de los expertos en esta primera etapa. Al comparar los valores de la escala con

los puntos de corte obtenidos, se determina la categoría de estos aspectos por debajo de muy adecuado y bastante adecuado (Anexo13). Esto se confirma en las sugerencias, observaciones y recomendaciones efectuadas que posibilitan perfeccionar los aspectos valorados de la concepción didáctica propuesta, las cuales se centran en los fundamentos que sustentan la concepción didáctica, el sistema de principios determinados para la concepción didáctica, la definición elaborada de concepción didáctica y la coherencia de la estructura de la concepción didáctica.

Las observaciones, las sugerencias y las recomendaciones realizadas por los expertos, en esta primera etapa, fueron atendidas y se efectuaron las adecuaciones pertinentes a partir del análisis reflexivo y consciente de estos y se sometió el resultado científico a una segunda ronda de criterio de expertos. Para ello, se acudió a 14 de los expertos seleccionados inicialmente, en correspondencia con los factores que condicionan la viabilidad de la entrega y la devolución en tiempo de la información para su procesamiento.

Los criterios valorativos de los expertos de la segunda ronda, revelan que los elementos que se tienen en cuenta para evaluar la concepción didáctica son evaluados por la mayoría de los expertos como Muy adecuados y Bastante adecuados, demostrados estadísticamente en una hoja de cálculo de Microsoft Excel (Anexo 14), en la que se exponen la tabla de frecuencias absoluta y la tabla de frecuencias absolutas acumuladas.

Esta última permite obtener la tabla de frecuencia relativa acumulada y ofrece el valor promedio (escala) que les otorgan los expertos consultados a los diferentes aspectos evaluados de la concepción didáctica, mediante la obtención de los puntos de cortes que determinan la categoría otorgada a cada aspecto al comparar los valores de escala con los puntos de corte.

De forma general, la mayoría de los encuestados reconoció la pertinencia y la factibilidad de la concepción didáctica elaborada, en función de potenciar la formación gramatical discursiva de los

estudiantes mediante la enseñanza-aprendizaje de la estructura gramatical, sus relaciones en las dimensiones semántica y pragmática, su concreción en los procesos de comprensión y construcción de significados y sentidos, mediados por el análisis discursivo-funcional de textos en variados estilos funcionales, así como su importancia para la formación de un profesor de Español-Literatura con una formación lingüística expresada en un vasto dominio de los recursos gramaticales y sus adecuados usos en la práctica comunicativa, así como de los recursos didácticos para su correcta enseñanza.

En síntesis, la consulta a expertos en ambas etapas reveló un resultado satisfactorio, en cuanto al valor teórico de la concepción didáctica para la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura de la Universidad de Matanzas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española, la cual puede constituir un modelo de referencia para cualquier asignatura del área de los Estudios Lingüísticos y de otras disciplinas de la especialidad.

A partir de los criterios sobre el tema, revelados por los expertos en el área investigada, se determinó realizar una prueba de ejecución para comprobar la pertinencia y receptividad del resultado científico propuesto, en la práctica educativa del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española.

### **3.2 Prueba de ejecución de la concepción didáctica para la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española**

Con el propósito de comprobar la pertinencia y factibilidad de la concepción didáctica, se realizó una prueba de ejecución en la asignatura Gramática Española, a los profesores del colectivo de asignatura y a 32 estudiantes del primer año de la Licenciatura en Educación Español-Literatura.

Esta prueba se desarrolló por las siguientes etapas:

I) Preparación metodológica y didáctica de los profesores del colectivo de la disciplina Estudios Lingüísticos.

- Orientación y sensibilización de los profesores del colectivo de disciplina Estudios Lingüísticos.
- Determinación del cronograma de trabajo.
- Análisis de la implementación de los principios teóricos y metodológicos del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.
- Capacitación para la implementación de la concepción didáctica y las tareas de aprendizaje.

II) Inserción de la concepción didáctica en el sistema de trabajo metodológico de la asignatura Gramática Española, mediante la concepción de tareas de aprendizaje.

- Elaboración, revisión y perfeccionamiento de las tareas de aprendizaje.
- Implementación de las tareas de aprendizaje en los diferentes espacios sociodiscursivos.
- Realización de los talleres de análisis y reflexión metodológica.

III) Control, evaluación y ajuste de la concepción didáctica para su posterior continuidad.

- Reajuste de los componentes didácticos de la concepción propuesta.
- Supervisión y control de la ejecución.
- Evaluación de la propuesta en su aplicación práctica
- Perfeccionamiento de la concepción a partir de los resultados de su implementación.

La etapa de preparación teórica y metodológica de los profesores que imparten la asignatura Gramática Española en el colectivo de disciplina Estudios Lingüísticos, se desarrolló mediante la vía de trabajo metodológico establecida por el Reglamento de trabajo docente y metodológico del Ministerio de Educación Superior (Resolución No.2/2018), con el objetivo de lograr resultados satisfactorios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura.

Se insertó como una de las líneas de trabajo metodológico de la disciplina: la enseñanza de la lengua desde una formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura.

Esta línea de trabajo metodológico se desarrolló centrada en los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos gramaticales, a partir de la aplicación del método de análisis discursivo-funcional, en correspondencia con los objetivos específicos de los dos primeros años de estudio.

La preparación metodológica de los profesores en los contenidos se ajustó a las actividades contenidas en el plan metodológico de la disciplina, correspondientes al colectivo de la asignatura Gramática Española, las cuales se ajustaron a los tipos de trabajo metodológico: reunión docente metodológica, clase abierta y talleres docentes metodológicos.

Las pautas metodológicas previstas en la concepción didáctica para la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura de la Universidad de Matanzas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española, se expresan en el proceder didáctico del profesor:

- Análisis de los objetivos y del contenido de la asignatura Gramática Española con el propósito de determinar las particularidades en relación con la formación gramatical discursiva.
- Determinación del sistema de conocimientos para la elaboración de las tareas de aprendizaje en la asignatura Gramática Española.
- Determinación de las formas organizativas y espacios sociodiscursivos para la formación gramatical discursiva de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española.

- Selección del sistema de métodos y de medios a emplear en correspondencia con los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura Gramática Española.
- Determinación del sistema de evaluación para las tareas de aprendizaje en correspondencia con el objetivo propuesto, la forma organizativa a emplear y el espacio sociodiscursivo.

Se analizaron, además, la concepción de la clase de Gramática Española, sus formas de enseñanza en las variadas tipologías de clase, la concreción del aprendizaje gramatical, su expresión en la formación lingüística del estudiante en los variados espacios sociodiscursivos y la aplicación correcta del método de análisis discursivo-funcional.

En la valoración de esta etapa se aplicó una entrevista a los profesores (Anexo15) acerca de los resultados alcanzados en su preparación (Anexo 16), además de una encuesta (Anexo 17) con el objetivo de evaluar su satisfacción con la preparación obtenida para la ejecución de la concepción didáctica propuesta.

Los profesores expresan que han adquirido otras vías para la enseñanza y evaluación necesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española, como insatisfacción manifiestan la necesidad de socializar otros resultados científicos para potenciar y enriquecer su preparación metodológica y científica.

Con respecto a las tareas de aprendizaje, los profesores manifiestan que estas le han servido de modelo para sus clases, debido a que en ellas se logra una relación integrada y armónica entre las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática con los componentes funcionales; así como la fiel correspondencia entre las categorías del proceso; estiman, además, haber alcanzado una mayor preparación metodológica en el tema, tanto para la enseñanza de la gramática de forma general, como para la aplicación práctica en los diferentes espacios sociodiscursivos.

Los resultados obtenidos mediante la entrevista y la encuesta revelan la satisfacción de los profesores en los espacios metodológicos destinados a la preparación para la aplicación de la

concepción didáctica, considerados como sesiones de trabajo valiosas y provechosas, que han contribuido a su actualización, superación personal y profesional.

En la etapa de Inserción de la concepción didáctica en el sistema de actividades de la asignatura Gramática Española, mediante la concepción de tareas de aprendizaje, se partió de la capacitación de los profesores en los fundamentos teóricos y metodológicos desarrollados en la primera. Las tareas de aprendizaje fueron diseñadas con una mirada sociodiscursiva para potenciar la formación gramatical discursiva de los estudiantes, potenciando la relación integrada de las categorías del proceso de enseñanza-aprendizaje y su contextualización.

Para la inserción de la concepción didáctica se establecieron los siguientes procedimientos metodológicos:

- Caracterización del estado actual de la formación gramatical discursiva de los estudiantes, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española en el primer año de la Licenciatura en Educación Español-Literatura.
- Perfeccionamiento de los programas analíticos de la asignatura Gramática Española en correspondencia con los resultados del diagnóstico de los estudiantes.
- Selección adecuada y actualizada de la bibliografía básica y complementaria, así como de material audiovisual para el cumplimiento de los objetivos propuestos.
- Planificación de tareas de aprendizaje que favorezcan la formación gramatical discursiva de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española, en el primer año de la Licenciatura en Educación Español-Literatura.
- Evaluación y valoración del nivel de desarrollo alcanzado en la formación gramatical discursiva de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española, en la Licenciatura en Educación Español-Literatura.

En esta segunda etapa se proyectó la ejecución a partir del trabajo simultáneo con ambas unidades de estudio, en la que se organizó y precisó en las sesiones de los talleres metodológicos el proceso evolutivo de esta etapa, esencialmente, en la elaboración y perfeccionamiento de las tareas de aprendizaje, la planificación para su implementación en los diferentes espacios sociodiscursivos y en la determinación y elaboración de un cronograma de ejecución para orientar a los estudiantes en cada una de las etapas de este proceso.

En la aplicación de la prueba de ejecución con los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura, se explicó en la primera sesión de trabajo las características de la actividad a realizar, el objetivo propuesto y su función en el proceso como protagonistas y agentes participativos.

Se les precisaron los temas seleccionados de los programas de Gramática Española I y II y los contenidos específicos para la realización de las tareas de aprendizaje en la clase como forma organizativa y otros espacios sociodiscursivos, propicios para el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Se enfatizó en los métodos del proceso de enseñanza-aprendizaje y en el método lingüístico a emplear, además del sistema de evaluación con las dimensiones e indicadores correspondientes. Para concretar y finalizar esta etapa se desarrolló un taller metodológico, en el que se debatieron las buenas prácticas en la implementación de las tareas de aprendizaje en la concreción de la concepción propuesta (Anexo 18) tanto en la clase como en otros espacios sociodiscursivos, así como su pertinencia y validez en la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español Literatura, mediante la enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española.

En la etapa de control, evaluación y ajuste de la concepción didáctica, se efectuaron observaciones a clases y en otros espacios sociodiscursivos, con el fin de constatar en la práctica su ejecución y el

control, proceso que fue coordinado previamente con la dirección del departamento docente, con el colectivo de disciplina Estudios Lingüísticos y de asignatura, con el propósito de medir el avance de la formación gramatical discursiva de los estudiantes y su repercusión en el nivel de formación lingüística alcanzado, a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española.

Para la valoración cuantitativa de los resultados obtenidos en la observación de clases se empleó una escala de tres valores para evaluar el nivel de preparación alcanzado por el profesor, en correspondencia con el cumplimiento de los indicadores establecidos en la guía de observación: Adecuado, Poco adecuado, No adecuado. Se observaron 6 clases (Anexo 19).

De las 6 clases observadas, el 83,3 % (5) se ubicó en la categoría Adecuado en el desempeño de los profesores al cumplir con los requisitos establecidos en la guía de observación. La clase restante (16,6 %) se ubica en la categoría Poco adecuado en los requisitos fortalecimiento de las dimensiones cognitiva, descriptivo-explicativo y reflexivo-valorativa en el análisis de textos dados, sistematización de la formación gramatical discursiva de los estudiantes a partir del seguimiento de sus dimensiones e indicadores y no se ofrece una evaluación objetiva en correspondencia con el desempeño y desarrollo alcanzado por el estudiante.

En sentido general, se observa mayor preparación teórica y metodológica y el avance en el dominio de procedimientos metodológicos para el análisis gramatical discursivo, el trabajo integrado con los componentes formativos del proceso y la ubicación del estudiante en diferentes espacios sociodiscursivos.

Otro de los aspectos logrados es el trabajo integrado con los componentes formativos del proceso y la inserción de los estudiantes en diferentes espacios sociodiscursivos, lo cual favorece su formación gramatical discursiva propiciando el alcance de una preparación más amplia y más ajustada a su perfil profesional.

## Resultados del seguimiento de la formación gramatical discursiva

Durante el proceso de investigación se realizó un estudio longitudinal no experimental, (Hernández, et. al. 2014) en la medición de la formación gramatical discursiva de los estudiantes, a quienes se les dio seguimiento en los años escolares 2015-2016 y 2016-2017, durante los cuales recibieron tres semestres de la asignatura Gramática Española. Para ello, se recopilaron los datos obtenidos mediante el diagnóstico sistemático, con el empleo de los métodos entrevista grupal y prueba pedagógica (Anexo 20).

Se aplicó a los estudiantes una prueba pedagógica II (Anexo 21), el análisis de los resultados se ilustra en el Anexo 22. En la dimensión cognitiva en el 84,3% (27 estudiantes) se evidencia el dominio de las estructuras gramaticales, sus relaciones y funciones desde una orientación discursiva. Se revela, además, un mayor conocimiento y empleo de las normas gramaticales y textuales en los procesos de comprensión y construcción de significados y sentidos, expresados en el correcto uso de los recursos gramaticales y lexicales, así como de las normas textuales en el empleo de la lengua tanto oral como escrita, en la construcción de significados y sentidos de forma coherente y pertinente.

Todos estos aspectos logrados concretan el dominio de las categorías de la textualización y la enunciación, como elementos esenciales y determinantes para el logro de un adecuado y correcto uso de la lengua en sus variados estilos, en correspondencia a lo que desea expresar el emisor, con una determinada intención y en una específica situación, aunque este último indicador aún se considera el más limitado en la dimensión, pues solo un 34,3%, (11 estudiantes) lograron arribar al nivel óptimo (CND), en cada uno de los indicadores establecidos. Del grupo restante, el 50 % (16 estudiantes) se encuentran en un TND y el 15,6% (5 estudiantes) en el SND. En el análisis y comparación de los resultados esta dimensión se evalúa de un nivel alto.

La dimensión descriptivo-explicativa reflejó una mejor conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje de las estructuras gramaticales en el discurso mismo, el sentido semántico, sintáctico y pragmático adquirido en su función y uso y su empleo en la construcción de significados y sentidos desde la descripción y la explicación. En esta dimensión, el indicador relacionado con el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas en la descripción y explicación de las estructuras gramaticales en textos de diferentes estilos funcionales, falta por potenciar en los cinco estudiantes (15,6%) que se encuentran en el SND; pero en sentido general, la dimensión se ubicó en el nivel alto, por haber once estudiantes (34,3%) en el CND y dieciséis (50 %) en el TND.

En la dimensión reflexivo-valorativa se aprecia un mayor dominio de la lengua por los estudiantes en los variados espacios discursivos, representado en un 84,3 % (27 estudiantes) y una mejor comprensión del uso de las estructuras gramaticales para la construcción de significados y sentidos, a partir de la reflexión de sus significados y funciones desde las perspectivas semántica y pragmática.

En este sentido, se aprecia también un mejor resultado en la comprensión y construcción de textos, en la asunción de posturas críticas y valorativas sobre el uso de las estructuras gramaticales, su significado y funciones, según el contexto sociodiscursivo; solo el 15,6% (5 estudiantes), se ubica en el SND, estos estudiantes deben lograr el alcance de una mayor independencia cognoscitiva con respecto al aspecto reflexivo-valorativo de las estructuras gramaticales en sus determinados usos, en correspondencia al contexto de la comunicación para poder arribar al TND; el 34,3 % (11 estudiantes) se inserta en el CND y el 50 % restante (16 estudiantes) en el TND . Esta dimensión se ubicó en el nivel alto.

Se aplicó además, una encuesta a los estudiantes que conforman la unidad de estudio (Anexo 24) para indagar sobre el estado de autorregulación del aprendizaje alcanzado en el proceso En el análisis de los resultados cualitativos y cuantitativos de cada una de las fases, se revela en el 84,3%

(27 estudiantes) el elevado nivel alcanzado por los estudiantes en el autorreconocimiento de la formación gramatical discursiva mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española y la repercusión en su formación lingüística, profesional y social.

Estos expresaron reconocer la utilidad de aprender una gramática discursiva para potenciar su formación lingüística como comunicadores eficientes y como futuros profesores de lengua y literatura. Revelan, además, haber aprendido a identificar sus principales dificultades en el aprendizaje de la gramática española, en función del desarrollo de este componente, así como qué hacer para poder resolver sus carencias en la práctica académica y profesional, mediante el reconocimiento consciente de su estado en el aprendizaje de la asignatura.

El restante 15,6% (5 estudiantes), muestran inseguridad en el autorreconocimiento de su aprendizaje, así como en la autodeterminación de sus principales dificultades y en el reconocimiento de las vías para lograrlo.

Once estudiantes (40,7%) de los veintisiete que integran el grupo del alto nivel expresaron haber desarrollado habilidades investigativas, lingüísticas y profesionales para el alcance de una mejor formación gramatical discursiva, mediante la ejercitación del uso de las estructuras gramaticales en el análisis discursivo-funcional de textos en los variados estilos funcionales. Consideraron que deben seguir los presupuestos teóricos y metodológicos del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para un adecuado y pertinente proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española y el 59,2% restante de ese grupo (16 estudiantes), reconoció autocríticamente las dificultades que aún presentan para poder arribar al cuarto nivel de desarrollo en la formación lingüística desde una formación gramatical discursiva y las vías para resolverlas mediante estrategias de aprendizajes, estas dificultades se centran fundamentalmente en el empleo de las estructuras gramaticales de la lengua, en la adopción de posiciones críticas en variados espacios sociodiscursivos,.

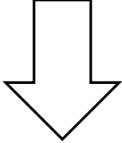
El restante 15, 6% evidenció inseguridad y desconocimiento en el punto de análisis, por lo que no pudieron expresar con claridad sus principales logros y carencias en el aspecto abordado en esta fase de la encuesta.

Se evidencia también en el 84,3% (27 estudiantes), una mayor madurez en el pensamiento y las actitudes, centrada en las reflexiones de sus necesidades, en el autodiagnóstico de su rendimiento académico y desempeño cognoscitivo desde lo aprendido y de lo que aún necesitan aprehender o perfeccionar para un mejor conocimiento y uso de las estructuras gramaticales en sus relaciones discursivas y el empleo adecuado de la lengua en los variados espacios sociodiscursivos.

El 100% realizó un análisis crítico de sus intereses individuales y específicos, de su atención, de su concentración, de su constancia en la actividad; como una vía de autorreflexión, de autoanálisis para un mejor aprendizaje y un mejor modo de actuación gramatical discursiva, cuyo resultado fue superior con respecto al inicio del curso escolar. Como insatisfacción manifestaron la necesidad de vivenciar en su formación un mayor número de actividades de práctica sociodiscursiva.

Una vez analizadas las valoraciones de los resultados de los instrumentos aplicados, procede como cierre del proceso de validación del resultado científico elaborado, una triangulación metodológica en busca de la zona de coincidencias entre los resultados obtenidos a través de: la consulta por criterio de expertos, la encuesta de satisfacción a los profesores que imparten la Gramática Española y la observación a clases.

No	MÉTODO EMPÍRICO EMPLEADO	SÍNTESIS DE SUS RESULTADOS ESENCIALES	ZONA DE COINCIDENCIA ENTRE LOS TRES MÉTODOS
1	Criterio de expertos	Predomina la agrupación de las respuestas dadas, en la segunda ronda de aplicación, de muy adecuado y bastante adecuado, por lo que se constata una tendencia de valoración positiva con respecto a la concepción didáctica.	Los tres métodos empleados muestran coincidencias esenciales que se evidencian como predominantemente positivas sobre la concepción didáctica

2	Encuesta de satisfacción a los profesores que imparten la Gramática Española	Prevalcen las valoraciones positivas sobre una enseñanza de la gramática más allá del marco del aula, desde una formación profesional y social a través de su aplicación práctica en variados espacios sociodiscursivos.	elaborada con respecto los indicadores de:
3	Observación a clases	Se evidencia un mejor proceder metodológico para la enseñanza-aprendizaje de la gramática discursiva, a través de la reflexión-valoración de las estructuras gramaticales, aplicadas a la construcción de significados y sentidos, en los variados contextos discursivos, con una orientación profesional pedagógica para enseñar la gramática con fines comunicativos.	 Pertinencia Factibilidad

Las observaciones y señalamientos críticos en relación con la factibilidad de la concepción didáctica, expresada por los profesores que la ejecutan, se refieren a las dificultades relativas por las que transitaron en el proceso de preparación para acceder a la nueva forma o propuesta de enseñanza-aprendizaje de la gramática, fundamentalmente en la contextualización de otros espacios sociodiscursivos, manifiestan que esta forma de enfocar el aprendizaje gramatical será mejor asumida, tanto para las modalidades de estudio como en la práctica profesional pedagógica.

El análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados permitió constatar los cambios más significativos en el comportamiento de la variable, a partir de la aplicación de la concepción didáctica para la formación gramatical discursiva durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española en la Licenciatura en Educación Español-Literatura, resultados representados en el Anexo 25.

## **Conclusiones del capítulo**

La aplicación de un sistema de métodos de investigación permitió constatar las transformaciones operadas en el objeto de estudio, a partir de la implementación teórica y práctica de la concepción didáctica propuesta. Ello quedó revelado en las valoraciones obtenidas por el criterio de los expertos, lo que aportó juicios positivos con lo que se demuestra la pertinencia atribuida. De igual manera, la implementación reveló avances en la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura, expresados en adecuados modos de actuación lingüístico en los variados espacios sociodiscursivos, lo que demostró la aplicabilidad y las potencialidades del resultado científico que se aporta en esta tesis.

## CONCLUSIONES

Los referentes teórico-metodológicos que sustentan la formación lingüística y gramatical discursiva de la enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española en la Licenciatura en Educación Español-Literatura se asumen desde una posición marxista-leninista, sustentados en una didáctica de la Educación Superior con carácter desarrollador y fundamentados en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura, con el propósito de formar profesores que en variados espacios sociodiscursivos evidencien los conocimientos gramaticales adquiridos, como expresión del modo de actuación profesional pedagógico alcanzado.

El diagnóstico de la situación actual que presenta la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura, a partir de las dimensiones e indicadores determinados, reveló las potencialidades y dificultades que fundamentan la necesidad de investigar otras vías para el proceder didáctico desde la enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española.

La concepción didáctica que se propone constituye una propuesta para la enseñanza de la lengua con fin cognitivo-comunicativo, en el dominio de la gramática discursiva como herramienta para el uso en la práctica pedagógica. Los principios, objetivos y esta concepción didáctica se orientan hacia la transformación favorable de la preparación de los profesores y de estudiantes, la creación de condiciones para la superación metodológica en el empleo y enseñanza de la lengua, a partir del dominio de las estructuras gramaticales en los diferentes espacios sociodiscursivos.

La valoración de los resultados que se obtienen de la concepción didáctica propuesta mediante el criterio de expertos y su implementación en la práctica, confirman su validez y pertinencia, en correspondencia con las transformaciones positivas y cualitativamente significativas constatadas.

## RECOMENDACIONES

Al concluir esta investigación se recomienda:

- Promover la continuidad de las investigaciones en el área de la gramática discursiva para la formación profesional de estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura.
- Perfeccionar las vías de implementación de la concepción didáctica, a partir de la inclusión de otros métodos investigativos que 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 la preparación de los profesores en los contenidos de la gramática discursiva y de otros métodos orientados para su estudio desde variados espacios sociodiscursivos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abello, A. M. (2010). La enseñanza-aprendizaje del análisis de textos en las diversas áreas curriculares desde una percepción plena. En J.R. Montano Calcines. (Re) novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura. pp. 297-336. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Abello, A.M y Montano Calcines, J.R. (2013). El análisis de textos. En I. Domínguez. Lenguaje y comunicación. pp. 114-126. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Abello Cruz, A M. et. al. (2014). 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. (pp. 85-131) 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.
- Aguayo, L. M. (1917). Pedagogía Científica. La Habana: Cultural Habana.
- Alarcos, E. (1994). Gramática de la lengua española. Madrid: Editorial Espasa Calpe.
- Alonso, A. (1935). El problema del español en América. Madrid: Editorial Espasa Calpe.
- Almendros, H. (1968). Del idioma y sus enseñanza. La Habana: División Política del MINFAR.
- Álvarez de Zayas, C.M. (1999) Didáctica. La escuela en la vida. 3ª ed. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Asncombre, J.C. y Ducrot, O. (1983). La argumentación de la lengua. Madrid: Editorial Gredos.
- Austin, J. L. (1962). Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con las palabras. Buenos Aires: Ed Paidós.

- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En. M. Llobera et al. Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. (pp.15-27) Madrid: Edelsa.
- Báez, M. (2006) Hacia una comunicación más eficaz. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bajtín, M.. (1978). Esthétique et Théorie du roman. París: Gallimard.
- Beaugrande, R. & Dressler, W. (1981). Introducción a la textolingüística. New York, Trad. Bonilla, S. Barcelona, Edit. Ariel.
- Berlo, D. (1960). The communication process. Introduction. New York: Publisher Holt, Rinehart and Wiston.
- Bello, A. (1847). Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos. Santiago de Chile: Progreso.
- Bello, A. (1985). Gramática de la Lengua Castellana. La Habana: Editorial. Pueblo y Educación.
- Beorlegui, C. (2006). La capacidad lingüística del ser humano: una diferencia cualitativa. Revista de Filosofía. no 37, 140-165.
- 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.
- Bernárdez, E. (1982). Introducción a la lingüística del texto. Madrid: Espasa-Calpe.
- Besáñez, V. (2017). Aumentar la gramática discursiva: análisis y propuesta para la enseñanza de los marcadores discursivos en el aula de ELE en Islandia. Leiðbeinandi: Erla Erlendsdóttir. Recuperado en <https://skemman.is/bitstream/1946>
- Bestard, J. (1999). La formación lingüística y metodológica del maestro especialista en lengua extranjera. Didáctica. Revista de la Universidad de Ciencias Médicas. 20 (247) 33. Disponible [http// www.revistas.ucm.es,](http://www.revistas.ucm.es)

- Borot Peraza, E. (2012). La formación lingüística y literaria del estudiante de la carrera Español Literatura como eslabón esencial de su desempeño en la clase de lengua y literatura de excelencia. *Revista Atenas*. 3 (19), 1-2.
- Bosque Muñoz, I. (1996). *Gramática Descriptiva de la Lengua*. Madrid: Espasa Galpes.
- Bosque, I. y Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bosque Muñoz, I. (2001). *Gramática descriptiva de la Lengua Española*. *Onomázein*, no 6, 345-351.
- Bosque, I. (2018): «Qué debemos cambiar en la enseñanza de la Gramática», I Jornadas GrOC (Gramática orientada a las competencias), ponencia plenaria, Universidad Autónoma de Barcelona, *Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1 (1). Disponible <http://revistes.uab.cat/regroc/>  
<https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12>
- Bosque Muñoz, I. (2015). Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática. Actitudes frente a contenidos. II Jornada GrOC. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bosque, I. y Gallego, A. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la Gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. No. 2. 63-83.
- Bosque Muñoz, I. (2018a) ¿Qué es hoy la enseñanza de la lengua y qué debería ser? *Universidad de la Habana*, no 285. 8-24.
- Bosque Muñoz, I. (2018b). Entrevista a Ignacio Bosque (documento digital)
- Bosque, I. y Gallego, A. (2018c). La gramática en la enseñanza media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *Revista de Gramática orientada a las competencias*. No 1. 141-202.
- Bosque Muñoz, I. (2018c). "Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática". *Revista de Gramática orientada a las competencias*. No 1. 11-36.

- Bosque, I. y Gallego, A. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la Gramática. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada. No. 2. 63-83.
- Bronckart, J. P. (2012). En las fronteras del Interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas: Bariloche- Patagonia, Argentina.
- Calderón Camacho, G. (2015). Didáctica de la gramática en la educación secundaria obligatoria: teorías lingüísticas y libros de textos. Máster en formación del profesorado de Educación, Facultad de Educación. Universidad de Cantabria.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona. Editorial Ariel.
- Canto, C. Del (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
- Casado Velarde, M. (1993) Introducción a la gramática del texto español. Madrid: Editorial Arco / Libro, S.A,
- Casañas, M. (2014). La filosofía de la educación desde una perspectiva latinoamericana y caribeña. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castellanos, D. et.al (2001). Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. La Habana: Universidad de Ciencias pedagógicas Enrique José Varona.
- Calvo, M. C. (2011). Estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia lectora intercultural en los estudiantes no hispanohablantes del Curso Preparatorio en Idioma Español de la Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos". Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Matanzas.

- Canale, M. (2019). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. España: Centro Virtual Cervantes: Instituto Cervantes
- Cardiero, T. (2014). El aprendizaje y la enseñanza de la gramática española. *Didáctica Español como lengua extranjera. Revista Didáctica* 4(10). 10-22.
- Cazar, F. (2016). La formación inicial del pensamiento crítico profesional en la Licenciatura en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar- UNAH, Ecuador. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Matanzas.
- Céspedes, A. (2008) Concepción Teórica de la gestión didáctica del proceso de sistematización de las habilidades profesionales en la formación multigrado en la Licenciatura en Educación Primaria. Santiago de Cuba. 120 h. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP Frank País. Santiago de Cuba.
- Cestero, P. (2001). La formación lingüística del profesorado de segundas lenguas”. *Analele Stiintifice ale Universitatii de statdinMoldova*, Vol I, 134-136
- Cisneros Garbey, S. (1994) Precisiones teórico-metodológicas del significado atribución para la enseñanza de la lengua materna, Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba, Cuba,
- Cobas, C. L. (2008). Una concepción didáctica para la utilización de las preferencias sensoriales de los escolares de los escolares de 4to grado de la educación primaria en la construcción de textos escritos. Tesis presentada en opción al grado de doctor en ciencias pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba
- Colectivo de autores (1979). *Problemas fundamentales del materialismo histórico*. Madrid: Editorial Grijalbo
- 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.
- Córdova, Julio. (1996). Tendencias pedagógicas contemporáneas. Ibagué: Ediciones e impresiones El Poirá.
- Constitución de la República de Cuba (2002). La Habana: Editora Política.
- Cuenca, M. J. (2013). Gramática del texto. Revista Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac), 55. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/circulo>
- Cueva, O. (1986). Manual de Gramática Española. La Habana. Editorial: Pueblo y Educación.
- Culioli, A. (1990). Pour une linguistique de l'enonciation. Parçis: Ophys.
- Curbeira, A. (2005). Lecturas de semántica. Tomo I. La Habana. Editorial Félix Varela.
- Cumming, S. y Ono, T. (2000). El discurso y la gramática. Soporte digital. 56.
- Charaudeau, P. (2000). Les conditions de description et d'enseignement d'une Grammaire du sens" Revue de la Société japonaise de didactique du Français, Recuperado de <http://www.patrick-charaudeau.com/Les-conditions-de-description-et-d,117.html>.
- Charaudeau, P. (2018). De la compétencesociale de communicationauxcompétences de discours. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve sur Compétence et didactique des langues. Disponible <http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-competence-sociale-de.html>
- Charaudeau, P. (2001). De l'enseignement d'une grammaire du sens. Revue Le Français aujourd'hui.No 135. 12-13
- Chávez, J. et. al. (2005). Acercamiento necesario a la Pedagogía General. La Habana: Pueblo y Educación.
- Chávez, J (2007). A propósito de la Didáctica General. Curso del Evento Pedagogía (Asociación de Pedagogos de Cuba). La Habana. En impresión ligera.
- Chávez, J. Fundora, A. et al (2011). Filosofía de la educación. La Habana. Pueblo y Educación

- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Estructuras sintácticas. Buenos Aires: Siglo XX, 1999
- Chomsky, N. (1957a). *Studies on semantics in generative grammar*. The Hague: Mouton
- Chomsky, N. (1957b). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- 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. I. Domínguez. et. al. *Lenguaje y Comunicación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ducrot, O. (1980). *Les échelles argumentatives*. París: Les Editions de Minuit.
- Ducrot, O. (1982). *Decir y no decir*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Ferrer, J.,(1998) *Un modelo de rediseño de los contenidos gramaticales en función de la competencia comunicativa*, Tesis presentada en opción al grado de doctor en ciencias pedagógicas, Villa Clara, Cuba.
- 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.
- Figuroa, M. (1983). *La dimensión lingüística del hombre*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Figuroa, M. (1986). *La dimensión lingüística del hombre*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Fontich, X. (2011). *La enseñanza de la gramática en primaria y secundaria: algunas reflexiones y propuestas*. *Da Investigaçãòs Práticas I (2)*. 38-57

- Fontich, X. (2016). "LI Grammar introduction and: Metalinguistic activity as a teaching Compass. 10(5), 238-254. Recuperado <https://doi.org/10-III/Inc3.12184>.
- Fontich, X (2018). Grammar instruction in the Hispanic area: The case of Spain with attention to empirical studies on metalinguistic activity.L1- Educational Studies in language an Literature 18. 1-39.DOI Recuperado [https://doi.org/10.17239/l1\\_esll-2018.i8.04.02](https://doi.org/10.17239/l1_esll-2018.i8.04.02)
- Fuentes, C. (2013). La gramática discursiva: niveles, unidades y planos de análisis. Cuadernos AISPI no 2. 15-32. Recuperado de <http://www.aispi.it/wp-content/uploads/Cuaderno-2013-2.la-gramatica-discursiva-niveles-unidades-y-planos-de-analisis.pdf>.
- Fuentes, H. Álvarez I (2002): La formación por contemporaneidad: modelo holístico-configuracional de la didáctica de la Educación Superior. Recuperado [cidc.udistrital.edu.co/investigaciones/.../rev5](http://cidc.udistrital.edu.co/investigaciones/.../rev5).
- García, AM, Fierro, B, Borot, E. (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.
- García, Á M., Jiménez M. y Fierro, B. M. (2015). El discurso profesional pedagógico en las carreras. Revista Atenas1 (29) 15-17 recuperado en [http// www.atenas.mes.cu](http://www.atenas.mes.cu).
- García, Á M. (2017). 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. Universidad de Matanzas.
- García Gutiérrez, E. el. al. (2006). La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado. Murcia: Consejería de Educación y Cultura de Murcia.
- García, E. y Pardo M. L. (2015). Pasado, presente e futuro dos Estudos de Discurso na América Latina.Brasília – DF Universidade de Brasília.
- García, D. y Rodríguez, M. (2003). Gramática del español. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Gayle, A. (2005) Una concepción pedagógica para el tránsito de los alumnos de las escuelas de retardo en el desarrollo psíquico a la educación básica. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial
- Gili y Gaya, S. (1974). Curso superior de sintaxis española. La Habana: Edición Revolucionaria.
- Ginoris Quesada, O, Addine Fernández, F. y Turcaz Millian, J. (2006) Didáctica General. Material Básico. Maestría en Educación. Caracas: Venezuela: Editorial Universidad Bolivariana de Venezuela.
- 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. 66 (6) 22-24
- 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. no 59. 241-258 Ducrot en 1980. (Ver "Texte et énonciation" en Les mots du discours).
- Halliday, M. (1975). Estructura y función en el lenguaje España: Editorial Alianza
- 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. Barcelona: Ed. Teide.
- 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.
- Horrutiner, P. (2006). La Universidad cubana: la concepción pedagógica de la formación. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Hassan. (1977). Aspects of Language. London: British Journal of Educational Technology.
- Humboldt, W. V. (1990). Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad. Barcelona: Anthropos.
- Hurch, B. (2003). La formación de análisis gramatical: el papel del vasco en el camino de Humboldt como gramático. Algunas notas editoriales sobre los primeros trabajos vascológicos. Revista internacional de estudios Vascos. No 48. 51-71.
- Hymes, D. (1971). On communicative competence. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. (1972). Competencia comunicativa. México: Editorial J. Pride and J. Holmes. Jiménez.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje. Recuperado <https://catedrasemioticaeciunc.files.wordpress.com>.
- Jiménez, JM. (1986). La formación lingüística y gramatical en la didáctica de la Lengua Española. Anales de filología hispánica. Vol. 2. 43-58.
- Klingberg, L. (1972) Introducción a la Didáctica General. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- La competencia gramatical - límites y unidades del análisis morfológico - límites y unidades del análisis sintáctico - categorías sintácticas - funciones sintácticas. (2012). Recuperado de <http://www.buenastareas.com/ensayos/la-competencia-gramatical/3217456.html>
- Laswell, Harold y Shanon, Claude. (1940). A Mathematical Theory of Communication. U.S.A: AMERICAN TELEPHONE AND TELEGRAPH Co.

- Labarrere, G. y Valdivia, G. E (1991). Pedagogía. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Lázaro, F. (1975). Cómo se comenta un texto literario. Madrid: Editorial Anaya.
- Leontiev, A. N. (1983). Teoría psicológica de la actividad. En A. N. Leontiev Selección de Obras de Psicología. Tomo II, Moscú.
- Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución cubana, emanados del VI Congreso del Partido Comunista de Cuba (2011) La Habana: Editora Política.
- Locke, T. (ed) (2010). Beyond the grammar wars a resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literary classroom. London: Routledge.
- 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. 3. (7). Oct-dic. 12-14
- López, A. B. (1847). Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos. Santiago de Chile: Progreso.
- López, Sánchez, J. (1964). Tomás Romay y el origen de la ciencia en cuba. La Habana: Academia de ciencias.
- Lozano, J. Peña-Marín, C. y Gonzalo, A. (1985). Análisis del discurso. Hacia una perspectiva semiótica de la interacción textual. España. Ediciones Cátedra. Recuperado <https://es.scribd.com>. Consultado 27 de noviembre de 2015.
- Luria, A. R. (1977). Las funciones corticales superiores del hombre. La Habana: Editorial Orbe.
- Martí, J. (1961). Ideario pedagógico. sel. y pról. H. Almendros. La Habana: MINED.
- Martín Sánchez, M. (2008) El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE. Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos. No 3. 2- 53 – 54. Recuperado de [http://ww.ogigia.es/OGIGIA3\\_files/OGIGIA3\\_MARTIN.pdf](http://ww.ogigia.es/OGIGIA3_files/OGIGIA3_MARTIN.pdf)

- Martinet, A. (1960). Elements of a functional syntax. Word. Disponible <https://doi.org/10.1080/00437956.1960.11659716>
- 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.
- Mauri, Estévez, J V. (2017). Concepción didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba. Estrategia para su implementación en la Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Pinar del Río.
- Mendoza, L. (2005). Formación humanista e interdisciplinariedad: hacia una determinación categorial. En: Mañalich Suárez, R et al. Didáctica de las humanidades (pp. 83-87). La Habana: Pueblo y Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2007). Reglamento de Trabajo docente y metodológico del Ministerio de Educación Superior (Resolución 210/2007). La Habana: MES
- 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. La Habana: Pueblo y Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2016). Programa de la disciplina Estudios Lingüísticos. Carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura. La Habana: Pueblo y Educación.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2016). Documento Base para el diseño de los planes de estudio E.La Habana: Pueblo y Educación.
- Montaño, J. R. (2006). La literatura y en desde para la escuela. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Montaño, J. R. (2007). Reflexiones en torno a la lengua como macroeje curricular. La Habana: Impresión ligera.
- Montaño, J. R. (2012). Los enunciados-tareas de aprendizaje: mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las asignaturas (soporte digital).
- Montaño, J. R. y Abello, A. M. (2010). (Re) novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Montaño Calcines, 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. y 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, C. (2004). Gramática para el profesorado; gramática para el aula: gramática para mejorar la competencia comunicativa. ASELE. Actas XV.
- 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.
- Munguía Zatarain, I. (2015). La ausencia de la formación gramatical en la enseñanza del español en México y sus efectos. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades.No 79. 11-29.

- Murillo Rojas, M. (2008). La educación lingüística en la escuela primaria costarricense. *Revista de Artes y Letras*. No 32. 69-91
- Navarro, S. (2006). Concepción pedagógica para el proceso de tránsito a la Educación Media Superior de los alumnos con limitaciones físico-motoras. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
- Navarro, D. (2014). La formación lingüística en la educación superior. *Revista Tecnura*. Edición especial. 255-262.
- Nebrija, A. (1492). Gramática de la Lengua Castellana. Recuperado: <http://noticias.universia.es>
- Núñez, R. y Del Teso, E. (1996). Semántica y pragmática del texto común. Producción y comentario de textos. Madrid: Editorial Cátedra.
- Núñez, R y Del Teso, E. el al. (2012) Semántica y pragmática del texto común. Producción y comentario de textos. (Documento en soporte digital.): Universidad de Matanzas.
- Padilla Góngora, D. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *Revista de Psicología*. No 1. 177-184.
- Pérez, Y. (1999). "La gramática textual en las clases de Español-Literatura. Trabajo de diploma. Instituto Superior Pedagógico "Juan MarinelloVidaurreta". Matanzas.
- Pérez, Y. (2000). La Enseñanza de la gramática textual en las clases de español literatura en el preuniversitario. III Jornada Científica Nacional. Instituto de Literatura y Lingüística "José Antonio Portuondo Valdor".
- Pérez, Y. (2003). Propuesta metodológica para contribuir al desarrollo de la comprensión de texto, a partir de la enseñanza de la Gramática Textual en la clase de Español-Literatura. Tesis en opción de grado académico de Máster en Educación.
- Pérez, Y. (2008). La gramática textual, una vía para el desarrollo del aprendizaje activo y reflexivo. Evento Provincial Pedagogía 2009. UCP. "Juan Marinello Vidaurreta

Pérez, Y. (2009). Introducción del resultado de la investigación, Propuesta metodológica para contribuir al desarrollo de la comprensión de texto en la enseñanza de la gramática textual en las clases de Español Literatura en el preuniversitario. II Taller Internacional La enseñanza de las disciplinas humanísticas. UCP. "Juan Marinello Vidaurreta" Matanzas.

Pérez, Y. (2014). El desarrollo de la creatividad mediante el uso de los componentes funcionales de la lengua y la literatura. Evento Nacional: Hacia nuevos Horizontes en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Asociación Nacional de Pedagogos de Cuba.

Pérez, González, Y. y Menocal, A. (2014). La Gramática Española en la formación lingüística y literaria de los estudiantes de la carrera Español literatura. Revista Atenas. No 28. 1-10.

Pérez, González, Y. y Borot. E. (2016). La Gramática Española en la formación lingüística y literaria de la carrera Español-Literatura. Revista Atenas. No 32. 1-14.

Pérez Porto, J y Gardey, A. (2012). Definición de formación. Recuperado de <https://definición.de/formación/>)

Porro, M, Domínguez, M.A, Grass, E. (1977). Forma, función y significado de las partes de la oración. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Quesada Ginoris, O. Addine Fernández, F (2013). Problemas esenciales de la didáctica como ciencia. Disponible en:

URL: <https://profesorailianartiles.files.wordpress.com>

Quesada Ginoris, O (2012) Didáctica general, leyes, principios y problemas. Disponible en: URL: <https://issuu.com>

Regueiro, M. L. (2014).La competencia gramatical del profesor ELE ante la diversidad de modelos teóricos. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/26/26\\_0881.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0881.pdf).

- Remón, A. Y. (2018). El tratamiento de la modalidad de enunciado en el análisis de textos, en preuniversitario. Tesis presentada en opción del 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.
- Riestra, D. (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 FF y L, UN Cuyo. Universidad Nacional de Río Negro Bariloche, Cubo de Severino, Editores.
- Riestra, D. (2010 b). Para debatir. ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas? En El tolo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. 1(1). 18-19
- Roca, J. (1966). Introducción a la Gramática, tt 1 y 2. La Habana: Edición Revolucionaria.
- Rico, P. (2003). La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico, P. (2004b) Cartas al maestro. Algunas exigencias para el desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria. 2da ed. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico, P. (2011). Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador. En: XI Seminario Nacional Para Educadores. Ministerio de Educación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rodríguez Pérez, L. (1997). La gramática y su lugar en la enseñanza de la lengua materna. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de la Habana. Cuba

- Roméu, A. (1992). Aplicación del enfoque comunicativo: comprensión, análisis y construcción de textos. IPLAC. Ciudad Habana
- Roméu Escobar, A. (1983). El Español como materia interdisciplinaria: Revista "Varona", No. 10 (enero-junio). 6-8
- Roméu, A. (2003). Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (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. (2012). Didáctica de la lengua y la literatura. Tomo I. 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 interdisciplinaria 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.
- Roméu Escobar, 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.
- Ruiz, A. (2002). Metodología de la investigación. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Searle, J. (1969). Actos de habla. Madrid: Editorial Gedisa.
- Serrano, M. J. (2006). Gramática del discurso. Madrid: Editorial Akal.

- Serrano, S. (2017). Concepción metodológica para el perfeccionamiento de la enseñanza-aprendizaje de la Informática en el técnico medio de la Educación Técnica y Profesional. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas La Habana, Cuba.
- Silvestre, M. (2001). Aprendizaje, Educación y Desarrollo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Siqueira, V. (2011). La enseñanza de la competencia gramatical en E/LE. Universidade Gama Filho Faculdade Geremário Dantas. Recuperado en [http://www.letras.ufrj.br/neolatinas/media/publicacoes/cadernos/a5n5/stlin/valeria\\_loureiro.pdf](http://www.letras.ufrj.br/neolatinas/media/publicacoes/cadernos/a5n5/stlin/valeria_loureiro.pdf).
- Stramiello, C. (2005) ¿Una educación humanista hoy? Revista Iberoamericana de Educación Universidad Católica Argentina Número Especial 36(8) 4-12
- Toledo, A. (2007). Estrategia didáctica para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza – aprendizaje de la gramática. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Ciudad de La Habana.
- 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. (2013). El análisis discursivo-funcional en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática española en la carrera de Español - Literatura de las universidades de ciencias pedagógicas. Formato digital
- Toledo, A, Ferrer, J, Torres, Y, M. L.E, Curbelo, C. (2012). Gramática Española contemporánea. De la gramática de la lengua a la gramática del discurso. (Tomos I-III). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 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>

- \_\_\_\_\_. (2016). Acerca de los enfoques cuantitativos y cualitativos en la investigación educativa cubana actual. Págs. 1-15. *Atenas* 2(34), [www.atenas.mes.cu](http://www.atenas.mes.cu) Recuperado
- Torres, Y. (2016). Concepción teórico-metodológica para el empleo de los medios del proceso educativo en la primera infancia. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Matanzas.
- 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. Cuba.
- 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).
- Valle, A. (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. 37-53.
- Van Dijk, T. A (1983). La ciencia del texto. Barcelona: Editorial Paidós.
- Van Dijk, T. 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: PergamonPress. Recuperado en <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 Publishing. <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 Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2001a). "Discourse, ideology and context". *Folia Linguística*, 25 (1-2). 11-40. Recuperado en <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.
- Vázquez, J. R. (2016). *Concepción didáctica de la disciplina Marxismo-Leninismo e ideario de José Martí con enfoque martiano*. Tesis en opción de grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- Velázquez, K. (2015). *El desarrollo de la competencia gramatical de los estudiantes de primer año de la carrera comunicación social*. Tesis en opción de grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Las Tunas
- Verdejo, P y Freixas, R. (2011). *Educación para el pensamiento complejo y competencias*. Diseño de tareas y experiencias de aprendizajes. Ciudad México: Editorial innovacesal.
- Vigoa, A. (2016). *Estrategia pedagógica mediada por juegos profesionales para la inclusión educativa*. Tesis en opción de grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Matanzas.
- Vigotsky, L.S. (1968). *Pensamiento y lenguaje*. Edición Revolucionaria, Instituto del Libro, La Habana.

- Vigotski, Lev. S. (1982). Pensamiento y lenguaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vigotsky, L.S. (1983). Problemas del desarrollo de la psiquis. Obras escogidas. Tomo III. Capítulo 6. Desarrollo del lenguaje oral. Moscú: Ediciones Pedagógicas
- Vigotski, L. S. (1984). Obras completas. Tomo 4. Moscú: Ed. Pedagogía
- Vigotski, L. S (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Editorial Científico-Técnica.
- Vigotsky, L. S. (1987) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana Ed. Científico -Técnica.
- Voloshinov, Valentín N. (1973). El signo ideológico y la filosofía del lenguaje. En Tr. del inglés de R. M. Rússovich Selección de semiología y epistemología. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Voloshinov, Valentín N. (1992). Marxismo y filosofía del lenguaje (Tr. T. Bubnova, Madrid: Ed. Alianza.
- Zayas, F. (2006). Hacia una gramática pedagógica. En A.Camps, F. Zayas (coords.) Secuencias didácticas para aprender gramática (pp. 17-30). Barcelona: Graó.
- Zayas, F. (2011). Motivos para reflexionar sobre la lengua. blog Darle a la lengua, [www.fzayas.com/darlealalengua/](http://www.fzayas.com/darlealalengua/) [consulta: enero de 2012]
- Zilberstein, J. (2002). Aprendizaje desarrollador. Curso post evento IV taller Internacional "El maestro ante los retos del siglo XXI. La Habana: Asociación de Pedagogos de Cuba.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1**

#### **Guía de revisión de los documentos**

Objetivo: Comprobar en el Modelo del profesional de la carrera y en el programa de la disciplina Estudios Lingüísticos los fundamentos que se establecen para el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua en la Licenciatura en Educación Español-Literatura.

#### **Modelo del profesional de la educación**

- Correspondencia con las necesidades socioeconómicas y políticas.
- Correspondencia con las exigencias actuales y perspectivas de la educación.
- Precisión de lo que el profesional debe aprender en el plano individual y colectivo.
- Relación entre los componentes del Modelo: objetivos generales, funciones, tareas y las cualidades del egresado.
- Derivación de los objetivos por año académico formulados en la universidad con respecto a los objetivos generales del Modelo.
- Determinación de los problemas profesionales que el egresado deberá resolver.
- Otras valoraciones

#### **Plan del proceso docente**

- Concepción de la lengua y su enseñanza.
- Fundamentos y métodos que se asume.
- Organización temática de los contenidos por asignatura.
- Favorece o no a la formación lingüístico-gramatical discursiva de los estudiantes.
- Potencialidades y carencias.

#### **Programa de la disciplina**

- Pertinencia de los objetivos respecto al Modelo del profesional de la educación.
- Correspondencia entre los objetivos generales, los sistemas de conocimientos, habilidades y valores fundamentales en cada programa.
- Actualización y rigor científico de los contenidos básicos propuestos.
- Ordenamiento lógico de los contenidos.
- Carácter esencial y generalizador del contenido de acuerdo con el tiempo asignado.
- Utilidad de las orientaciones metodológicas para el trabajo que deben realizar los profesores.
- Correspondencia de la bibliografía básica con los objetivos y contenidos del programa.

## Anexo 2

Entrevista a los profesores del colectivo de disciplina Estudios Lingüísticos

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_

Categoría docente: \_\_\_\_\_

Categoría académica o científica: \_\_\_\_\_

Años de experiencia impartiendo la asignatura: \_\_\_\_\_

Objetivo: Conocer la experiencia y percepción de los profesores sobre la necesidad de potenciar la formación lingüística de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura a partir de una formación gramatical discursiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española.

1. ¿Considera que el logro de una formación gramatical discursiva puede potenciar la formación lingüística de los estudiantes?
2. ¿Qué enfoques y métodos para la enseñanza de la lengua considera usted que constituyen fundamentos básicos para el logro de la formación gramatical discursiva?
3. ¿Aplica usted en sus clases lo referido a la enseñanza de la lengua desde la enseñanza de la gramática discursiva?
4. ¿Qué nivel de conocimientos tiene sobre la enseñanza de la gramática discursiva?
5. ¿Considera suficiente sus conocimientos para la enseñanza de una gramática que contribuya a la formación de habilidades comunicativas en los estudiantes?

### Anexo 3

Encuesta a profesores del colectivo de asignatura Gramática Española

Estimado profesor (a), a continuación se ofrece un cuestionario que aborda temáticas necesarias del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española, como materia curricular del colectivo de disciplina Estudios Lingüísticos. Se solicita la mayor claridad y honestidad en sus respuestas, las cuales devienen de experiencias de su práctica educativa y son muy importantes para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática como una de las vías para potenciar la formación lingüística de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura. Agradecemos su colaboración

1. ¿Cómo evalúa usted su nivel de preparación en los conocimientos básicos y elementales que hay que tener para impartir la asignatura Gramática española? Marque con una X según corresponda.

Mi preparación es...	Elevada	Suficiente	Básica	Limitada
Enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural				
Método lingüístico discursivo - funcional				
Dominio de los Contenidos gramaticales.				
Evaluación del desarrollo de habilidades para aplicar los contenidos gramaticales				

2.- En la tabla que se muestra a continuación se presenta una serie de aspectos en los cuales usted debe revelar, marcando con una X, su nivel de preparación en la enseñanza de la Gramática española, en consecuencia con una escala de valores de 0 a 3 (3 significa el nivel más alto de dificultad y 0, ninguna dificultad).

Mis preparación en la enseñanza de la gramática	3	2	1	0
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 de la asignatura Gramática española				

3. Señale en la casilla correspondiente en qué medida en sus clases usted concreta acciones que propicien la formación gramatical discursiva.

Mi clase de análisis de gramática española:	Siempre	Casi siempre	Muy poco	Nunca
Propicia el trabajo integrado con los componentes metodológicos funcionales análisis, comprensión, construcción de significados en la enseñanza de los contenidos gramaticales para el logro de una formación gramatical discursiva.				
Su proceder didáctico posibilita una formación gramatical discursiva que conduzca a modos de actuación lingüística y profesional adecuados.				
Inserta actividades que potencien la formación gramatical discursiva desde variados espacios sociodiscursivos.				
Planifica actividades y evaluaciones integradoras.				
Favorece el desarrollo de la formación lingüística desde una formación gramatical discursiva				

## Anexo 4

Guía de observación a clases

Objetivo: Constatar el estado de preparación de los profesores en los procederes metodológicos para el logro de una formación gramatical discursiva en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura.

Aspectos a observar	Resultados de la observación a clases			
	SA	SAP	NSA	Observaciones
Desempeño del profesor				
Dominio de los contenidos gramaticales del programa de Gramática española				
Dominio de los procederes metodológicos para el análisis lingüístico-gramatical discursivo				
Aplica a la práctica el ECCS				
Orienta los componentes didácticos de la clase hacia la formación gramatical discursiva a partir del diagnóstico de los estudiantes.				
Potencia las dimensiones cognitiva, descriptivo-explicativo y reflexivo-valorativa en el análisis de textos dados				
Ubica al estudiante en diferentes escenarios sociodiscursivos para la formación gramatical discursiva a través de la integración de los componentes académico, laboral e investigativo.				
Da seguimiento a la formación gramatical discursiva de los estudiantes a partir del seguimiento a sus dimensiones e indicadores				
Se tiene en cuenta el tratamiento priorizado o subordinado de los componentes, comprensión, análisis y construcción según los objetivos de la clase.				
Se orienta y demuestra la comprensión, el análisis y la construcción hacia las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del texto o discurso.				
Se elabora un sistema de preguntas para la ejecución del proceso				

enseñanza-aprendizaje de las estructuras gramaticales mediante el análisis discursivo-funcional de textos en variados estilos funcionales.				
Se realiza el trabajo con textos auténticos en diferentes estilos funcionales.				
Se prevé la ejemplificación y ejercitación suficiente y variada.				
Se emplea un sistema de métodos problémicos y productivos con fines comunicativos,				
Se propicia la participación independiente de los estudiantes en la solución de tareas de aprendizaje.				
Se evalúa el cumplimiento de los objetivos de la clase.				
Se ofrece una evaluación objetiva en correspondencia con el desempeño y desarrollo alcanzado por el estudiante.				
DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES				
Dimensión cognitiva				
Indicador 1: Reconocimiento de las estructuras gramaticales, sus relaciones y funciones en el sistema de la lengua.				
Indicador 2: Empleo de las normas gramaticales y textuales en los procesos de comprensión y construcción de significados y sentidos.				
Indicador: 3 Dominio de las categorías gramaticales de textualización y enunciación para la construcción textual.				
Dimensión descriptivo-explicativo				
Indicador 1 Describe las estructuras gramaticales teniendo en cuenta su funcionalidad comunicativa en diferentes estilos funcionales.				
Indicador 2 Explica desde los puntos de vistas semántico y pragmático el empleo de los recursos estilísticos gramaticales.				
Indicador 3 Emplea estrategias cognitivas y metacognitivas para el análisis discursivo-funcional de textos en diferentes estilos				

funcionales.				
Dimensión reflexivo-valorativa				
Indicador 1 Muestra habilidades para la reflexión-valoración en su formación gramatical discursiva.				
Indicador 2 Asume una posición reflexivo-valorativa de la gramática de la lengua en correspondencia con cada finalidad comunicativa.				
Indicador 3 Emplea las estructuras gramaticales de la lengua en la adopción de posiciones críticas en variados espacios sociodiscursivos..				

Leyenda: SA (se aprecia), SAP (parcialmente se aprecia), NSA (no se aprecia)

## Anexo 5

Entrevista grupal a los estudiantes

**Objetivo:** Conocer la apreciación de los estudiantes acerca de las dificultades que presentan en el aprendizaje de los contenidos gramaticales.

1. De los contenidos de gramática estudiados ¿en cuál cree usted que presenta mayores dificultades para el aprendizaje?
2. ¿Considera usted que el aprendizaje de estos contenidos estimula a su formación gramatical discursiva como una vía para potenciar la formación lingüística? ¿Por qué?
3. ¿Qué importancia le concede usted a la eficiencia en este proceso para su formación profesional?

## Anexo 6

### Prueba pedagógica I

“Los jóvenes de América se ponen la camisa al codo, hunden las manos en la masa, y la levantan con la levadura de su sudor. Entienden que se imita demasiado, y que la salvación está en crear. Crear es la palabra de pase de esta generación.”

- Lea el texto anterior.
- ¿De quién se habla en el texto?
- ¿Mediante qué estructura gramatical lo expresa? ¿Qué función gramatical cumple en el texto?
- ¿Cuál pudiera ser la intención comunicativa del autor al iniciar el texto con ese sintagma nominal? Explica a partir del análisis de su estructura.
- ¿Qué ideas comunica a partir de esa enunciación?
- ¿En cuántas oraciones psicológicas y gramaticales presenta sus ideas el Apóstol?
- ¿Mediante qué clase de palabra léxico-sintáctica sugiere la autonomía de pensamiento del joven americano?
- Explique desde los puntos de vista semántico, sintáctico y pragmático el empleo recurrente de la expresión crear en esta parte final del texto.
- Construya un texto, de una cuartilla, en el que exponga sus criterios sobre lo comprendido, en el fragmento estudiado, desde su perspectiva de joven americano.
- Establezca un diálogo de reflexión con su compañero de mesa en el que debatan esos criterios recogidos en la construcción textual. Para esta actividad debe utilizar un dispositivo electrónico que le permita para grabar dicha conversación.

## Anexo 7

Parametrización de la variable: la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura

Para la valoración de los indicadores se emplea una escala de valores de 4 niveles de desarrollo.

Primer nivel de desarrollo: Bajo (PND), Segundo nivel de desarrollo: Medio (SND), Tercer nivel de desarrollo: Alto (TND) y Cuarto nivel de desarrollo: Óptimo (CND).

Dimensiones	Indicadores	Descriptor de medidas
<p>Cognitiva: Abarca el conocimiento de las unidades de la lengua, sus relaciones y funciones sintácticas en la comprensión y construcción de los procesos discursivos</p>	<p>1.Reconocimiento de las estructuras gramaticales, sus relaciones y funciones en el sistema de la lengua.</p> <p>2- Dominio de las estructuras gramaticales en la textualización y enunciación para la construcción textual.</p>	<p>PND: cuando el estudiante solo conoce las estructuras gramaticales del sistema de la lengua.</p> <p>SND: cuando el estudiante reconoce las estructuras gramaticales y define las funciones sintácticas que cumplen estas en el sistema de la lengua</p> <p>TND: cuando el estudiante reconoce las estructuras gramaticales y sus funciones sintácticas en textos dados.</p> <p>CND: cuando el estudiante demuestra desarrollo de habilidades en el reconocimiento de las estructuras gramaticales y su funcionalidad en variadas tipologías textuales.</p> <p>PND: cuando el estudiante presenta dificultades en el dominio de las estructuras gramaticales en los procesos de textualización y enunciación.</p> <p>SND: cuando el estudiante demuestra dominio de las categorías gramaticales en el proceso de textualización y dificultades en el proceso de enunciación.</p> <p>TND: cuando el estudiante demuestra dominio de las categorías gramaticales en los procesos de textualización y de enunciación.</p> <p>CND: cuando el estudiante demuestra desarrollo de habilidades en el establecimiento de las relaciones discursivas en la comprensión y construcción de los procesos discursivos en</p>

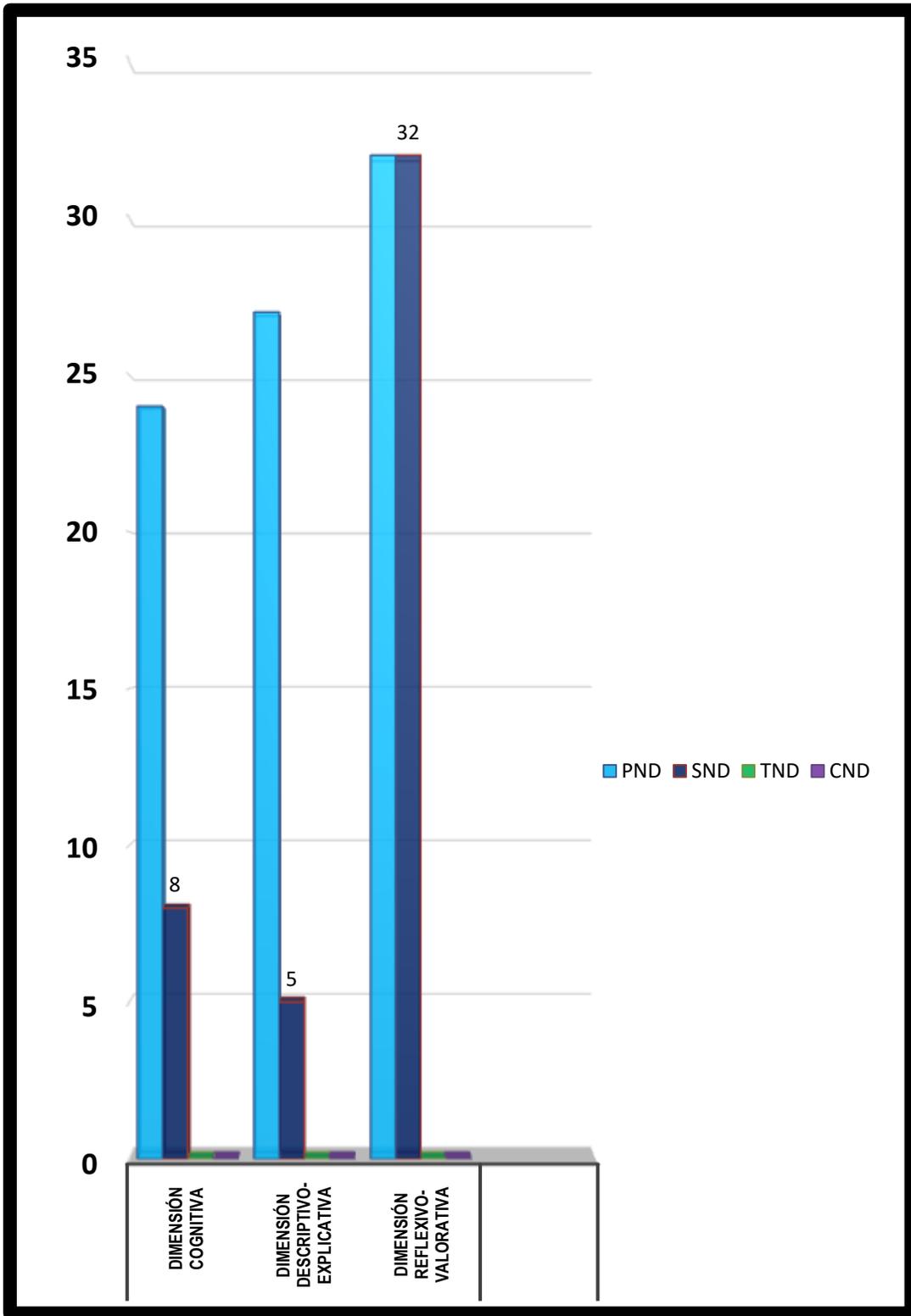
<p>Descriptivo-explicativa: Abarca la descripción y explicación de las diferentes estructuras gramaticales de la lengua desde una perspectiva semántica y pragmática, en la construcción de significados y sentidos en diferentes estilos funcionales.</p>	<p>3- Empleo de las normas gramaticales y textuales en los procesos de comprensión y construcción de significados y sentidos.</p> <p>1.- Describe las estructuras gramaticales teniendo en cuenta su funcionalidad comunicativa en diferentes estilos funcionales</p> <p>2. - Explica desde los puntos de vistas semántico y pragmático el empleo de los recursos estilísticos gramaticales.</p>	<p>variados estilos, mediante el uso adecuado en los procesos de textualización y enunciación.</p> <p>PND: cuando el estudiante presenta dificultades en el conocimiento de las normas gramaticales, y textuales.</p> <p>SND: cuando el estudiante demuestra conocimiento de las normas gramaticales y textuales, pero no logra aplicarlas adecuadamente en el proceso de construcción de significados y sentidos.</p> <p>TND: cuando el estudiante demuestra conocimiento de las normas gramaticales y textuales en la construcción de significados y sentidos en algunos estilos funcionales.</p> <p>CND: cuando el estudiante es capaz de emplear de forma adecuada las normas gramaticales y textuales en la construcción de significados y sentidos, de variados estilos funcionales.</p> <p>PND: cuando el estudiante no logra describir sintácticamente la estructura gramatical, teniendo en cuenta su finalidad comunicativa.</p> <p>SND: cuando el estudiante describe con dificultades la estructura gramatical desde una perspectiva sintáctica.</p> <p>TND: cuando el estudiante describe la estructura gramatical desde una perspectiva sintáctica en relación con lo semántico y lo pragmático.</p> <p>CND: cuando el estudiante es capaz de describir la estructura gramatical en su funcionalidad comunicativa en los variados tipos de discursos y en la construcción de estos.</p> <p>PND: cuando el estudiante no logra explicar los recursos gramaticales desde los puntos de vistas semántico y pragmático, solo desde el punto de vista sintáctico.</p> <p>SND: cuando el estudiante explica el empleo de los recursos estilísticos gramaticales desde los puntos de vista sintáctico y semántico.</p> <p>TND: cuando el estudiante logra explicar el empleo de los recursos estilísticos gramaticales</p>
--	--	---

<p>Reflexivo-valorativa: Abarca la reflexión y la valoración discursiva que posibilitan la aplicación de los conocimientos gramaticales en variados espacios sociodiscursivos.</p>	<p>3- Emplea estrategias cognitivas y metacognitivas en la descripción y explicación de las estructuras gramaticales en textos de diferentes estilos funcionales.</p> <p>1. – Muestra habilidades para la reflexión-valoración en su formación gramatical discursiva.</p>	<p>desde los puntos de vistas semántico y pragmático.</p> <p>CND: cuando el estudiante sabe explicar el empleo de los recursos estilísticos gramaticales desde las dimensiones semántica y pragmática en la construcción de significados y sentidos en diferentes estilos funcionales.</p> <p>PND: cuando el estudiante no domina las estrategias cognitivas ni metacognitivas para la descripción y explicación de las estructuras gramaticales en textos dados.</p> <p>SND: cuando el estudiante emplea estrategias cognitivas y metacognitivas para la descripción de las estructuras gramaticales en textos dados.</p> <p>TND: cuando el estudiante emplea estrategias cognitivas y metacognitivas para la descripción y explicación de las estructuras gramaticales en textos dados.</p> <p>CND: cuando el estudiante emplea estrategias cognitivas y metacognitivas para la descripción y explicación de las estructuras gramaticales en textos dados y en la construcción de significados y sentidos en diferentes estilos funcionales.</p> <p>PND: cuando el estudiante presenta dificultades en la reflexión-valoración sobre la lengua para la aplicación de los conocimientos gramaticales en textos dados.</p> <p>SND: cuando el estudiante demuestra habilidades para la reflexión-valoración gramatical en textos dados, pero presenta dificultades para su aplicación en otros contextos.</p> <p>TND: cuando el estudiante demuestra habilidades para la reflexión-valoración gramatical en textos dados y en su aplicación en contextos comunicativos similares, pero no en los variados espacios sociodiscursivos.</p> <p>CND: cuando el estudiante demuestra habilidades para la reflexión-valoración gramatical en textos dados y en su aplicación en contextos comunicativos en variados espacios</p>
--	---	---

	<p>2- Asume una posición reflexivo-valorativa de la gramática de la lengua en correspondencia con cada finalidad comunicativa.</p> <p>3.- Empleo de las estructuras gramaticales de la lengua en la adopción de posiciones críticas en variados espacios sociodiscursivos.</p>	<p>sociodiscursivos.</p> <p>PND: No asume una posición reflexivo-valorativa de la gramática de la lengua.</p> <p>SND: Presenta dificultades para la asunción de una posición reflexivo-valorativa de la gramática de la lengua.</p> <p>TND: - Asume una posición reflexivo-valorativa de la gramática de la lengua en correspondencia con cada finalidad comunicativa.</p> <p>CND: - Asume una posición reflexivo-valorativa de la gramática de la lengua en correspondencia con cada finalidad comunicativa en los variados espacios sociodiscursivos.</p> <p>PND: No emplea las estructuras gramaticales de la lengua en la asunción de una posición crítica en el discurso.</p> <p>SND: Empleo inadecuado de las estructuras gramaticales de la lengua en la adopción de posiciones críticas en el discurso.</p> <p>TND: Empleo adecuado de las estructuras gramaticales de la lengua en la adopción de posiciones críticas en contextos comunicativos dados.</p> <p>CND: Empleo de las estructuras gramaticales de la lengua en la adopción de posiciones críticas en los variados espacios sociodiscursivos.</p>
--	--	---

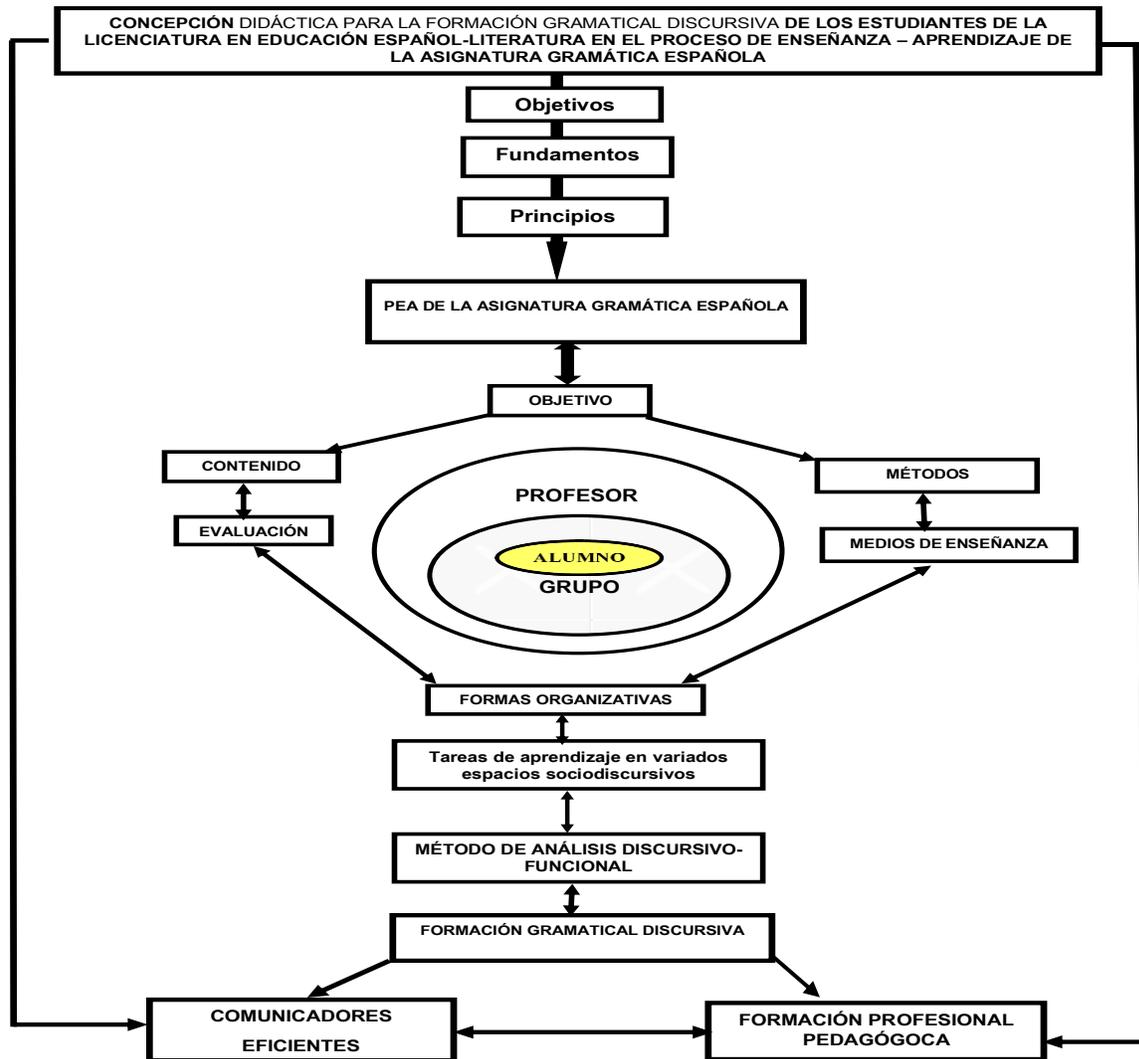
## Anexo 8

Gráfico No. 1. Resultados de la Prueba Pedagógica I



## Anexo 9

Figura No 2. Representación gráfica de la concepción didáctica para la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura de la Universidad de Matanzas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española.



## Anexo 10

Encuesta de autoevaluación a los posibles expertos.

Objetivo: Comprobar el nivel de aceptación que tiene la concepción didáctica para la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura en la enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española.

Años de experiencia profesional:

Categoría docente:

Categoría científica:

Labor que desempeña:

Licenciado de la Especialidad:

Estimado (a) colega, con el propósito de comprobar el nivel de experiencia profesional que posee sobre el tema, responda las preguntas expuestas a continuación y le agradecemos previamente su colaboración.

1.- Según su criterio, marque con una X, en orden ascendente, el nivel de conocimiento que usted tiene sobre el tema: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2.- Marque con una X, las fuentes de información que ha contribuido a fortalecer su conocimiento sobre el tema y otorgue un criterio cualitativo de alto, medio o bajo.

Fuentes de información	Nivel de influjo de ellas		
	A	M	B
Estudios teóricos realizados en su práctica profesional e investigativa sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la gramática.			
De su empírea			
Trabajos de autores nacionales			
Trabajos internacionales			
Su conocimiento del estado del problema en el ámbito nacional			
Su conocimiento del estado del problema en el ámbito internacional			

Muchas gracias por su colaboración y disposición.

### Anexo 11

Tabla: Resultados de la determinación del nivel de competencia de los expertos

Experto	Profesor Educación Superior	Años de experiencia profesional	Kc	Ka	K	Categoría
1	Sí	34	0.90	1.00	0.95	Alto
2	Sí	31	0.90	1.00	0.95	Alto
3	Sí	30	0.90	1.00	0.95	Alto
4	Sí	12	0.70	0.70	0.7	Medio
5	Sí	42	0.90	1.00	0,95	Alto
6	Sí	38	0.90	0.9	0.9	Alto
7	Sí	39	0.90	0.90	0.9	Alto
8	Sí	31	0.80	0.90	0.85	Alto
9	Sí	33	0.80	0.80	0.8	Alto
10	Sí	25	0.90	1.00	0.95	Alto
11	Sí	35	0.80	0.80	0.8	Alto
12	Sí	37	0.90	0.90	0.9	Alto
13	Sí	42	0.90	0.9	0.9	Alto
14	Sí	45	0.90	1.00	0.95	Alto
15	Sí	23	0.90	0.90	0.9	Alto
16	Sí	15	0.70	0.8	0.75	Medio
17	Sí	33	0.80	0.8	0.8	Alto
18	Sí	42	0.9	0.9	0.9	Alto
Total					0.87	

Si  $0,8 < K < 1,0$       coeficiente de competencia alto

Si  $0,5 < K < 0,8$       coeficiente de competencia medio

Si  $K < 0,5$               coeficiente de competencia bajo

## Anexo 12

### GUÍA PARA LA VALORACIÓN DE LA PROPUESTA POR CRITERIO DE EXPERTOS.

Objetivo: Valorar los criterios de validez emitidos por los expertos sobre la concepción didáctica propuesta para la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura de la Universidad de Matanzas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española.

Compañero (a) profesor (a): A partir del resultado revelado en el cuestionario de autoevaluación sobre su experiencia profesional, usted ha sido seleccionado como experto para presentar sus criterios y colaborar en la investigación que se realiza en la Universidad de Matanzas, acerca de la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura de la Universidad de Matanzas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española.

Años de experiencia profesional: \_\_\_\_\_ Categoría docente: \_\_\_\_\_ Categoría científica: \_\_\_\_\_ Labor que desempeña: \_\_\_\_\_ Licenciado de la especialidad: \_\_\_\_\_

Agradecemos la aceptación e información enviada. Una vez analizada la propuesta, para hacer la valoración, usted debe hacer corresponder sus criterios marcando con una (x) en uno de los espacios que comprende una escala de 5 categorías: C1: muy adecuado. (MA), C2: bastante adecuado. (BA), C3: adecuado. (A), C4: poco adecuado. (PA), C5: no adecuado. (NA).

N°	Aspecto a valorar	C1	C2	C3	C4	C5
1	Fundamentos de la concepción didáctica					

Sugerencias:

---

---

---

N°	Aspecto a valorar	C1	C2	C3	C4	C5
2	Coherencia de la estructura de la concepción didáctica					

Sugerencias:

---

---

---

N°	Aspecto a valorar	C1	C2	C3	C4	C5
3	Pertinencia de la concepción didáctica para la formación gramatical discursiva de los estudiantes en el proceso de enseñanza de la asignatura Gramática española.					

Sugerencias:

---

---

---

N°	Aspecto a valorar	C1	C2	C3	C4	C5
4	Factibilidad de la concepción didáctica para la formación gramatical discursiva de los estudiantes en el proceso de enseñanza de la asignatura Gramática española.					

Sugerencias:

---

---

---

Muchas gracias por su disposición y colaboración.



1									
	Frecuencia absoluta	5	7	10	1				
	Frecuencia acumulada	6	12	17	18				
	Frecuencia acumulada relativa	0.333	0.667	0.944	1				
	Percentil	<b>-0.431</b>	0.431	1.593	3.5	0	0.359001	BA	Mayor que - 0.108 y menor que 0.826
2									
	Frecuencia absoluta	5	7	4	2				
	Frecuencia acumulada	5	12	16	18				
	Frecuencia acumulada relativa	<b>0.278</b>	0.667	0.889	1				
	Percentil	<b>-0.589</b>	0.431	1.221	3.5	-0.079	0.438	BA	Mayor que - 0.108 y menor que 0.826
3	<b>4.2</b>								
	Frecuencia absoluta	9	7	2					
	Frecuencia acumulada	9	16	18					
	Frecuencia acumulada relativa	0.5	0.889	1					
	Percentil	0	1.221	3.5	-3.5	0.610	-0.251	MA	Menor que - 0.108
4	<b>4.3</b>								
	Frecuencia absoluta	13	3	2					
	Frecuencia acumulada	13	16	18					
	Frecuencia acumulada relativa	0.722	0.889	1					
	Percentil	0.589	1.221	3.5	-3.5	0.905	-0.546	MA	Menor que - 0.108
		P1	P2	P3					
	<b>P</b>	- 0.1077	0.826	2.453	0				

## Anexo 14

Tabla de determinación de los expertos (Segunda ronda)

Experto	Profesor Educación Superior	Años de experiencia profesional	Kc	Ka	K	Categoría
1	Sí	34	0.90	1.00	0.95	Alto
2	Sí	31	0.90	1.00	0.95	Alto
3	Sí	12	0.70	0.70	0.7	Medio
4	Sí	39	0.90	0.90	0.9	Alto
5	Sí	31	0.80	0.90	0.85	Alto
6	Sí	33	0.80	0.80	0.8	Alto
7	Sí	25	0.90	1.00	0.95	Alto
8	Sí	35	0.80	0.80	0.8	Alto
9	Sí	37	0.90	0.90	0.9	Alto
10	Sí	45	0.90	1.00	0.95	Alto
11	Sí	23	0.90	0.90	0.9	Alto
12	Sí	15	0.70	0.8	0.75	Medio
13	Sí	33	0.80	0.8	0.8	Alto
14	SÍ	42	0.9	0.9	0.9	Alto
Total					0.87	

Si  $0,8 < K < 1,0$       coeficiente de competencia alto

Si  $0,5 < K < 0,8$       coeficiente de competencia medio

Si  $K < 0,5$               coeficiente de competencia bajo

Resultados del criterio valorativo de los expertos sobre aspectos de la concepción didáctica  
(Segunda ronda de expertos)

Aspectos	MA	BA	A	PA	NA	Total
1	11	3	0	0	0	14
2	8	6	0	0	0	14
3	9	5	0	0	0	14
4	13	1	0	0	0	14

**Tabla por porcentaje de valor (Segunda ronda de expertos)**

Aspectos	MA	BA	A	PA	NA
1	78.5	21.4	0	0	0
2	57.1	46.1	0	0	0
3	64,2	38.4	0	0	0
4	92.8	0.75	0	0	0

Hoja de cálculo Microsoft Excel (segunda ronda de criterio de expertos)

	<b>Modelo Torguesson-Delphi</b>								
	<b>Etapas</b>								
	Cantidad de expertos	14							
	Cantidad de preguntas	4							
	categorías por preguntas	5							
		<b>Categoría</b>	MA	BA	A	PA	Pi	N-Pi	<b>Clasificación</b>
<b>Aspectos</b>									
1									
	Frecuencia absoluta		11	3	0	0			

	Frecuencia acumulada		11	14	14					
	Frecuencia acumulada relativa		0.786	1	1	0				
	Percentil		0.792	3.5	3.5	-3.5	2.146	-0.045	MA	Menor que 0,7007
2										
	Frecuencia absoluta		8	6	0	0				
	Frecuencia acumulada		8	14	14					
	Frecuencia acumulada relativa		0.571	1	1	0				
	Percentil		0.180	3.5	3.5	-3.5	1.840	0.260	MA	Menor que 0,7007
3										
	Frecuencia absoluta		9	5	0	0				
	Frecuencia acumulada		9	14	14					
	Frecuencia acumulada relativa		0.643	1	1					
	Percentil		0.366	3.5	3.5	-3.5	1.933	0.167	BA	Menor que 0.7007
4										
	Frecuencia absoluta		13	1	0	0				
	Frecuencia acumulada		13	14	14					
	Frecuencia acumulada relativa		0.929	1	1					
	Percentil		1.465	3.5	3.5	-3.5	2.483	-0.382	MA	Menor que 0,7007
	<b>P</b>		0.7007	3.5	3.5	-3.5				

## Anexo 15

Entrevista a los profesores de Gramática española para valoración de los resultados alcanzados en la preparación metodológica para la implementación de la concepción didáctica.

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_

Categoría docente: \_\_\_\_\_

Grado científico: \_\_\_\_\_

En la siguiente entrevista se ahondará en los conocimientos asociados a la formación gramatical discursiva que usted tiene y ha incorporado a partir de las preparaciones metodológicas recibidas sobre la propuesta didáctica para su implementación.

- Sus respuestas deben orientarse en torno a las categorías de: bajo, elevado y sobre-elevado

1.- ¿Considera usted, a partir de las sesiones de trabajo metodológicas recibidas sobre la concepción didáctica propuesta en la investigación y su implementación, haber alcanzado un mayor nivel en su formación lingüística y profesional?

2.- ¿Cómo considera su preparación como didacta de la lengua y la literatura?

3.- ¿Cómo estima su preparación para vincular la teoría de lo aprendido en las nuevas prácticas sociodiscursivas?

4.- ¿Cómo evalúa el impacto del resultado científico en la práctica profesional y social?

## Anexo 16

Tabla de resultados cuantitativos de la entrevista a profesores

No	Conocimientos asociados a la formación gramatical discursiva	Valoración del proceso formativo durante la implementación de las tareas de aprendizajes		
		Bajo	Medio	Elevado
1	Formación lingüístico – profesional alcanzada		16,6% (1)	71.4 % (5)
2	Nivel didáctico alcanzado en la asignatura Gramática española		16,6% (1)	71.4 % (5)
3	Relación conocimiento-práctica educativa		16,6% (1)	71.4 % (5)
4	Impacto en la práctica profesional y social			100%

## Anexo 17

Encuesta a los profesores para evaluar su satisfacción en la preparación obtenida para la ejecución de la concepción didáctica.

Estimado profesor (a), la investigación se encuentra en la primera etapa de la prueba de ejecución de la implementación de la concepción didáctica, por lo que nos serviría de mucha ayuda su criterio como agente participante en responder las siguientes preguntas:

- ¿Cómo considera los espacios dedicados a la preparación para la aplicación de la concepción didáctica?
- ¿Qué representó para usted aprehender a enseñar la gramática en función de una formación gramatical discursiva desde la clase y desde otros espacios sociodiscursivos?
- ¿Qué le aportó a su superación profesional las tareas de aprendizaje?
- ¿Considera haber elevado su preparación metodológica con esta propuesta?

## Anexo 18

### **Ejemplo de Tarea de aprendizaje para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática española en las conferencias.**

Tema II: Los niveles constructivos del discurso.

#### **Objetivo**

- Caracterizar las oraciones gramaticales unimembres y bimembres a partir de los presupuestos teóricos de la literatura docente actualizada, mediante el análisis discursivo-funcional de un texto.

#### **Sistema de conocimientos**

Los niveles constructivos del discurso. Unidad supraoracional. La oración psicológica y la oración gramatical. La oración gramatical. Estructura de la oración gramatical. Oraciones bimembres y unimembres.

#### **Actividades para la orientación**

¿Quién es el presidente latinoamericano que contribuyó junto a Fidel Castro a la salvación de la América?

¿Cuáles fueron los principales actos que beneficiaron a su país y al resto de los países de la América Latina?

Presentación de un texto dirigido a Hugo Chávez Frías en víspera de su sepelio para su lectura y análisis a partir del método de análisis discursivo - funcional.

“Gracias por tanto amor de padre, gracias por tu constante ejemplo, gracias por tu risa, gracias por tu llanto, gracias por tus canciones, gracias por tus bailes, gracias por tantas alegrías, gracias por tu absoluta y eterna entrega, pero sobre todo, gracias, Comandante por devolvernos la Patria. Tú seguirás palpitando en mi corazón, tú seguirás viviendo en mi alma, tú seguirás brillando en mis ojos y seguirás vibrando en tu pueblo para siempre. Papito amado mío, vuela, vuela libre, gigante, vuela

alto y sopla fuerte, fuerte como los vientos huracanados. Nosotros cuidaremos tu patria y defenderemos tu legado como tú nos enseñaste a hacerlo, jamás te irás porque en nuestras manos está tu llamarada Hugo Chávez. Hasta siempre, mi amado amor eterno”.

Misiva de María Gabriela Chávez. (Periódico Granma, 16, 03, 2013)

Lectura del texto en alta voz por un estudiante.

Determinación de las incógnitas léxicas y precisión del significado según el contexto. Realización de preguntas generales sobre el texto para la familiarización del estudiante con el contenido del mismo.

¿Qué comunica el texto? ¿A quién va dirigido?

¿En qué momento histórico se emite este texto?

¿Cuál pudiera ser la intención comunicativa de su discurso y qué estilo funcional prevalece?

¿Cuáles son las palabras que resultan clave en el texto que sugieren la intención comunicativa de la autora? Explique desde el punto de vista semántico y pragmático el sentido que le brindan al texto estas palabras.

Delimitación de las oraciones psicológicas que expresan el sentir de la autora. Fundamentar a partir de las definiciones de oración psicológica cuál asumiría para impartir en una clase de secundaria básica o de preuniversitario.

Orientación de una actividad para la práctica laboral:

- Revisión de los programas y orientaciones metodológicas de la enseñanza media y media superior para identificar los objetivos y contenidos relacionados con las oraciones psicológicas.
- Elaboración de una actividad docente para la impartición de este contenido.

### **Actividades para la ejecución**

Observación de las oraciones que aparecen subrayadas en el texto.

Gracias por tanto amor de padre.

Tú seguirás palpitando en mi corazón.

Escritura y realización del análisis sintáctico. Fundamentar a partir de los criterios teóricos acerca de las oraciones gramaticales.

¿Cómo se clasifican las oraciones gramaticales atendiendo a su estructura o al número de miembros que las componen?

Análisis de las definiciones de oraciones bimembres y unimembres dadas por Otilia de la Cueva (Pág. 31), Delfina García y Maricely Rodríguez (Pág.26), Alicia Toledo (Págs. 73-75), para a de un estudio comparativo determinar cuál asumir en el aprendizaje del contenido y su proyección en la práctica pedagógica en los niveles precedentes.

Determinación de la estructura gramatical de la oración: Papito amado mío.

¿Qué vocablo funge como núcleo de ese sintagma nominal?

Explique desde una postura semántica y pragmática qué sentido le aporta al texto su uso y porqué la autora emplea ese vocablo y no otro.

Observación de nuevos ejemplos:

¡Oh! ¡Qué pérdida!

Vuela libre, gigante.

¡Qué de victorias!

Había mucha tristeza

De acuerdo con su estructura, a qué tipo de oración gramatical responden.

En el ejemplo 1 qué palabra se emplea para expresar el intenso dolor de la pérdida del ser querido.

¿Cómo se clasifica esa estructura desde el punto de vista sintáctico?

Según Alicia Toledo "Las interjecciones son palabras autónomas que constituyen por sí solas enunciados independientes, en virtud de que son unidades de comunicación con autonomía sintáctica, responden a una función del lenguaje como la apelativa, la expresiva o fática y están

caracterizadas por una figura de entonación. Se usan preferentemente en textos coloquiales y se especializan en enunciados exclamativos, mediante los cuales es posible manifestar emociones y sentimientos, o se realizan actos de habla dirigidos al interlocutor, con la finalidad de que actúe o deje de hacerlo”.

¿Cuál es su función gramatical en la lengua de esta estructura gramatical? Explique desde los puntos de vista semántico y pragmático su sentido enunciativo.

¿Por qué la expresión ¡Oh! constituye un enunciado con estructura gramatical unimembre.

Explique en este tipo de interjección la modalidad enunciativa que la distingue.

Exponga otros ejemplos que revelen igual sentido.

Orientación para el estudio independiente:

Analice los criterios ofrecidos por Otilia de la Cueva y la RAE sobre las interjecciones y realice un estudio comparativo entre estos autores y el punto de vista aportado por Alicia Toledo. Explique a partir de los puntos de contacto entre ellos cuál de esos criterios se asumiría para la enseñanza de la gramática desde una perspectiva discursiva.

Observar la segunda oración:

¿Cuál es el vocablo que revela la magnificencia del líder latinoamericano? (gigante)

¿Qué clase de palabra léxico-sintáctica es?

¿Qué significado adquiere en el texto en correspondencia con el contexto?

¿Qué función sintáctica cumple en la lengua española dicha categoría gramatical?

Para Alicia Toledo el vocativo, funciona como enunciados con autonomía sintáctica. Son sintagmas nominales que se usan para dirigirse a alguien, generalmente en solicitud de una respuesta o una reacción por parte del oyente. En muchos casos se emplean para iniciar una conversación, como una llamada de atención a quien escucha, no deben confundirse con el sujeto de la oración, pues se trata de una unidad independiente.

A partir del criterio expuesto por qué la condición de oración unimembre del vocativo.

¿Cuál es la oración gramatical en los ejemplos dados, que expresa un estado de ánimo de dolor?

(Había mucha tristeza)

Clasificación y definición de este tipo de oración gramatical a partir del análisis estructural.

¿Qué distingue a las oraciones unimembres nominales?

Elaboración conjunta de ideas para su definición.

Otra clasificación de oraciones unimembres son las verbales o impersonales que según Alicia

Toledo “Están constituidas por un sintagma verbal en que aparecen verbos que carecen de sujeto.

En ellas se expresan, por lo común, juicios referidos al estado físico de la naturaleza”.

Ejemplificación para observar que tienen verbos llamados por algunos autores verbos atmosféricos o meteorológicos (siempre en tercera persona), estos pueden admitir usos personales o figurados.

Interrogantes para cerrar el tema:

En el texto trabajado en clase la hablante-emisora exalta la relación afectiva que la unía a su ser amado. ¿Qué otras cualidades de este revelan que no están relacionadas con sus sentimientos familiares, pero que denotan gran admiración y lo expone como un gran líder?

Mediante qué tipo de oraciones gramaticales de acuerdo con su estructura lo expresa. Fundamente según criterios teóricos.

¿Considera que este texto por ser publicado en el periódico Granma, órgano oficial del estado cubano sea un texto periodístico? Fundamente su respuesta a partir de los contenidos aprendidos en la asignatura Lenguaje y comunicación.

Explique a partir del estilo funcional empleado por la autora, el uso de forma indistinta de oraciones unimembres y bimembres.

Valoración general e individual de la clase y otorgamiento de una evaluación a los estudiantes que han intervenido.

### **Indicadores para la evaluación**

- Dominio de los contenidos relacionados con la oración psicológica, la oración gramatical y la clasificación por su número de miembros.
- Corrección y profundización de las respuestas a las actividades.
- Empleo adecuado del algoritmo para el análisis discursivo-funcional del texto.
- Uso adecuado de la lengua materna en la producción crítica y valorativa de significados y sentidos.

Orientación de la actividad independiente.

Construya una nota periodística para publicar en el portal digital de la universidad, en la que exprese sus valoraciones sobre el líder latinoamericano, en homenaje al quinto aniversario de su desaparición física. Utilice en su texto oraciones unimembres y bimembres,

Localice en la *Edad de Oro*, de José Martí el texto “*Los dos príncipes*”, después de su lectura:

- Delimitación de oraciones psicológicas e identifique las oraciones gramaticales
  - a) Clasifique las oraciones gramaticales por el número de miembros. Fundamente
  - b) Explique el valor semántico que brinda a la obra el uso de la oración unimembre.
  - c) Explique cómo abordaría desde este texto el estudio de las oraciones gramaticales unimembres y bimembres en la enseñanza media o media superior.

### **Ejemplo de Tarea de aprendizaje para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática española en las clases prácticas.**

Tema III: El sintagma. Sus clasificaciones. Estructuras y funciones.

#### **Objetivo**

- Explicar mediante la utilización del método de análisis discursivo-funcional en textos auténticos la estructura y funciones del sintagma nominal para el desarrollo de las habilidades comunicativas y profesionales.

## **Sistema de conocimientos**

El sintagma nominal. Estructura y funciones.

### **Actividades orientadas para la autopreparación.**

- Comparar los conceptos dados por los diferentes autores (Otilia de la Cueva, Delfina García & Maricely Rodríguez y Alicia Toledo). Señalar las coincidencias y diferencias entre los criterios planteados por los autores
- Explicar qué se entiende por sintagma y qué por sintagma nominal.
- A partir de la comprensión del concepto de sintagma nominal brindado por Alicia Toledo en su bibliografía, explique qué de nuevo se aporta a la gramática discursiva, en correspondencia con el análisis comparativo realizado por el resto de los autores.
- Construir un texto de las características del sintagma y del sintagma nominal y sus usos en determinado estilo discursivo.
- Analizar en el programa de séptimo grado las clasificaciones de sintagma nominal que se trabajan en la enseñanza media.
- Leer detenidamente el texto “El Presidio Político en Cuba”, de José Martí, que aparece en el Cuaderno Martiano III o en los libros de texto de Español-Literatura de 9no y 11no grados y realizar los siguientes ejercicios:
  - ¿Cuál es la relación que establece el título con el fragmento del texto presentado?
  - Determinar los datos biográficos del autor contextualizados con la etapa histórico-social que refleja el texto. Confórmalos en oraciones gramaticales que contengan en su estructura sintagmas nominales con diferentes estructuras y funciones.
  - Construir en una oración gramatical bimembre, el mensaje que transmite el texto. Precisar el sintagma nominal que utiliza en función de sujeto y explicar desde el punto de vista semántico y pragmático el porqué de su empleo.
  - Identificar la tipología del texto según el estilo funcional.

### **Actividades orientadas durante la ejecución.**

Presentación de un texto para el análisis

“La hora de cesar en la tarea llegó al fin. El niño subió jadeante las escaleras. Así llegó a su galera. Así se arrojó en el suelo, único asiento que nos era dado, único descanso para nuestras fatigas, nuestra silla, nuestra mesa, nuestra cama, el paño mojado con nuestras lágrimas, el lienzo

empapado con nuestra sangre, refugio ansiado, asilo único de nuestras carnes magulladas y rotas, y de nuestros miembros hinchados y doloridos”.

“El Presidio Político en Cuba.” José Martí  
(Cuaderno Martiano III, pág.24)

- Lectura en silencio y en alta voz por un estudiante.
- Determinar el significado de los siguientes vocablos según el contexto: galera, jadeante.
- A partir de la determinación del significado de los vocablos y del estilo lingüístico empleado, disertar brevemente los datos más significativos del autor y su obra.
- Delimite las oraciones psicológicas y gramaticales que constituyen el texto.
- ¿En cuál de las oraciones psicológicas está contenido el tema del texto? Argumente su criterio.
- Extraiga del fragmento presentado el SN que revela el término de la actividad laboral en el presidio. Diga su estructura. Explique desde el punto de vista semántico y pragmático el uso de ese sintagma nominal en correspondencia con su función gramatical en el texto.
- Señale el sintagma nominal de la oración gramatical que revela de quién se habla principalmente en el texto.
- ¿Cómo está constituido este sintagma nominal? Argumente su respuesta a partir de la función que realiza y de los criterios teóricos estudiados
- ¿Qué información brinda el predicado sobre el SNS de la oración gramatical?
- ¿Qué estructura gramatical se emplea para revelar el estado en que se encontraba el niño? Qué función sintáctica realiza.
- Según el contexto, ¿qué significa dicho vocablo? ¿Considera que de los restantes significados ofrecidos en la fase de trabajo con el vocabulario, podrían emplearse para significar el estado del niño, en correspondencia con la intención del autor, y la situación contextual?
- Identifique en el texto el sintagma nominal que ubica espacialmente al niño. ¿Explique a partir de la reflexión gramatical qué significado puede tener esta expresión?
- Extraiga del texto los sintagmas nominales que revelan:
  - las condiciones inhumanas en que vivían los hombres en el presidio político en Cuba
  - la permanencia perdurable de los hombres en ese lugar
  - el desahogo del hombre ante tanto horror humano
- ¿Cómo están constituidos esos SN? ¿Qué función sintáctica desempeñan? Fundamente a partir de la relación semántica y pragmática que se establecen entre ellos.

- Entre estos sintagmas nominales extraídos se aprecia la repetición en su constitución de una misma estructura, representada por un mismo adjetivo + un sustantivo. ¿Cuál podría ser la intención comunicativa del autor en el uso reiterativo de esa clase de palabra léxico- sintáctica, empleada con función adjetiva?
- Explique a partir de los recursos lingüísticos empleados por el autor, la relación semántica y contextual que se establece al utilizar Martí profusamente ese sintagma nominal en el texto.
- Construya oraciones relacionados con el contenido de la obra y el mensaje que ella transmite, que contengan sintagmas nominales con las siguientes estructuras y funciones:
  - Sustantivo + adjetivo (atributo del SVP atributivo)
  - Complemento preposicional (Complemento verbal del SVP)
  - Sustantivo + complemento preposicional (Sujeto)
  - Adjetivo + complemento preposicional
  - Adverbio + complemento preposicional
  - Dos sustantivos unidos por conjunción + sustantivo en aposición explicativa.

**Actividades para la evaluación y valoración de la clase práctica.**

1. Aplicación de un cuestionario para la autoevaluación.

En una escala del 1 al 5 señala tu criterio evaluativo a partir del desempeño que has tenido durante la clase práctica.

Indicadores	Criterio
Calidad de la autopreparación.	
Logro de los objetivos	
Dominio del sistema de conocimientos relacionados con el sintagma nominal, estructura y funciones.	
Utilización del algoritmo para el análisis discursivo-funcional del texto.	
Corrección y profundización de las respuestas a las actividades.	
Uso adecuado de la lengua materna en la producción valorativa y crítica de significados y sentidos.	

2. Identifique las principales insuficiencias en su aprendizaje y proponga alternativas para su solución.

Sobre la base de los resultados anteriores realizar la valoración del desarrollo de la clase práctica, identificando las potencialidades y carencias apreciadas en el proceso docente-educativo.

### **Sugerencia para el estudio independiente**

A partir de la relectura de “El presidio político en Cuba”, elabore un trabajo referativo acerca de la importancia del sintagma nominal en el estilo de la prosa martiana. No debe olvidar referirse a la finalidad que cumple el empleo de esa estructura, expuesto en esa obra de juventud.

### **Ejemplo de Tarea de aprendizaje para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática española en el seminario.**

Tema IV: Las preposiciones y conjunciones. Consideraciones generales.

#### **Objetivos**

- Caracterizar las preposiciones y conjunciones dentro del sintagma nominal mediante el análisis discursivo-funcional de textos.
- Ejemplificar mediante textos construidos en determinado estilo funcional el empleo adecuado de conjunciones y preposiciones para un mejor uso y enseñanza de la lengua.

#### **Sistema de conocimientos**

Las preposiciones y las conjunciones. Clasificación de las conjunciones de acuerdo con su significado. Análisis morfológico y sintáctico. Combinaciones dentro del sintagma nominal.

#### **Actividades orientadas para la autopreparación.**

Se organizan equipos según la cantidad de estudiantes y se orientan las actividades que realizará cada uno para la exposición, discusión y debate durante la clase. Se precisa que dos equipos tendrán actividades que se complementan.

#### **Actividades orientadas durante la ejecución.**

Se inicia esta parte con la declamación y presentación de una estrofa de un texto literario, a partir del análisis discursivo-funcional del fragmento seleccionado, dar paso a la exposición de los equipos según el contenido:

“Y dice una mariposa  
Que vio desde su rosal  
Guardados en un cristal  
Los zapaticos de rosa.”

“Los zapaticos de rosa”, José Martí

*La Edad de Oro*

Declamación del poema *Los zapatos de rosa*, de José Martí, por un estudiante.

- ¿Qué conocen de esta obra?
- ¿Para quién la escribe el Apóstol?
- ¿Cuál es el estilo funcional empleado? Explique a partir de lo estudiado sobre el autor y su obra.
- ¿Cuál podría ser la intención comunicativa del autor en correspondencia con su principal lector?
- El Apóstol emplea en su composición poética dos categorías gramaticales, que se identifican en la lengua por ser palabras portadoras de idea de relación, que permiten la organización y estructuración del discurso, sin ellas todo lo expresado sería un conglomerado de ideas inconexas e independientes, a qué categorías gramaticales se hace referencia.

#### Actividades para la exposición por el equipo 1

¿Cuál es la categoría gramatical que relaciona, en la estrofa veintiséis, la oración gramatical II con la oración gramatical III?

**Anoche soñó, soñó**

**Con el cielo, y oyó un canto:**

**Me dio miedo, medio espanto**

**Y la traje, y se durmió.**

Explique, auxiliándose del ejemplo presentado:

- ¿Cuál es la función semántica, sintáctica y pragmática de esa estructura gramatical en el texto?
- ¿Qué clasificación se le otorga en el sistema de la lengua, en relación con la función sintáctica que ejerce? Fundamente con criterios teóricos.
- ¿Considera que esa estructura gramatical pueda sustituirse por otra que sintácticamente realice igual función sin afectar el sentido del texto? Explique y ejemplifique a partir de la reflexión – valoración del significado y el uso.
- Identifique en el cuerpo del poema la misma estructura gramatical, pero con un valor pragmático.
- ¿Cómo se le denomina en la gramática discursiva a esta otra forma de empleo de la estructura relacionante?
- Ejemplifique la necesidad de su uso en este sentido.
- En la obra martiana no se aprecian todas las formas gramaticales que componen el grupo de este tipo de clase de palabra léxico-sintáctica, construya oraciones gramaticales, relacionadas con el tema tratado en las cuales emplee las restantes estructuras gramaticales en sus variadas clasificaciones. Explique, desde el punto de vista sintáctico en cada uno de los casos.

Actividades para la exposición por el equipo 2

Acerca de la exposición del equipo 1, responde:

- ¿Son válidos el tema abordado y los argumentos expuestos? Fundamente con nuevos casos.
- Elabore un cuadro sinóptico que resuma todas las conjunciones del sistema de la lengua con sus variadas clasificaciones.

Clasificación	Ejemplificación

- Exponga una actividad docente para el tratamiento del contenido en la enseñanza media.
- Argumente por qué considera imprescindible el uso de las conjunciones en la lengua.

Actividades para la exposición por el equipo 3

Martí utiliza al final de su composición estrófica un personaje de ficción para presentar el desenlace de la trama la obra. ¿Qué observa este?

- ¿Cuál es la estructura gramatical empleada que sugiere la exactitud y precisión del lugar donde su personaje testigo divisa los zapaticos de rosa? (preposición en)
- ¿Cómo se le denomina en la lengua española a esta estructura? Fundamente según criterios semántico, sintáctico y pragmático.
- En el fragmento seleccionado se aprecia el uso de estas estructuras gramaticales, complete en el siguiente ejercicio la forma gramatical en correspondencia con el criterio que se ofrece. Fundamente en cada caso su funcionalidad en la estructura del texto, atendiendo a lo semántico, sintáctico y pragmático.

\_\_\_\_\_ estructura gramatical en el texto que sugiere lugar

\_\_\_\_\_ estructura gramatical en el texto que relaciona elementos y forman un sintagma

\_\_\_\_\_ estructura gramatical que indica tiempo

\_\_\_\_\_ estructura gramatical que indica pertenencia

\_\_\_\_\_ estructura gramatical que sugiere características físicas

- Construya oraciones gramaticales en las que emplees las estructuras gramaticales de este tipo, empleadas por Martí en su obra.
- Componga una estrofa en la que exprese el final que le darías a la obra, atendiendo al tipo de público y con el empleo adecuado de la estructura gramatical estudiada.

#### Actividades para la exposición por el equipo 4

- Exprese sus criterios sobre el tema abordado y los argumentos expuestos. Fundamente con nuevos casos.
- A partir de la consulta de la Nueva Gramática de la RAE, explique y ejemplifique desde criterios semánticos, sintácticos y pragmáticos, las nuevas formas que amplían el sistema preposicional.
- Ejemplifique la relación semántica y pragmática de algunas de estas nuevas formas con otras de igual significado.
- Elabore un cuadro sinóptico que resuma las preposiciones de la lengua española con sus características semánticas, sintácticas y pragmáticas.
- ¿Qué distingue a las conjunciones de las preposiciones?
- Explique la importancia de estas categorías gramaticales en el uso de la lengua.
- Exponga una actividad docente para el tratamiento de este contenido en la enseñanza media.

#### **Actividades para la evaluación y valoración del seminario.**

Cada equipo propone la evaluación de sus miembros a partir del trabajo realizado en la autopreparación, participación y defensa de criterios y puntos de vista.

En una escala del 1 al 10 cada estudiante reflejará el nivel de dominio logrado en el contenido abordado, expondrá sus nuevas metas en el aprendizaje para su futuro desempeño como profesor de Español.

A partir de los resultados evaluativos el profesor asiente o discrepa y ofrece sus criterios al respecto.

#### **Sugerencia para el estudio independiente**

Construye un texto en el que compares las actitudes y valores que José Martí desea para los niños de América y los derechos de las niñas y los niños según la UNICEF. Recuerda hacer uso correcto de preposiciones y conjunciones.

#### **Ejemplo de Tarea de aprendizaje para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática española en la clase encuentro.**

Tema II: El sintagma verbal. El sintagma verbal atributivo y el sintagma verbal predicativo.

#### **Objetivos**

- Caracterizar las clases de oraciones atributivas mediante el análisis discursivo-funcional de un texto jurídico.
- Realizar análisis sintácticos de oraciones atributivas en discursos dados.
- Construir discursos con oraciones atributivas a partir de situaciones comunicativas dadas por el profesor.

### **Sistema de conocimientos**

El sintagma verbal atributivo. Sus características.

### **INTRODUCCIÓN**

Se recuerda el tema y contenido presentado en la clase anterior, así como la guía de trabajo independiente orientada (guía de estudio). Se atienden las dudas en relación con el estudio realizado y la localización y utilización de la bibliografía. Se dialoga acerca de los métodos de aprendizaje, los medios, las formas y las fuentes de información empleadas. Se estimula las motivaciones, intereses y necesidades de autoaprendizaje.

Se comunica el sumario, objetivos y bibliografía.

### **DESARROLLO**

#### **Primer momento.**

Se comprueba, evalúa y califica los resultados en el dominio del contenido orientado y el logro de los objetivos.

Se presenta un texto jurídico para comprobar, controlar y evaluar las actividades de la guía de estudio orientada, aplicando el análisis discursivo-funcional.

Artículo 45: El trabajo en la sociedad socialista es un derecho, un deber y un motivo de honor para cada ciudadano.

Capítulo VII. DERECHOS, DEBERES Y GARANTÍAS FUNDAMENTALES. Constitución de la República de Cuba

- Lectura del texto.
- ¿Qué comunica?
- A partir de la información que brinda a qué estilo funcional responde. Fundamente su respuesta.
- ¿Qué conocimientos tienes sobre este documento, como ciudadano cubano?
- ¿Considera útil y necesario su dominio? ¿Por qué? Y ¿Para qué?
- Delimite las oraciones psicológicas y gramaticales en las que se presenta la información.
- ¿Qué criterios tiene acerca de lo planteado en la primera oración gramatical?

- ¿Cuál pudiera ser la intención comunicativa en relación con el estilo funcional del texto y la primera oración gramatical?
- Clasifique la oración gramatical, en correspondencia con la estructura del sintagma verbal. Fundamente su respuesta según los referentes teóricos consultados en el estudio independiente.
- ¿Qué sugieren el resto de las oraciones gramaticales en el texto?
- ¿Cómo se evidencia la relación semántica, sintáctica y pragmática? Fundamente a partir de sus conocimientos sobre los criterios de la textualidad.
- Compare las oraciones gramaticales en cuanto a su estructura verbal.
- ¿Qué elementos establecen la relación semántica entre ellas?
- ¿Cómo se le denomina en la oración atributiva a la estructura que ofrece información del sujeto?
- ¿Qué información brindan cada una de estas estructuras? Explique qué función sintáctica cumplen en la oración a partir de la realización análisis sintáctico de las oraciones gramaticales.
- ¿Cómo se clasifican este tipo de oraciones a partir del tipo de la palabra léxico sintáctica que cumpla función de núcleo lexical en el predicado?
- ¿En qué grado y unidad de estudio del programa de Español-Literatura de la enseñanza precedente se imparte este contenido?
- Exponga una actividad docente para el trabajo con las características de los verbos copulativos en la enseñanza precedente a partir de la aplicación del método de análisis discursivo-funcional en un texto de este tipo de estilo funcional.
- ¿Qué valores se pueden potenciar en los estudiantes con el análisis discursivo-funcional de un de texto con esas características?
- Construya un texto en el que exponga criterios, valoraciones, puntos de vista asumidos a partir del análisis discursivo-funcional del texto.

A partir de la participación de los estudiantes y el dominio del contenido abordado realizar una valoración individual y colectiva de la actividad expresada en criterios de evaluación, orientar medidas correctivas y de desarrollo para el perfeccionamiento del proceso de aprendizaje por parte del estudiante.

### **Segundo momento.**

Se orienta el nuevo sumario: El sintagma verbal. El sintagma verbal atributivo.

Explicar los aspectos esenciales del nuevo contenido y orientar la guía de estudio para la autopreparación del próximo encuentro.

Diversos son los autores que en sus estudios acerca de los verbos ser y estar, se han referido a sus principales diferencias como copulativos. Un criterio muy generalizado, es el que plantea que ser atribuye al sujeto cualidades consideradas como permanentes, mientras estar solo transitorias debido a que atiende fundamentalmente lo adquirido o accesorio.

Ejemplo:

Él **está fuera del trabajo**. (Trasmite un estado transitorio)

Él **es un trabajador** del sector educacional. (Trasmite un estado permanente)

Presentación de la guía de estudio

1. Del texto que se presenta a continuación realiza las actividades correspondientes:

“La lengua es símbolo de identidad de los pueblos y naciones. Es reflejo de las desigualdades de nuestro mundo. Su defensa y enriquecimiento resultan imprescindibles”.

Sonia Sánchez

(Granma, 4 de julio del 2004)

- ¿Qué comunica el texto?
- ¿Qué clases de palabras léxico-sintácticas pueden formar las redes de palabras en el texto y cuál se puede considerar como clave para su comprensión partiendo de la intención comunicativa?
- ¿Qué tipo de predicado prevalece en la oración gramatical que expone la definición social de lengua?
- ¿Qué valor semántico y funcional posee el empleo de este tipo de predicado?
- ¿Cómo lo clasificarías según su núcleo lexical? Fundamente.
- ¿Qué noción temporal de las ideas o preceptos expuestos por la autora indican el uso de los núcleos formales en el texto?

2. Identifique en las siguientes oraciones las diferencias apreciadas entre los verbos ser y estar.

Fundamente a partir de los criterios teóricos que aparecen en el libro básico de la asignatura.

- La lengua es símbolo de identidad de los pueblos y naciones.
- Es reflejo de las desigualdades de nuestro mundo.
- La conferencia impartida por el lingüista es atractiva.
- El alumno está desaprobado en español.
- La conferencia impartida por el lingüista estuvo atractiva.
- El té para el conferencista estaba frío.

- a) Clasifíquelas según la estructura del sintagma verbal.
- b) Explique qué tipo de oración atributiva es en correspondencia con el núcleo lexical del sintagma verbal. Fundamente a partir de la referencia de fuentes bibliográficas consultadas.
3. Realice un resumen de los argumentos que ofrece Alicia Toledo Costa, respecto a las diferencias de ser y estar como verbos copulativos. Ejemplifique
4. Analice en los siguientes ejemplos los tipos de predicados, atendiendo la forma verbal empleada. Fundamente según criterios teóricos.
  - Se halla preocupado por el examen de gramática=está preocupado.
  - Se encuentra indispuesto hoy=está indispuesto.
5. Ejemplifique los atributos que admiten ser y estar.
6. Elabore una actividad docente para evaluar el reconocimiento del predicado nominal y sus características.

## **CONCLUSIONES**

Resumir los principales aspectos tratados en el encuentro:

En un primer momento se hará una generalización de los aspectos relacionados con el sintagma verbal y los resultados obtenidos en las actividades de la clase.

En un segundo momento, se destacará la utilización del predicado nominal a partir de sus características.

## **Ejemplo de Tarea de aprendizaje para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática española en el taller.**

Tema III: Las oraciones por la actitud del hablante.

### **Objetivo**

- Elaborar situaciones de aprendizaje para el tratamiento a las oraciones por la actitud del hablante mediante el análisis discursivo-funcional de un texto coloquial.

### **Sistema de conocimientos**

Las oraciones por la actitud del hablante: oraciones interrogativas, exclamativas e imperativas.

### **Actividades orientadas para la autopreparación.**

- Fichar definiciones de oraciones interrogativas, exclamativas e imperativas. Establecer a partir de la comparación las características comunes y las características diferentes.
- Explicar los conceptos a asumir según tendencia actual para la enseñanza de la lengua en Cuba.

- Indagar en qué grados y unidad del programa de la enseñanza precedente se imparte este contenido gramatical y cuál es el procedimiento para su impartición.

### **Problema profesional**

La conducción grupal e individual del proceso pedagógico, en general, y la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Español- Literatura, en particular, con un enfoque científico-humanista, desarrollador y de orientación sociocultural.

### **Actividades orientadas durante la ejecución.**

Se analiza el problema profesional al cual deben contribuir con la elaboración de actividades docentes para la impartición del contenido “Las oraciones por la actitud del hablante: oraciones interrogativas, exclamativas e imperativas”.

Se enfatiza que las actividades realizadas durante la autopreparación permitirán abordar el contenido mediante un sistema de preguntas que orienten a los estudiantes de la enseñanza precedente al aprendizaje con un carácter desarrollador, donde no debe faltar la reflexión y la búsqueda del conocimiento.

Se organizará el grupo en equipos y se presentará un texto para el trabajo.

### **Texto:**

**Edith Massola:** - ... ¿Cómo hablamos los cubanos? ¿Bien o mal?

**Luisa Campuzano:** - ¡Hablamos bien!, hablamos como los cubanos. No tenemos que hablar como otra gente, nadie habla mejor que nosotros ni peor, todos hablamos como hablamos.

**Edith Massola:** - Entonces. ¿es un privilegio hablar español?

**Luisa Campuzano:** - ¡Por supuesto!, es una lengua riquísima, una lengua que la hablamos millones de personas, más de 400 millones de personas, de las cuales 40 millones la hablan en España y el resto, del lado de acá del charco.

**Edith Massola:** - y para nosotros, particularmente como cubanos, que en nuestra isla todos podamos entendernos, ¿también es un privilegio?

**Luisa Campuzano:** - Es una maravilla que podamos entendernos nosotros entre nosotros mismos y con el resto de América latina y con muchos países del mundo, y con los países con los cuales crece cada vez más la cantidad de hablantes de español, por las migraciones y por la cantidad de fenómenos de orden demográfico...

Fragmento de la entrevista realizada por Edith Massola a Luisa Campuzano, filóloga y miembro de la academia cubana de la lengua en homenaje al Día del idioma. (22 abril/2017).

Después de la visualización de la entrevista. Cada equipo responderá las siguientes actividades.

- Delimite las oraciones psicológicas y las oraciones gramaticales que enuncian la temática abordada. Fundamente a partir de criterios teóricos en ambos aspectos.
- ¿Cuál es la forma elocutiva que prevalece y qué estilo funcional sugiere este tipo de discurso?
- En correspondencia con las modalidades enunciativas expresadas por cada una de las interlocutoras, ¿qué tipo de oraciones por la actitud del hablante prevalecen en este tipo de discurso? Fundamente.
- ¿Cuáles son los modos enunciativos que prevalecen en correspondencia con la relación enunciativa? Ejemplifique.
- ¿Qué aspectos son relevantes para clasificar a las oraciones por la actitud del hablante en sus variadas maneras?
- Diga qué tipo de oración emplea la locutora para iniciar la entrevista. Fundamente a partir de criterios sintácticos.
- ¿Cuál pudiera ser la intención comunicativa al emplear este tipo de oración gramatical?
- ¿Cómo la clasificarías: en general o parcial y en directa o indirecta? Explique mediante ejemplos representativos.
- ¿Concuerda usted con los autores cuando plantean que “la oración interrogativa alcanza su sentido completo hasta que aparece la respuesta”? Ejemplifique con el texto.
- ¿Cómo clasificaría usted, por la actitud del hablante, la oración gramatical que revela la primera respuesta ofrecida por la especialista entrevistada?
- ¿Qué significación semántica y sintáctica revela la oración gramatical “Hablamos bien”?
- ¿Cuál es la clase de palabra léxico sintáctica que reafirma dicha clasificación?
- ¿Cuál otra expresión en el texto presenta similar condición? ¿Cuál es la función semántica, sintáctica y pragmática de esta en el texto?
- ¿Cómo se le denomina gramaticalmente a este tipo de expresiones? Fundamente
- Desde el punto de vista semántico, ¿qué denominaciones se le otorgan la oración enunciativa?
- Explique en la siguiente oración, ¿cuáles son las otras características que identifican o distinguen a este tipo de oraciones enunciativas?  
“..Es una maravilla que podamos entendernos nosotros entre nosotros mismos...”
- ¿Este tipo de oración enunciativa solo es recurrente en textos coloquiales? Explique su uso desde una perspectiva pragmática.

- ¿Qué tipo de oraciones, en correspondencia con la actitud del hablante, utiliza la especialista para enunciar la autenticidad, la originalidad de la forma de hablar del cubano?
- ¿Cómo clasifica estas oraciones por la actitud del hablante?
- ¿Por qué adquieren esta clasificación? Explique con ejemplos del texto.
- Existen otras expresiones en la lengua que sugieren un sentido contrario a la afirmación, como son: jamás, nunca, ninguno, entre otras. ¿Considera usted que alguna de estas expresiones pudiera sustituir a las empleadas por la especialista en su intervención? Explique desde una postura semántica y pragmática.
- De acuerdo con su experiencia de hablante hispano nativo y como futuro profesional de la lengua, ¿qué opinas de la primera respuesta ofrecida por la especialista?
- Tomando como referente el sistema de preguntas y las respuestas emitidas en su equipo elabore otras interrogantes para tratar el contenido en la enseñanza precedente. Consulte el programa del grado.
- Cada equipo presentará en plenaria el sistema de preguntas elaborado.
- Se analizarán las situaciones elaboradas, emitiendo criterios, juicios y valoraciones al respecto.
- Se orienta la aplicación de esta actividad docente y la observación del desempeño de los estudiantes de la enseñanza precedente como acción de la práctica laboral.

El profesor e interviene en la ejecución en correspondencia con las necesidades y dudas y evalúa los resultados obtenidos por los estudiantes de manera individual y colectiva.

### **Orientación para el estudio independiente**

1.-Elabore una actividad docente para impartir el contenido relacionado con las oraciones exhortativas e imperativas, las dubitativas y desiderativas, para ello, debe apoyarse en el programa de estudio del grado y las orientaciones metodológicas.

2.- Busque en Youtube (URL: <https://www.youtube.com>) la entrevista realizada al Dr. Ignacio Bosque, en el curso Lenguaje y emoción, titulada: "Gramática y emoción".

Construye un texto -de una cuartilla como mínimo- en el que exponga sus criterios a partir de la reflexión-valoración de la disertación que hace el especialista. Para ello, debe reflexionar en las siguientes interrogantes:

¿Considera que existe un lenguaje para las emociones?

¿Qué función desempeña la gramática en este tipo de expresión lingüística?

¿Cuál es la relación que se establece entre gramática, emoción y pragmática? Ejemplifique

## **Ejemplo de Tarea de aprendizaje para la presentación de trabajos en jornadas científicas estudiantiles.**

Objetivo:

- Desarrollar habilidades para la construcción y exposición de trabajos investigativos (teóricos y prácticos) para el logro de una formación lingüística en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura.

Tema: La morfología y la sintaxis en la construcción de textos científicos.

### **Actividades orientadas para la autopreparación.**

- 1.- Trabajo referativo acerca del texto científico, sus características y fundamentalmente la utilización en este de los tiempos verbales, los sustantivos y las construcciones en voz pasiva.
- 2.- Trabajo investigativo sobre los resultados de la aplicación de un instrumento para diagnosticar el dominio de contenidos gramaticales en la enseñanza media y media superior.

Se organiza el grupo en dúos o trío y se distribuyen los trabajos.

### **Actividades orientadas durante la ejecución.**

Se realiza por parte del profesor y del colectivo de año un monitoreo a la realización de los trabajos, orientando, revisando, aclarando las dudas y corrigiendo errores en la elaboración del informe escrito.

Se prepara la exposición oral teniendo en cuenta el número de miembros en cada trabajo.

Se organiza la actividad de presentación de los trabajos con la participación de todos los estudiantes y los profesores.

Se evaluará durante la exposición el uso de las Tics, la coherencia, fluidez y el aprovechamiento del tiempo, las intervenciones de estudiantes con criterios, preguntas, juicios, valoraciones y reflexiones acerca del tema.

### **Actividades orientadas a la evaluación de la actividad.**

Se determinan logros y dificultades en el desempeño de los estudiantes.

Se otorga una evaluación cualitativa con sugerencias de mejoras.

## **Ejemplo de Tarea de aprendizaje para la práctica laboral.**

Objetivo:

- Desarrollar habilidades para la construcción y exposición de informes sobre resultados de control a clases mediante el análisis y valoración de cómo se imparten los contenidos gramaticales para el

logro de una formación lingüística y profesional en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura.

**Tema:** Observación de clases.

### **Actividades orientadas para la autopreparación.**

El estudiante debe observar una clase y a partir de los conocimientos adquiridos sobre los contenidos gramaticales y su enseñanza, elaborar un informe en el que describa el proceso y su valoración al respecto.

Se entrega una guía de observación para la ejecución de la tarea, la cual debaten y realizan algunas adecuaciones en correspondencia con el nivel de enseñanza y se precisan en los aspectos en los que se le necesita prestarle mayor atención:

- Dominio y tratamiento de los contenidos gramaticales del programa de Gramática española.
- Tratamiento priorizado o subordinado de los componentes, comprensión, análisis y construcción según los objetivos de la clase.
- Se orienta y demuestra la comprensión, el análisis y la construcción hacia las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del texto o discurso.
- Se elabora un sistema de preguntas para la ejecución del proceso enseñanza-aprendizaje de las estructuras gramaticales mediante el análisis discursivo-funcional de textos
- Se realiza el trabajo con textos auténticos.

### **Actividades orientadas durante la ejecución.**

Debate entre estudiante y profesor para analizar el proceso observado a partir de los aspectos señalados en la guía.

El profesor valora el desempeño del estudiante teniendo en cuenta el:

- Nivel de conocimientos de los contenidos gramaticales.
- Uso adecuado de la guía de observación de clases.
- Análisis crítico y valoración realizados del proceso y de sus resultados.
- Empleo de un lenguaje especializado y adecuado al contexto situacional

Se orienta la elaboración de un informe a partir de las conclusiones establecidas en el diálogo.

### **Actividades orientadas a la evaluación de la actividad.**

Se evalúa el informe escrito atendiendo al cumplimiento del objetivo propuesto en la tarea de aprendizaje y el uso correcto de las normas gramaticales y textuales en la producción del informe.

## Anexo 19

Tabla de resultados cuantitativos de la observación de clases, después de la implementación de la concepción didáctica propuesta.

Desempeño del profesor	Adecuado		Poco Adecuado		Nada adecuado
Dominio de los contenidos gramaticales de los programas de Gramática española	6	100%			
Dominio de los procederes metodológicos para el análisis gramatical discursivo	6	100%			
Orientación de los componentes didácticos de la clase hacia la formación gramatical discursiva a partir del diagnóstico de los estudiantes.	6	100%			
Fortalecimiento de las dimensiones cognitiva, descriptivo-explicativo y reflexivo-valorativa en el análisis de textos dados	5	71.4 %	1	16,6%	
Ubicación al estudiante en diferentes escenarios sociodiscursivos para la formación gramatical discursivo a través de la integración de los componentes académico, laboral e investigativo.	6	100%			
Sistematización de la formación gramatical discursiva de los estudiantes a partir del seguimiento de sus dimensiones e indicadores	5	71.4 %	1	16,6%	
Tratamiento priorizado o subordinado de los componentes, comprensión, análisis y construcción según los objetivos de la clase.	6	100%			
Orientación y demostración de la comprensión, el análisis y la construcción hacia las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del texto o discurso.	6	100%			
Elaboración de un sistema de preguntas para la ejecución del proceso enseñanza-aprendizaje de las estructuras gramaticales mediante el análisis discursivo-funcional de textos en variados	6	100%			

estilos funcionales.					
Realización del trabajo con textos auténticos en diferentes estilos funcionales.	6	100%			
Prevención de la ejemplificación y ejercitación suficiente y variada.	6	100%			
Empleo de un sistema de métodos problémicos y productivos con fines comunicativos.	6	100%			
Se propicia la participación independiente de los estudiantes en la solución de tareas de aprendizaje.	6	100%			
Se evalúa el cumplimiento de los objetivos de la clase.	6	100%			
Se ofrece una evaluación objetiva en correspondencia con el desempeño y desarrollo alcanzado por el estudiante.	5	100%	1	16,6%	

## Anexo 20

Representación del estudio longitudinal no experimental del comportamiento de la variable por semestres.

Gráfico No. 2. Resultados de los indicadores en las tres dimensiones (Primer semestre del curso escolar 2015-2016)

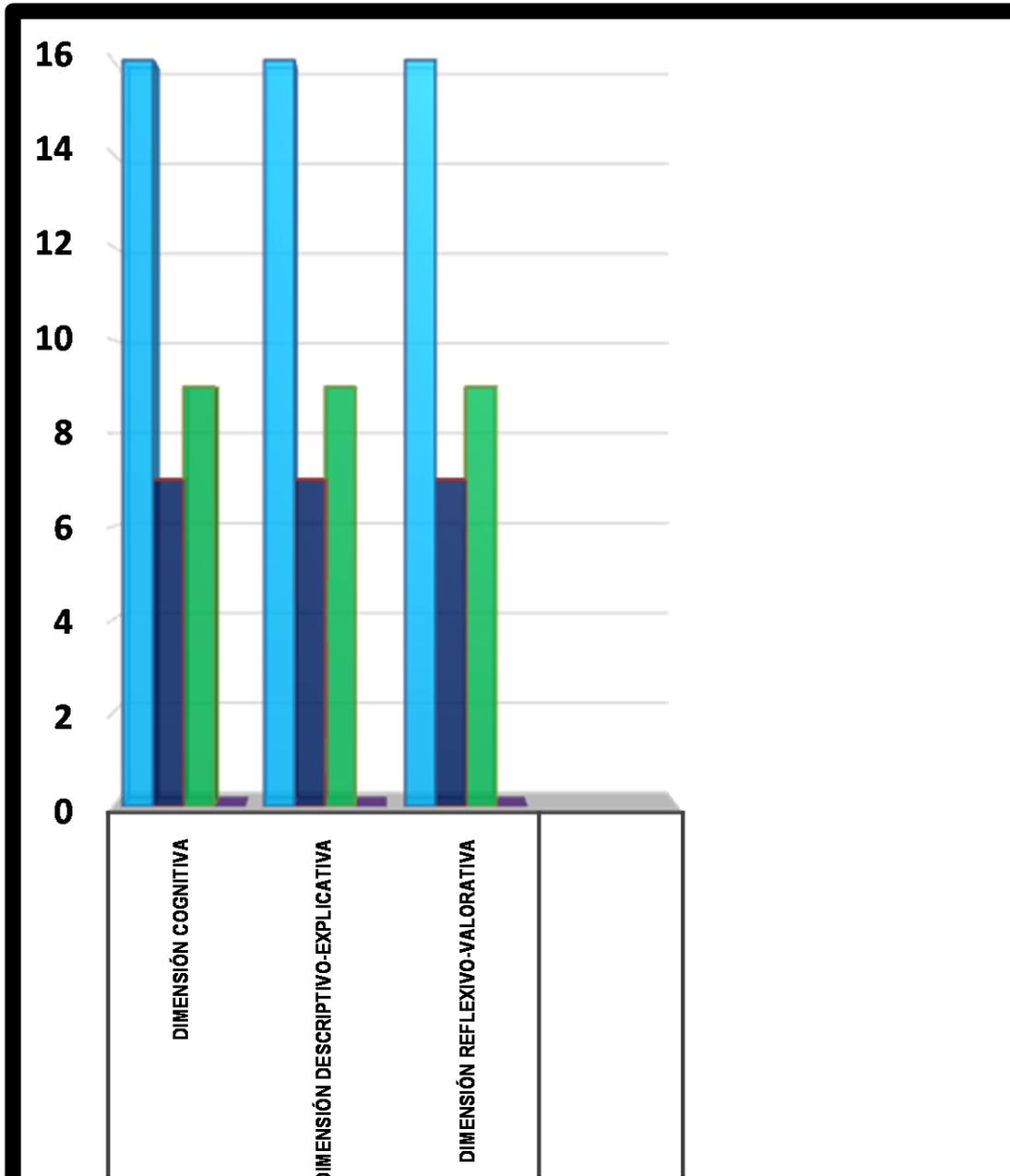


Gráfico No. 3. Resultados de los indicadores en las tres dimensiones (Segundo semestre del curso escolar 2015-2016)

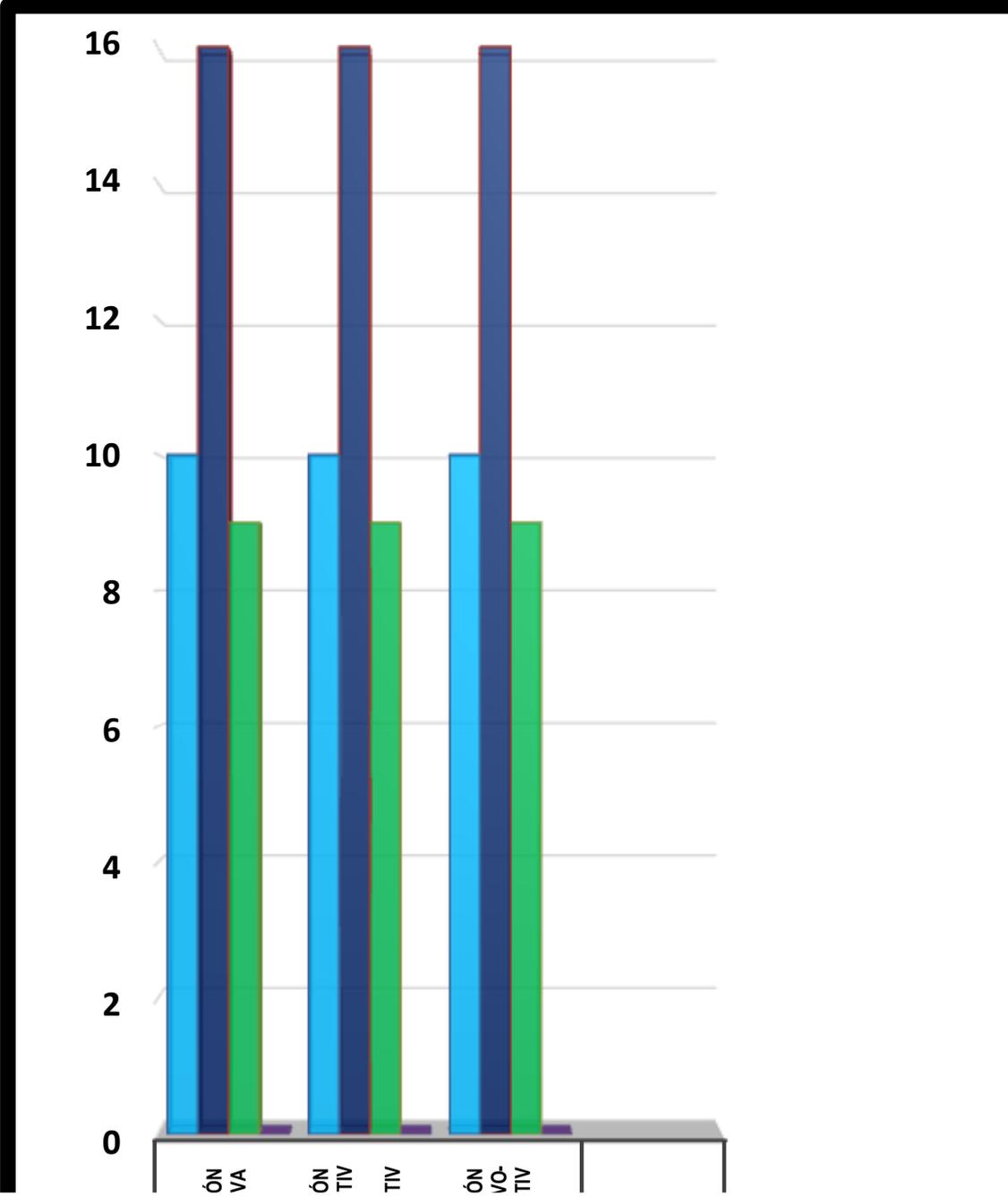
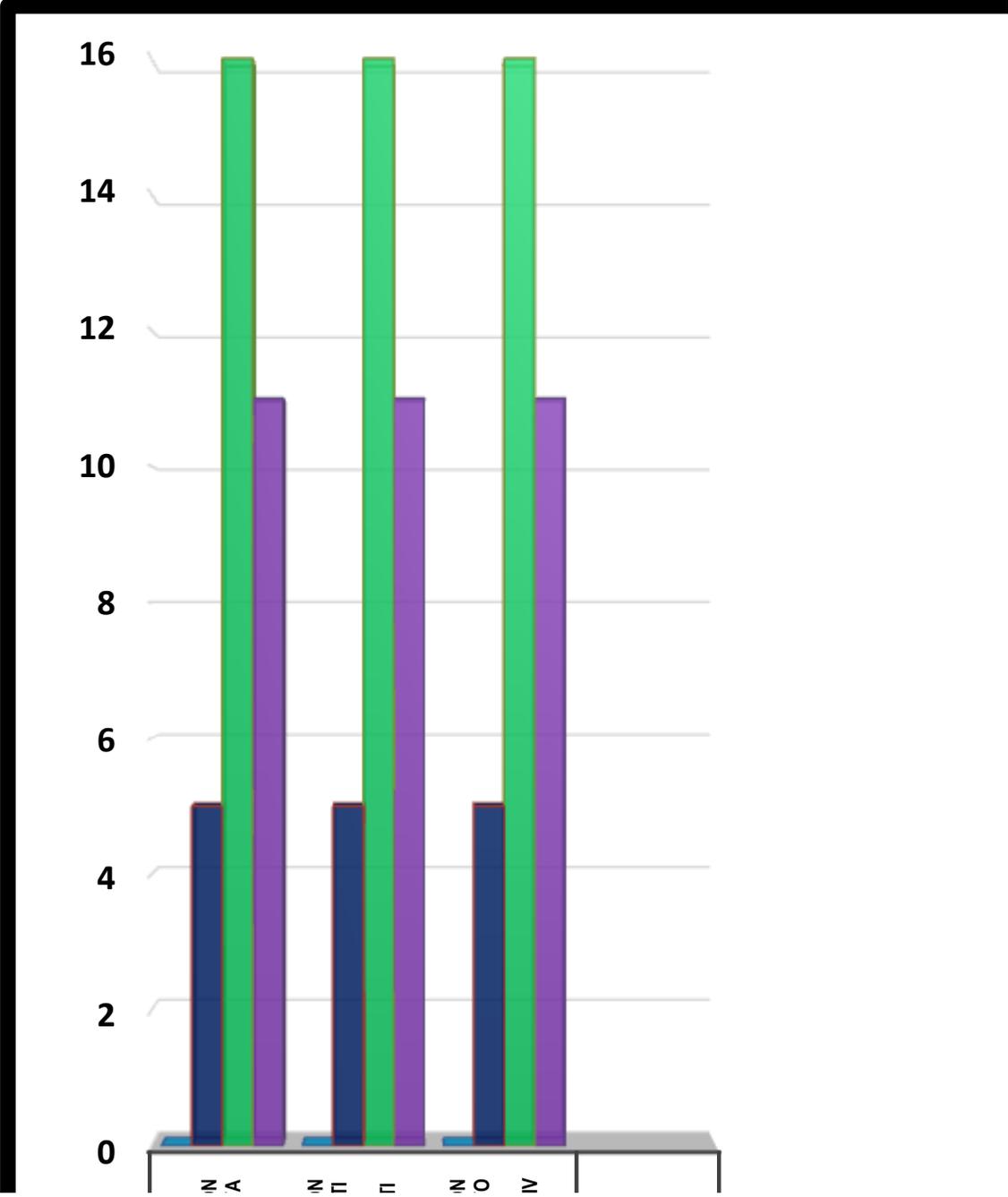


Gráfico No. 4. Resultados de los indicadores en las tres dimensiones (Primer semestre del curso escolar 2016-2017)



## Anexo 21

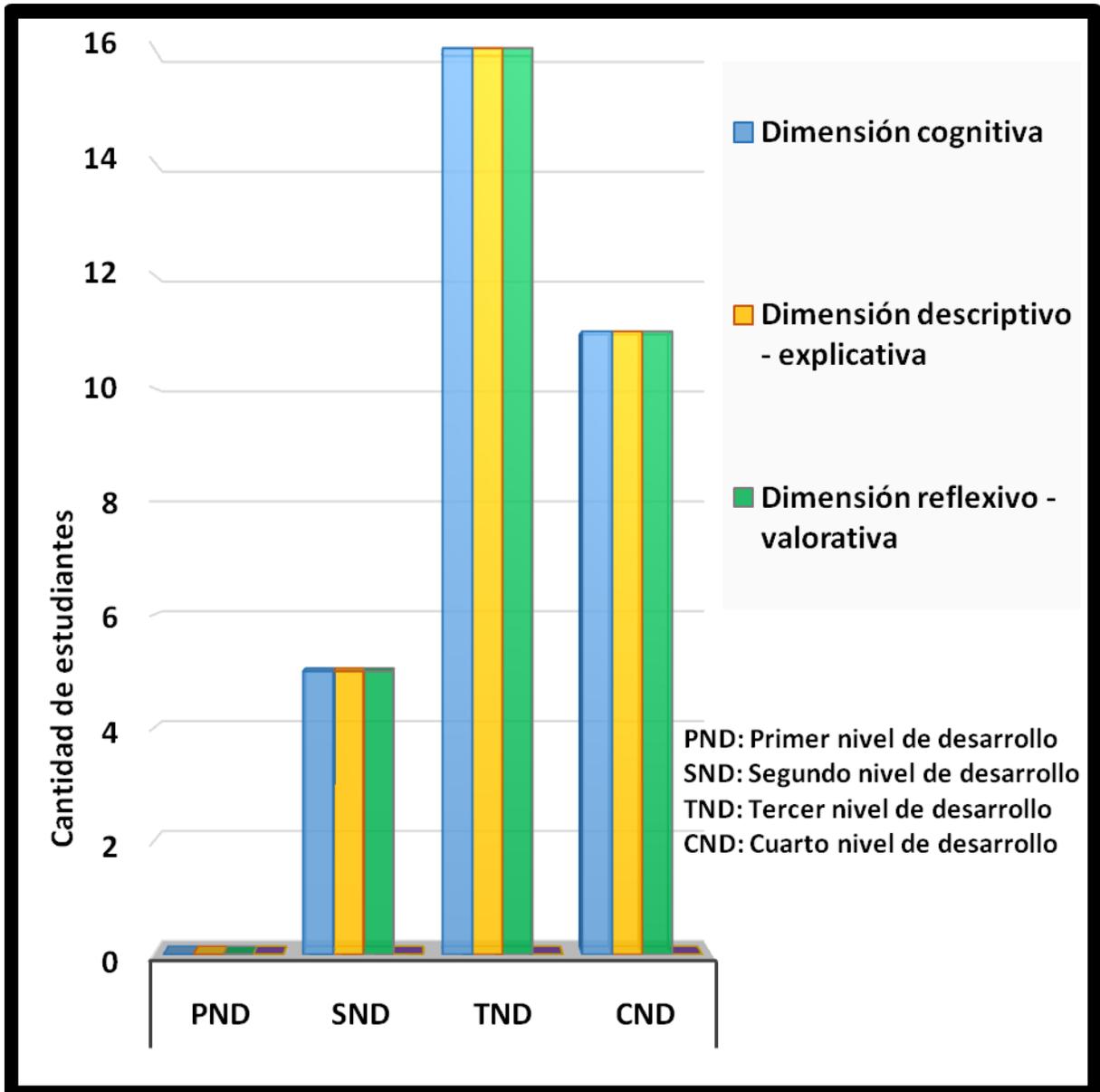
### Prueba pedagógica II

#### Texto

- ¿Qué comunica el texto en su primera observación?
- ¿Explique mediante ejemplos de usos estilísticos de las estructuras gramaticales qué tipo de texto es y qué sugiere la forma en que se conecta el cigarrillo con el joven?
- ¿Cuál pudiera ser la intención comunicativa del autor de esta obra?
- ¿Con cuál otro de los textos estudiados en clases se puede establecer relación intertextual? Explique a partir de los elementos que los relacionan
- ¿Qué adjetivos en grado positivo se pudiera emplear para calificar el daño que acarrea este tipo de adicción?
- ¿Qué le aportaría al texto esos adjetivos colocados aisladamente en la imagen presentada?
- ¿A partir de la enseñanza aprendida en la comprensión de este texto, construya un breve párrafo en el que exprese los consejos que le ofrecerías a los adolescentes como futuro formador de nuevas generaciones?
- Haga una disertación sobre el tema en el que emplees adjetivos, en sus variados grados de comparación para describir el daño que produce el tabaquismo. Para realizar esta actividad utilice un dispositivo electrónico que le permita grabar su exposición. (Equipo 1)
- Realice una valoración de la disertación presentada por el equipo 1, para ello debes tener en cuenta los indicadores establecidos. Para realizar esta actividad utilice un dispositivo electrónico que le permita grabar su valoración. (Equipo 2)

## Anexo 22

Gráfico No 5. Resultados de la prueba pedagógica final



### Anexo 23

Tabla de resultados de la formación gramatical discursiva de los estudiantes

DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES	Resultados de los estudiantes			
	PND	SND	TND	CND
<b>Dimensión cognitiva</b>	Bajo	Medio	Alto	Óptimo
Indicador 1: Reconocimiento de las estructuras gramaticales, sus relaciones y funciones en el sistema de la lengua.	0%	0%	15%	81,25%
Indicador 2: Empleo de las normas gramaticales y textuales en los procesos de comprensión y construcción de significados y sentidos.	0%	0%	40,6%	59,3%
Indicador: 3 Dominio de las categorías de textualización y enunciación para la construcción textual.	0%	12,5%	53,1%	31,2%
<b>Dimensión descriptivo-explicativo</b>				
Indicador 1 Describe las estructuras gramaticales teniendo en cuenta su funcionalidad comunicativa en diferentes estilos funcionales.	0%		37,5%	59,3%
Indicador 2 Explica desde los puntos de vistas semántico y pragmático el empleo de los recursos estilísticos gramaticales.	0%		43,75%	56,25%
Indicador 3 Emplea estrategias cognitivas y metacognitivas en la descripción y explicación de las estructuras gramaticales en textos de	0%	15,6%	46,8%	34,3%

diferentes estilos funcionales.				
<b>Dimensión reflexivo-valorativa</b>				
Indicador 1 Muestra habilidades para la reflexión-valoración en su formación gramatical discursiva.	0%		46,8%	53,1%
Indicador 2 Asume una posición reflexivo-valorativa de la gramática de la lengua en correspondencia con cada finalidad comunicativa.	0%		46,8%	46,8%
Indicador 3 Emplea las estructuras gramaticales de la lengua en la adopción de posiciones críticas en variados espacios sociodiscursivos	0%	21,8%	46,8 %	31,25%

## Anexo 24

Encuesta de satisfacción a los estudiantes

Primera fase (Del conocimiento)

¿Considera que el aprendizaje de la gramática discursiva contribuya a potenciar su formación lingüística?

¿Cuál es el nivel alcanzado por usted en este componente?

¿Tiene usted identificado sus principales dificultades para el desarrollo de este componente?

Segunda fase (Del proceso)

¿Qué habilidades ha desarrollado para el alcance de una elevada fonación gramatical discursiva?

¿Qué pasos debe seguir para continuar avanzando en el aprendizaje de la gramática discursiva y su aplicación en práctica pedagógica?

¿Conoce las dificultades que aún tiene?

¿Sabe cómo resolverlas?

Tercera fase (De las actitudes)

¿En qué se considera más sistemático y eficiente?

¿Cuánto interés tiene en la tarea?

¿Cómo es su concentración y su dedicación en la actividad?

## Anexo 25

Gráfico No. 6: Comportamiento de la variable en las etapas inicial y final

