



Universidad “José Martí Pérez” de Sancti Spíritus

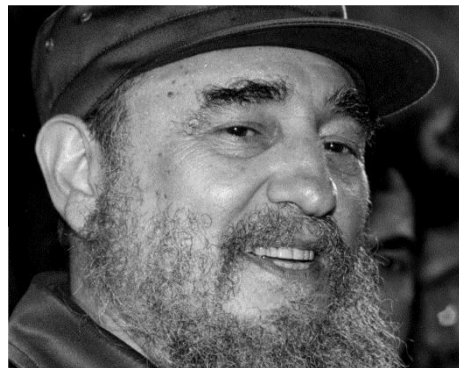
Facultad de Humanidades

Departamento de Español-Literatura

TÍTULO: Tareas de aprendizaje para la construcción de textos en estudiantes de séptimo grado.

Tesis presentada en opción al título académico de

MÁSTER EN DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL Y LA LITERATURA.



Autor: Lic. Sandra Ortiz Gremps

Tutor: Dr. María de los Ángeles García Valero. Profesora Titular

2018



PENSAMIENTO

“ (...) Escribir no es cosa de azar, (...), sino arte que quiere a la vez martillo de herrero y buril de joyería; arte de fragua y caverna, que se riega con sangre, y hace una víctima de cada triunfador; arte de cíclope y lapidario. ”

José Martí O.C. 7: 362



DEDICATORIA

A Reinier, quien siempre quiso seguir mis pasos, y hoy sigue adelante a mi lado.

A los profesionales de la Enseñanza Secundaria Básica que a diario ponen su empeño en formar a las nuevas generaciones, en especial, a los profesores de Español- Literatura.

A mi familia que en los momentos más difíciles de esta investigación no me abandonó.

A mis alumnos de séptimo 4 por el amor que pusieron en esta tarea.



AGRADECIMIENTOS

.A todos los que confiaron en mí, en especial a mi hijo.

A los alumnos del destacamento 7mo. 4 que se esforzaron en esta tarea.

A mis compañeros del Departamento de Español, a Marucha, a Dignora.

A mi familia por todo el apoyo.

A todos los que pusieron un poquito de sí en estas páginas.

Gracias, sobre todo, a la vida.

RESUMEN

La presente investigación propone tareas de docentes dirigidas al desarrollo de habilidades en la construcción de textos escritos en los estudiantes de noveno grado. Para llegar a la vía de solución se realizó un estudio histórico-lógico de la bibliografía principal existente sobre el tema, así como el análisis de documentos que permitieron elaborar la fundamentación teórica y metodológica que sustentan la investigación y las tareas docentes. En su concepción se partió de un estudio del estado real de los alumnos en la construcción de textos escritos. Se utilizaron diferentes técnicas de la investigación educativa y métodos del nivel teórico, empírico y estadístico – matemático. A partir de los resultados del estudio inicial se diseñaron las tareas docentes para contribuir al desarrollo de habilidades en la construcción de textos escritos en los alumnos de Secundaria Básica. Los resultados finales demuestran la efectividad de la vía de solución mediante un pre-experimento pedagógico que desarrolló la autora desde su puesto de trabajo.

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción.	1
CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS QUE SUSTENTA EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA SECUNDARIA BÁSICA	12
1.1 La clase de Español Literatura como vía para el desarrollo de habilidades de construcción de textos escritos	12
1.2 La construcción de textos escritos en la secundaria básica. Sus etapas	20
1.3 Las etapas en la construcción de texto en la secundaria básica	41
CAPÍTULO II: TAREAS DOCENTES PARA CONTRIBUIR AL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES EN LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS	62
2.1: Estudio inicial. Su descripción	62
2.2. La tarea docente. Su importancia en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Tareas docentes	65
2.3. Análisis de los resultados después de aplicadas las tareas docentes	80
Conclusiones	90
Recomendaciones	91
Anexos	-

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI ha llegado con un desarrollo vertiginoso en el área de las telecomunicaciones: el correo electrónico y otros medios dan mayor agilidad y facilitan la comunicación entre los seres humanos. Conocer y dominar las nuevas tecnologías se hace cada vez más necesario y junto a ello aumenta la necesidad de tener un dominio mayor de los recursos de la comunicación.

La prisa con la que se desarrolla la vida cotidiana no permite enviar mensajes, cartas y otras formas de expresión escrita con calidad, se distorsionan los textos y se hace difícil decodificar mensajes por lo variado de los códigos empleados para construirlos. En otros casos, la comunicación se dificulta por la falta de competencia comunicativa de los hablantes. Al mismo tiempo se incorporan nuevas reglas, vocablos, conceptos que enriquecen las lenguas.

El mundo cambia, pero la comunicación sigue basándose en los mismos principios y mantiene sus componentes, aunque los canales y los códigos se modernicen. El lenguaje, como envoltura material del pensamiento, evoluciona unido al intelecto. Esto hace cada vez más necesario el dominio de la lengua y su preservación, de lo cual es responsable la escuela en unión con la familia y la comunidad.

Desde la niñez se enfrenta la tarea de construir textos, a veces de una forma obligatoria sin encontrar la motivación adecuada que propicie un ambiente favorable para el ejercicio, manifestando rechazo a este tipo de comunicación, olvidándose que la construcción de textos constituye un objetivo básico en la enseñanza de la lengua materna y una necesidad para enfrentar la vida en sociedad. Es por eso que la actividad fundamental en la escuela debe traducirse en un proceso de enseñanza aprendizaje real sobre la base de una fuerte motivación dirigida a los educandos, que les permita profundizar y ampliar lo estudiado.

El cambio más sustancial en el desarrollo del niño escolar lo constituye la familiarización con la palabra, con el lenguaje como objeto del conocimiento. En la escuela se estudia el lenguaje como una materia especial. Se contribuye a la formación del hábito de lectura, es decir, el reconocimiento suficientemente rápido y correcto de las palabras y sus combinaciones y las transformaciones de los símbolos

presentados en sonidos pronunciados, en combinaciones de los sonidos, es decir, en palabras.

También la asimilación de la escritura desempeña un papel importante en el desarrollo del lenguaje del escolar, sobre todo en lo relativo a la gramática y la ortografía. Los escotares se van esforzando gradualmente para seleccionar palabras y construyen oraciones de forma tal que expresen de manera completa y exacta un suceso determinado. La asimilación del lenguaje escrito, y el ulterior desarrollo del lenguaje lógico, expresivo, garantizan al niño posibilidades ilimitadas de conocimiento de la realidad.

En la enseñanza media los alumnos deben dominar un caudal considerable de conocimientos. En el adolescente se manifiesta la capacidad de razonar en forma hipotético—deductiva, o sea, sobre la base de premisas generales. A este nivel todo el razonamiento, incluida la conclusión, se da en el plano verbal, por cuanto el contenido directo de este razonamiento son los enunciados,

Esta tarea es de todas las asignaturas, lo dejan claro Montaña y Abello (2011, p. 6) “(...) todo maestro o profesor enseña a hablar, a leer y a escribir porque enseña a comprender y a producir desde los códigos de los discursos de su campo disciplinar. Todo maestro o profesor, de cualquier asignatura o disciplina, entonces enseña a leer y a escribir.”

Sin embargo, la encargada de dirigir este proceso es la asignatura de lengua materna. El fin de la enseñanza de las lenguas por consiguiente, está encaminado a lograr comunicadores capaces de verter sus ideas en textos coherentes y suficientes ya sean orales o escritos. En la escuela cubana actual, la enseñanza del español como lengua materna dedica espacio a la construcción de textos de diversos estilos.

La construcción de textos se ha abordado por diferentes investigadores: Teun A. Van Dijk (1980) que se refiere al discurso y la sociedad, Marina Parra (1990) ha tratado el estudio de la lengua con una perspectiva semántico-comunicativa y Cassany (1994) presenta la escritura desde diversos ámbitos.

Los estudiosos de la temática en Cuba han realizado importantes aportes sobre la problemática. José de la Luz y Caballero (1800-1862) y José Martí (1853-1895) dejaron imprescindibles recomendaciones sobre el acto de escribir, la importancia de

un plan y... “el papel de la lectura como desencadenante de la escritura propiamente dicha (...)” (Rodríguez del Castillo, 2002) que es necesario retomar.

En la primera mitad del siglo XX, se destacan los trabajos de Carolina Poncet y de Cárdenas (1879-1969) y de Alfredo Miguel Aguayo (1866-1948) y en la segunda mitad las obras de Herminio Almendros (1898-1974), Ernesto García Alzola (1978), Delfina García Pers (1983) y Georgina Arias Leyva (2003), Angelina Roméu Escobar (1999, 2000, 2003, 2009, 2013), Alicia González Campello (2008), quienes fueron portadores de una didáctica dirigida al desarrollo de la lengua materna en la escuela cubana y consideran la construcción de textos como proceso, las estrategias pedagógicas para su desarrollo y el enfoque integral e interdisciplinario de su didáctica.

Investigadores de la provincia espinosa han formado parte del ejército de educadores preocupados por el presente y el futuro de la construcción textual, particularizan diferentes aristas del tema en tesis de maestría y doctorado: entre ellas se destaca la tesis de García Valero (2005) que aborda la construcción escrita en la escuela primaria desde el empleo de los métodos, los procedimientos y los medios de enseñanza; la tesis de maestría de Abreu González (2009) que realiza un estudio de la autoevaluación de la construcción escrita en estudiantes universitarios. En el municipio de Taguasco, las tesis de maestría de Zenón Carmona (2010), Pérez Rodríguez (2009) y Serranos Cabrera (2010), cuyos aportes han resultado de gran valor en esta investigación.

En los últimos años, gracias al avance logrado en la lingüística del texto, se han operado cambios en las concepciones de la enseñanza de la lengua y la literatura; se busca que los estudiantes se conviertan en eficaces comunicadores, capaces de comprender y construir textos, en dependencia de las necesidades comunicativas en las que han de interactuar.

Esta nueva concepción se denominó *enfoque comunicativo*, que opera con (...) “un sistema de categorías (actividad comunicativa, texto, situación comunicativa, intención comunicativa, finalidad comunicativa...) que se revelan en el proceso de comprensión, análisis y construcción de textos”. (Mañalich, 1999,11)

Con este enfoque comunicativo, se pretende que el estudiante llegue a ser un comunicador eficiente, para lo cual debe comprender lo que otros reflejan,

adquiriendo una cultura literaria que le sirva como modelo para descubrir los recursos lingüísticos empleados por el emisor en su construcción, así como ser capaz de construir eficientemente escritos acordes con una situación comunicativa particular, utilizando con eficacia los medios que le brinda el idioma.

La validez de este enfoque comunicativo ha sido destacada por importantes autores: Magalys Ruiz (1997), C. Doménech y R. Mañalich (1999), Angelina Roméu Escobar (1992, 1997, 2003, 2006, 2007, 2011) y L. Rodríguez, (2007) entre otros, quienes a partir del desarrollo de la lingüística textual, de la teoría de la comunicación y del auge del enfoque comunicativo, han sistematizado estudios que constituyen antecedentes de obligada consulta.

Desarrollar acciones encaminadas al desarrollo de habilidades en la construcción textual es un objetivo de la enseñanza de la asignatura Español- Literatura en el nivel medio y hacia ello debe estar enfocado el diseño de cada una de las actividades que en ella se desarrollan.

Por medio de esta asignatura los alumnos desarrollan las habilidades idiomáticas necesarias para la adecuada comunicación. Se destaca la construcción de textos escritos, mediante la que deben demostrar el dominio del uso correcto de conjunciones y preposiciones, no cometer errores de condensación y segmentación, escribir con originalidad y una adecuada extensión, aspectos en los cuales no se muestran grandes dificultades; la calidad de las ideas presenta un deterioro significativo.

Es por eso que la actividad fundamental en la escuela debe traducirse en un proceso de enseñanza aprendizaje real sobre la base de una fuerte motivación, dirigida a los educandos, que les permita profundizar y ampliar lo estudiado mediante el empleo de la construcción de textos.

Este aprendizaje deberá asumirse desde un pensamiento complejo, que contextualiza, relaciona y generaliza los diversos conocimientos, las diferentes perspectivas y los disímiles enfoques que en él convergen.

El papel protagónico en este proceso lo tienen el alumno y el maestro, sobre todo es importante que estos roles se cumplan siguiendo las orientaciones de los documentos rectores. El maestro es el guía, la figura conductora. Basándose en la caracterización

individual de sus alumnos, en las características de la edad, diseñará las actividades para la enseñanza de la construcción de textos en cada clase.

La asignatura Español Literatura no está ajena a estas particularidades, ha sido también objeto de transformaciones: en un inicio la literatura estaba separada del español, formando dos asignaturas y a pesar de las dificultades de los estudiantes en la construcción de textos, solo se dedicaba un tema a este componente.

Esta forma de abordar la enseñanza del Español Literatura, no dio el resultado esperado, y en 1989 se realiza el segundo perfeccionamiento o “perfeccionamiento continuo”, donde se integra la enseñanza del idioma en una sola asignatura, con un enfoque comunicativo, en el que se incluye el desarrollo de las cuatro habilidades básicas del idioma español: leer, hablar, escuchar y escribir.

Como parte del “perfeccionamiento continuo” se crea el *Programa Director de Lengua Materna* en 1995 en el que se plantea que (...) “la escuela debe ocuparse de la enseñanza y el perfeccionamiento del uso de la lengua materna como medio de comunicación y expresión entre los miembros de la sociedad, y como instrumento primordial para la apropiación del conocimiento acumulado por la humanidad” (MINED, 1995).

Sin embargo, este programa es aún insuficiente en cuanto al desarrollo de la construcción de textos, los materiales didácticos existentes carecen de impacto motivador, con escasas actividades, que no permiten el desarrollo espontáneo de las habilidades de los estudiantes, convirtiéndose el maestro en un artífice enteramente responsable de convertir, en medio de las adversidades en comunicadores eficientes a los adolescentes de nuestro país.

Por eso, las nuevas transformaciones no se hacen esperar, y surge una concepción de lo que debe ser la Secundaria Básica que constituye hoy “una institución de nuevo tipo que materializa la aspiración de la sociedad actual: la formación básica e integral del adolescente cubano” (MINED, 2008:15-16).

El empleo de la metodología existente con un fin común: la construcción de textos como proceso; se convierte en la obsesión de los maestros. Sin embargo; a pesar de la variada bibliografía existente sobre el tema, del empleo de modernísimos medios de enseñanza, de la audacia cada día mayor de los estudiantes y profesores en la

selección de los temas; continúa siendo este, uno de los problemas fundamentales en la enseñanza- aprendizaje de la Lengua materna en todas las enseñanzas.

La Secundaria Básica no está fuera de esa situación. En esta enseñanza persisten desajustes entre el discurso y el tema tratado, poca calidad y suficiencia de ideas, falta de coherencia social y pragmática, de ajuste al tipo de texto exigido en la situación comunicativa, insuficiencia en el empleo y selección del código utilizado en el discurso, no incorporación de modelos lingüísticos analizados a los textos creados por los alumnos, poca originalidad en los textos, escasa preparación de profesores no especialistas incorporados a la enseñanza de la asignatura, falta de motivación por el tema en docentes de otras asignaturas que no han tomado conciencia de su rol como modelos y participantes directos en el uso y enseñanza de la lengua, insuficiente aprovechamiento de los espacios propicios para el desarrollo de habilidades en la construcción de textos por parte de los maestros. Por tal motivo se plantea el siguiente **problema científico**: Cómo contribuir al desarrollo de la construcción de textos escritos desde la asignatura Español- Literatura en la enseñanza Secundaria Básica. Como **objeto** de estudio se ha determinado: el proceso de enseñanza- aprendizaje de la asignatura Español –Literatura y como campo de acción: la construcción de textos escritos.

Objetivo: Aplicar tareas docentes para el desarrollo de la construcción de textos escritos en los alumnos de Secundaria Básica del grupo 7.4 de la ESBU “Eliseo Reyes Rodríguez.

Para ello se declaran las siguientes **preguntas científicas**:

1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos en la enseñanza Secundaria Básica desde la asignatura Español- Literatura?
2. ¿Cuál es el estado real de los alumnos del grupo 7.4 de la ESBU “Eliseo Reyes Rodríguez en cuanto a la construcción de textos escritos?
3. ¿Qué tareas docentes deben elaborarse para contribuir al desarrollo de la construcción de textos escritos desde la asignatura Español- Literatura en los alumnos del grupo 7mo.4 de la ESBU “Eliseo Reyes Rodríguez”?

4. ¿Qué resultados se obtienen a partir de la aplicación de las tareas docentes para contribuir al desarrollo de la construcción de textos escritos desde la asignatura Español- Literatura en los alumnos del grupo 7.4 de la ESBU “Eliseo Reyes Rodríguez”?

Todo ello condicionó la realización de las siguientes **tareas científicas**:

1. Determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en la enseñanza Secundaria Básica desde la asignatura Español- Literatura.

2. Estudio del estado real del grupo 7.4 de la ESBU “Eliseo Reyes Rodríguez” en cuanto a la construcción de textos escritos.

3. Elaboración de las tareas de aprendizaje a aplicar para la construcción de textos escritos desde la asignatura Español- Literatura en los alumnos del grupo 7.4 de la ESBU “Eliseo Reyes Rodríguez.

4. Evaluación de la efectividad de las tareas docentes para contribuir al desarrollo de la construcción de textos escritos desde la asignatura Español- Literatura en los alumnos del grupo 7mo.4 de la ESBU “Eliseo Reyes Rodríguez”.

Como variable independiente: tareas docentes para el desarrollo de la construcción de textos escritos.

La presente investigación se acoge al concepto de Margarita Silvestre Oramas (2000:187) en el texto *Interdiscipliniedad: Una aproximación desde la Enseñanza – Aprendizaje de las Ciencias*, de Martha Álvarez Pérez, quien refiere que “*tareas docentes* son aquellas actividades que se orientan para que el alumno las realice en clases o fuera de estas, implican la búsqueda y adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación integral de su personalidad. Deberán ser variadas, suficientes y diferenciadas”.

Como variable dependiente se determinó: el nivel alcanzado por los alumnos en el desarrollo de la construcción de textos escritos.

Se considera que un alumno alcanza un nivel de desarrollo en la construcción de textos escritos cuando es capaz de elaborar un texto escrito con un orden secuencial y propiedad en las ideas, manifiesta disposición y satisfacción por escribir, perfecciona lo que escribe al realizar acciones de control comparando su trabajo

escrito con modelos o indicaciones dadas por el profesor y emplea adecuadamente textos borradores para la prevención de errores.

A partir de lo anterior se procede a declarar las dimensiones y los indicadores.

Dimensiones e indicadores: Para determinar las dimensiones y los indicadores se estudiaron las establecidas por Rico Montero, P., (2004:26-35), las declaradas por Abreu González (2009) y los requisitos establecidos para la evaluación de la construcción de textos escritos en la asignatura Español- Literatura en la secundaria básica. Todo ello permitió declarar las dimensiones y los indicadores que a continuación se presentan:

1. Dimensión cognitiva

Indicadores:

- 1.1 Ajuste al tema
- 1.2. Suficiencia de las ideas
- 1.3: Orden secuencial de las ideas
- 1.4: Expresión de las ideas con propiedad

2. Dimensión reflexivo-reguladora

Indicadores:

- 2.1: Realización de acciones de control comparando su trabajo escrito con modelos o indicaciones dadas por el profesor
- 2.2: Empleo del texto borrador para la prevención de errores

3. Dimensión afectivo-motivacional

Indicadores:

- 3.1: Disposición y satisfacción por escribir
- 3.2: Perfección de lo que escriben

Durante la realización de esta investigación se emplean métodos del nivel teórico, empírico y estadístico - matemático, tales como:

Del nivel teórico:

Histórico y lógico: se utiliza en el estudio de toda la bibliografía que existe relacionada con el problema objeto de estudio que permite conocer sus antecedentes y a partir de estos proyectar tareas docentes en cada etapa de la investigación para su solución.

Análisis y síntesis: se utiliza para analizar el problema, definir las causas que lo originan y determinar lo esencial en el análisis de los instrumentos aplicados a través de toda la investigación y llegar a conclusiones.

Inducción - deducción: se utilizó para hacer referencia de la teoría que aborda el tema y extraer información para fundamentar las tareas de aprendizaje.

Sistémico- integral: se utiliza al ejecutar las diferentes formas de trabajo pedagógico en un orden jerárquico, así como la elaboración de las tareas docentes para dirigir la construcción de textos escritos desde actividades más simples a las más complejas.

Del nivel empírico:

Observación científica: se utiliza en toda la investigación para recoger información directa sobre cómo los alumnos realizan las acciones de control, emplean los textos borradores para la prevención de errores, así como la disposición para perfeccionar lo que escriben a partir de su propia satisfacción personal, lo cual permite obtener datos empíricos para desarrollar el trabajo pedagógico y arribar a conclusiones después de aplicada la propuesta.

Pruebas pedagógicas: se aplican antes y después de la implementación de la propuesta para conocer el nivel de desarrollo que han alcanzado los alumnos en la construcción de textos escritos.

El experimento pedagógico en la modalidad de pre - experimento: el cual permitió establecer una relación de la información obtenida de la aplicación de instrumentos en el pre-test y el post-test, comparando los valores de la variable dependiente después de introducir en la práctica pedagógica la variable independiente. .

Del nivel estadístico - matemático:

Cálculo porcentual: se utiliza para procesar todos los datos obtenidos en la investigación y llegar a conclusiones acerca de la efectividad de la propuesta.

Estadística descriptiva: se utiliza para resumir y presentar la información sobre el tema, llevando el conjunto de datos numéricos a una forma gráfica o analítica.

A partir de todo lo anteriormente expuesto se escoge de forma intencional la población y la muestra a utilizar con el fin de comprobar el estado real del problema y transformarlo mediante la aplicación de tareas docentes.

La **población** está integrada por los 90 alumnos de 7.º grado de la ESBU “Eliseo Reyes Rodríguez”, con un promedio de edad de 12 años. La **muestra** está constituida por los 29 alumnos del grupo 7.4, la que se escoge intencionalmente debido a las deficiencias que han presentado estos alumnos en la producción escrita, ya que no tienen en cuenta la secuencia lógica de las acciones y han presentado irregularidades al expresarlas con propiedad, al no emplear el borrador para la prevención de errores y mostrar poca satisfacción al realizar esta actividad.

La **novedad** científica de esta investigación radica en la concepción de las tareas docentes vinculadas a diversos medios dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje como textos de diversos géneros, vivencias diferenciadoras, que permiten contribuir al desarrollo de habilidades en la producción de textos escritos, despliegan la creatividad, a la vez que responden a los tres niveles de asimilación.

En este sentido el aporte práctico está dado en las tareas docentes que constituyen una valiosa herramienta para el profesor, ya que contribuyen de manera eficiente a desarrollar habilidades en la producción de textos escritos en los alumnos del grupo 7.4 de la ESBU “Eliseo Reyes Rodríguez”.

La presente investigación cuenta con una **introducción** y dos **capítulos**. El capítulo uno sintetiza el marco teórico de partida desde el cual se fundamenta la investigación, y en el segundo, se presenta el estudio inicial aplicado teniendo en cuenta los diferentes instrumentos; las tareas docentes diseñadas y el análisis de los resultados; además, consta de **conclusiones, recomendaciones, bibliografía** y el cuerpo de los **anexos**.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS QUE SUSTENTAN EL PROCESO DE ENSEÑANZA –APRENDIZAJE DE LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA SECUNDARIA BÁSICA

1.1 La clase de Español Literatura como vía para el desarrollo de habilidades en la construcción de textos escritos

“El lenguaje, la palabra, es la unidad específica del contenido sensible y racional con que se comunican los hombres entre sí. El proceso de comunicación representa quizás la expresión más compleja de las relaciones humanas. Es a través de la comunicación esencialmente que el hombre sintetiza, organiza y elabora de forma cada vez más intensa toda la experiencia y el conocimiento humano que le llega como individuo, a través de su lenguaje.” (González Maura, V., 1998. (Digital)).

El lenguaje, como medio de cognición y comunicación humana, es un fenómeno histórico–social complejo que se descubre tanto en el proceso de humanización como en el de socialización, y está unido indisolublemente al desarrollo del pensamiento; pero no constituyen una identidad, sino una unidad, que permite comprender las funciones que cada uno desempeña. Este fue un gran descubrimiento del materialismo dialéctico.

Vigotsky (1966) se refiere a las funciones fundamentales del lenguaje: intelectual y social. La primera hace del lenguaje un instrumento del pensamiento abstracto, mediante el cual puede pasar del conocimiento de objetos y fenómenos singulares a su reflejo generalizado en forma de conceptos; la segunda le permite establecer relaciones sociales, comunicarse con sus semejantes en el trato consciente y espiritual sobre la base de la actividad práctica. En síntesis, hace alusión a las funciones noética y semiótica del lenguaje.

La aparición y evolución del lenguaje están consideradas entre las funciones psíquicas superiores de mayor complejidad del hombre; su existencia está condicionada por el medio social en que se desarrolla el individuo, por tanto, estudiarlo es una problemática que ha ocupado a la ciencia desde hace muchos años. Y es que el lenguaje es un instrumento eficaz para la comunicación. A través de él se puede comprender lo que dicen otros y exponer lo que se piensa y lo que se quiere. Además, ocupa un lugar preponderante en el desarrollo social de los individuos porque permite adquirir gran parte de la información que estos necesitan para desarrollarse y transformar el medio en que viven.

En las últimas décadas se ha estudiado el lenguaje desde su papel social, lo que ha aportado una nueva definición, esta parte de su importancia en la vida del hombre, y ha sido definido como “medio de comunicación social y humana y no solo como sistema de signos” (Iriarte, H., 1989:37).

J. Piaget afirmaba: “El lenguaje es indispensable para la producción del pensamiento. Entre ambos existe un círculo genético tal, que uno de ambos términos se apoya necesariamente en el otro, en una formación solidaria y en una perpetua acción recíproca”. (Piaget, J., 1992:30).

A través de la utilización del lenguaje se “precisan, regulan y corrigen los reflejos sensoriales de la realidad, pues se les da nombre a los objetos, se agrupan por conceptos y se rectifican los elementos errados; este proceso ayuda a conservar imágenes anteriores y las compara con las nuevas surgidas, sustituye, completa o refina las percepciones visuales limitadas en las que se resaltan o se transmiten modalidades de percepción no registradas visualmente o que se registraron en forma insuficiente; el lenguaje estimula y activa la percepción visual limitada”. (Castellanos Pérez, R. M., 2007:17).

En el proceso de aprendizaje de los conceptos se revela la necesidad de la unidad estrecha entre percepción y lenguaje, entre la actividad con los objetos, las acciones y los significados y el sentido de la palabra; el niño, al dominar estas relaciones podrá resolver los problemas que se le presentan y por lo tanto se desarrollará de manera exitosa su pensamiento. Uno y otro, están estrechamente relacionados: “...el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las

herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socio-cultural del niño” (Vigostky, 1981:66).

Una vez que el niño comienza a asistir a la escuela, empiezan a desarrollarse en él habilidades necesarias para “adquirir cierto grado de competencia en aspectos tales como la aptitud para seleccionar ideas que han de ser expresadas, la habilidad de hablar sencillamente y de una manera clara y con precisión, de tal modo que pueda ser entendido por los demás, conocer de las formas de trato social y del buen gusto que deben presidir la comunicación con otros y la capacidad de hablar y escribir correctamente...” (Brueckner, L. J. y Bond, G. L., 1968:384).

El lenguaje escrito se emplea preferiblemente para la comunicación de un contenido científico poético, técnico, comercial, informativo epistolar.

El que escribe debe emplear una estructura que permita la comprensión del lector, de aquí que el sujeto que escribe selecciona de manera consciente todos los medios idiomáticos que le permitan una mayor lógica y coherencia.

No es posible utilizar medios no idiomáticos en el lenguaje escrito. “El lenguaje escrito sirve por regla general a las necesidades del pensamiento más abstracto, sus motivaciones son más intelectualizadas, estamos obligados a crear la situación, lo que lo hace extenso y complejo.” (González Maura, V., 1998. (Digital)).

Por medio de la composición oral y escrita se aporta a los alumnos una serie de experiencias educativas que deben desarrollar en ellos, al mismo tiempo, su deseo y su capacidad para expresar ideas de manera clara, directa, correcta, interesante y convincente. De ahí que “la expresión escrita debe servirse de palabras claras y precisas, ser gramaticalmente correcta, coherente y bien organizada. Esta se hace funcional en la escritura de cartas, preparación de noticias, informes, avisos, apuntes. En estos casos el escolar debe mostrar interés en mejorar la calidad y corrección de su lenguaje”. (Brueckner, L. J. y Bond, G. L., 1968:386).

Es por ello que en el texto Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje de Brueckner, Leo J. y Guy L., Mc Kee, P., (1968:384), se sugiere que el programa de lenguaje debe proporcionar instrucción concreta en cada una de las actividades lingüísticas; así como hacer ver a los alumnos la gran significación social de ellas y estimular su deseo de participar eficazmente en todas”, refiere que estas

actividades son: “participación en conversaciones, discusiones y reuniones, utilización del teléfono, preparación y pronunciación de discursos, charlas e informes escritos, relatos escritos y orales de historietas y anécdotas, dictado de órdenes e instrucciones, descripción oral y escrita de objetos, lugares, acontecimientos o personas, escritura de diversos tipos de cartas y preparación de anuncios y noticias.

Vigotsky aborda la importancia que tiene el lenguaje escrito para el desarrollo del pensamiento al expresar que “...en el lenguaje escrito, como el tono de la voz y el conocimiento del tema están excluidos, nos vemos obligados a usar muchas palabras y de modo más exacto. El lenguaje escrito es la forma más desarrollada del lenguaje” (Vigotsky., 1981:156). Su función primaria es la comunicación y está muy unido al desarrollo de la capacidad de abstracción, conceptualización y generalización que caracteriza la actividad del pensamiento.

Esto lleva a pensar en la necesidad de una educación desarrolladora, tal y como plantea Vigostky, quien reconoce que una educación desarrolladora, es “la que conduce al desarrollo, va delante de él _ guiando, orientando, estimulando _ Es también aquella que tiene en cuenta el desarrollo actual para ampliar continuamente los límites de la zona de desarrollo próximo y los progresivos niveles de desarrollo del sujeto” (Castellanos Simons, D., 2001:22). Es la que promueve y potencia un aprendizaje desarrollador, el cual “garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social”. (Castellanos Simons, D., 2001:33).

El aprendizaje es un proceso social, pero al mismo tiempo tiene carácter individual, cada alumno se apropia de esa cultura de una forma particular por sus conocimientos y habilidades previos, sus sentimientos y vivencias, todo esto a partir de las interrelaciones en las que ha transcurrido y transcurre su vida, lo que le da el carácter irrepetible a su individualidad. En esta interrelación se materializa el concepto de zona de desarrollo próximo, en cuyo espacio los alumnos se potencian como sujetos activos.

Según Vigotsky, la zona de desarrollo próximo es “la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de

desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (Rico, P., 2003:3).

Para Pilar Rico (2003), la comprensión de la zona está dada como el espacio entre los sujetos, que en una actividad, le permite al maestro operar con lo potencial en el alumno, en el plano de acciones externas, sociales, de comunicación, que se convierten en las acciones mediadoras culturalmente y favorecen el paso a las acciones internas de manera individual.

El aprendizaje es un proceso significativo. Cuando el alumno, como parte de su aprendizaje, pone en relación los nuevos conocimientos con los que ya posee, le permite la reestructuración y el surgimiento de un nuevo nivel, para lo cual resulta de especial importancia el significado que para él tenga el nuevo conocimiento y las relaciones que pueda establecer entre los conocimientos que aprende y sus motivaciones, sus vivencias afectivas, las relaciones con la vida, con los diferentes contextos sociales que lo rodean. (Rico, P., 2004:16).

Como parte del aprendizaje, el alumno adquiere conocimientos; habilidades específicas de las diferentes asignaturas; procedimientos y estrategias de carácter intelectual general comunes a las diferentes asignaturas, como: la comparación, la clasificación, la descripción, la argumentación, la modelación, entre otras; procedimientos para una asimilación más consciente de los conocimientos, como son: las habilidades para planificar, controlar y evaluar la actividad del aprendizaje y normas de comportamiento. (Rico, P., 2004:18).

El alumno ha de utilizar el idioma directamente vinculado con el pensamiento, como un instrumento cotidiano de trabajo, para participar activa y conscientemente en el mundo que lo rodea, para entender y estudiar los contenidos de todas las asignaturas en el plan de estudio. Por eso es imprescindible que aprendan a utilizar bien su lengua. Los primeros pasos son decisivos e influyen en el desarrollo futuro del niño (Programa de primer grado, 2001:14).

Por tanto, la escuela debe procurar a sus alumnos las experiencias necesarias para garantizar el perfeccionamiento armónico del lenguaje. El aprendizaje del idioma materno y por tanto, el desarrollo de la expresión oral y escrita, hacen posible la

comunicación e intercambio de ideas y experiencias, la participación de emociones y sentimientos y la creación de nuevos valores, por lo que se convierten en una tarea fundamental de la enseñanza. Todo esto conducirá al alumno a desarrollar una educación con nuevos niveles de idoneidad, es decir, una educación desarrolladora.

Precisamente, por la importancia que tiene el lenguaje en el desarrollo intelectual del niño y en el proceso de aprendizaje, la asignatura Español- Literatura ocupa un lugar destacado en el conjunto de materias de la secundaria básica. Su objeto de estudio es el propio idioma: la lengua materna, fundamental medio de comunicación y elemento esencial de la nacionalidad. Tiene como antecedente la adquisición del lenguaje, lo que ocurre fundamentalmente en la familia. Además, parte del trabajo realizado en las instituciones preescolares y por la asignatura Lengua Española en la escuela primaria, así como de otras vías de preparación del adolescente para el tránsito hacia el nuevo nivel.

El objetivo básico de la asignatura Lengua Española, en la escuela primaria, es el aprendizaje de la lectura y la escritura, en ella se trabajan los componentes: lectura, caligrafía, ortografía, expresión oral y expresión escrita como elementos importantes que permiten, de manera gradual el desarrollo de la competencia comunicativa. El desarrollo de los contenidos que abarca contribuye a la formación de la personalidad de los alumnos en sus diferentes áreas, en particular, de la moral y la político – ideológica.

En los objetivos generales de la asignatura Español- Literatura en séptimo grado aparece en primer lugar: “Contribuir a la formación de una concepción científica del mundo al favorecer la adquisición de un sistema de conocimientos, habilidades y convicciones en relación con: el lenguaje, su función comunicativa y de elaboración del pensamiento; la estructura y el funcionamiento de la lengua como sistema, y la comprensión gradual de la literatura como reflejo artístico de la vida de la sociedad.” (*Programa de Séptimo grado, 2004: 2*)

Este objetivo tiene su expresión en el resto de los que aparecen relacionados en ese documento rector, uno de los cuales, referido a la lengua materna está encaminado a continuar a través de la práctica “adecuada”, la formación y el desarrollo de las

habilidades relacionadas con el idioma materno en general y el inicio del análisis literario, en particular.

Los contenidos de la asignatura, Español– Literatura, constituyen la continuidad de los establecidos para la enseñanza primaria, y tiene como componentes: la lectura y comprensión. En ese programa se inicia la apreciación literaria, gramática, ortografía y expresión oral y escrita. La importancia de esta asignatura radica en la estrecha vinculación de la lengua con el pensamiento y su intervención directa en la transmisión y adquisición de los conocimientos. De ahí que, actualmente, para la enseñanza de la lengua en Secundaria Básica se parte de un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

En el Seminario Nacional de Preparación del Curso Escolar 2009 – 2010, se proponen acciones dirigidas a intensificar el trabajo con la Lengua Materna. Para el caso específico de la Secundaria Básica, una de las acciones propuestas es: “Orientar la redacción de diferentes tipos de texto y revisarlos de manera colectiva, por equipos, por dúos. Desarrollar hábitos de planificación del texto y de autorrevisión” (*Seminario Nacional de Preparación del Curso Escolar 2009 – 2010*, 2009: 7).

Y es que en este nivel, hay que seguir contribuyendo al desarrollo de la Lengua Materna y lograr que, entre otros, los problemas de construcción de texto se resuelvan, para lo que es necesario el trabajo conjunto y sistemático desde las diferentes asignaturas.

Después de realizar un estudio detallado de los programas y orientaciones metodológicas de la asignatura Español- Literatura, se hace referencia a cómo se le da tratamiento a cada uno de los componentes de la Lengua Materna desde la asignatura Español Literatura en séptimo grado.

El desarrollo de las habilidades en relación con la lectura, iniciado en la primaria, se continúa en séptimo grado. Conviene recordar que en los primeros grados se trabaja para lograr una lectura correcta, consciente, fluida y expresiva. En séptimo grado el objetivo fundamental es desarrollar las habilidades idiomáticas de los alumnos; la lectura de diferentes tipos de textos ocupa un lugar relevante.

La concepción actual de la enseñanza de la lengua, a partir del enfoque comunicativo, propicia el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de la

Secundaria Básica, utilizando como sostén metodológico los procesos de comprensión, análisis y construcción, para el logro de la integración de los componentes en la clase y en los sistemas de clases de cualquier área del saber.

Este trabajo complementa en séptimo grado, con la introducción de textos literarios de mayor complejidad, con el propósito de que el alumno desarrolle sus habilidades interpretativas; la selección de lecturas se hace teniendo en cuenta las diferentes dimensiones que hay en todo texto literario, las obras deben poseer valores ideológicos y estéticos, corresponderse con la edad e intereses de los alumnos, responder a los objetivos formativos del grado, tributar a los contenidos de las demás disciplinas y ser, en su mayoría, de autores de habla hispana.

Se trata pues de lograr que el alumno se enfrente a textos de mayor extensión que los hasta el momento conocidos, con un vocabulario más complejo, en ocasiones utilizado por el autor de un modo personal, con una sintaxis que a veces, porque lo exige la métrica, en el caso de la poesía- o por simple recurso utilizado por el autor, se hace más compleja y obliga a un esfuerzo mayor para su acertada comprensión.

De este modo el alumno da los primeros pasos para apreciar la obra que se lee como un producto integral, porque la unidad dialéctica de contenido y forma que es cada texto, exige que para comprender su contenido haya que comprender los elementos formales que lo expresan, porque ambos forman una unidad dialéctica en la que uno no puede existir sin la otra.

Es entonces que inicia la apreciación literaria: “el alumno lee para comprender y en la medida que comprende más, obtiene mayor disfrute estético. Este es uno de los rasgos esenciales de la apreciación literaria: la comprensión del mensaje y de las ideas implícitas en la obra, percibiendo la belleza con que han sido expresadas.”(Programa de séptimo grado, 2004: 3)

El alumno desde la Educación Primaria ha venido conociendo algunos elementos de teoría literaria que le sirven de basamento para iniciar la apreciación de las obras en séptimo grado: la distinción de textos en prosa y en verso; la observación de la rima; el lenguaje literario; los personajes; todo en forma muy elemental.

En relación con la construcción de textos escritos son objetivos de la enseñanza primaria:

Primer grado.

- Escribir oraciones breves.

Segundo grado.

- Narrar cuentos.
- Escribir oraciones.

Tercer grado.

- Redactar párrafos de forma colectiva e individual ordenando oraciones. (Unidad 4).

Cuarto grado.

- Elaborar oraciones.
- Redactar oraciones y párrafos (Unidad 2).

Quinto grado.

- Elaborar oraciones enunciativas, interrogativas y exclamativas.
- Escribir composiciones.
- Realizar narraciones (Unidad 6)
- Escribir párrafos (Unidad 7)
- Escribir párrafos descriptivos (Unidad 8)
- Escribir cartas y composiciones (Unidad 9)
- Escribir composiciones (Unidades 5, 10, 13 y 14)

Sexto grado.

- Escribir párrafos (Unidades 1, 2 y 3).
- Escribir composiciones (Unidades 2, 3 7, 8, 12 y 13).
- Redacción de cartas familiares (Unidad 5).
- Escribir avisos y chistes (Unidad 6).
- Redactar cuentos (Unidad 6).
- Redactar cuentos (Unidades 10 y 11).
- Escribir cartas y telegramas (Unidad 12).

En séptimo grado profundizará, aplicándolos en la práctica, en el concepto de literatura como arte de la palabra; en la distinción del texto literario en sí; en el reconocimiento y distinción de la prosa y el verso y de este último, la métrica y la rima. Medirá versos y reconocerá la sinalefa como un elemento circunstancial del verso

español. Reconocerá la rima consonante, la asonante y la ausencia de rima. Observará diversos recursos literarios: símil, personificación y metáfora.

Practicará, en un primer nivel, la determinación del argumento, el tema y la idea de algunos textos; los personajes principales y secundarios, el conflicto y las diferentes formas elocutivas: narración, descripción, diálogo y exposición. De esta forma el alumno ejercitará habilidades intelectuales como: la observación, la comparación, la explicación y la valoración.

En este sentido todo el estudio que se realiza del texto literario permitirá desarrollar su competencia cultural y constituirá la base para el desarrollo de la construcción de textos al considerar el texto literario como modelo de construcción para los alumnos.

Las actividades de expresión oral y escrita se diferencian de las realizadas en primaria por presentar un mayor grado de complejidad, debido a la intervención creciente de elementos imaginativos, al grado de independencia con que se ejecutan y a la atención que se presta a las correcciones, de acuerdo con el nivel. Ocupan lugar destacado: el párrafo, sus características y cualidades; las formas de elocución: narración, descripción, diálogo y exposición y además, se continúa el trabajo con la redacción de cartas.

De manera específica se establecen para la expresión escrita:

- ❖ Unidad 1: Construir párrafos a partir de palabras claves y expresiones sugerentes.
- ❖ Unidad 2: Construir párrafos a partir de un tema relacionado con las lecturas realizadas.
- ❖ Unidad 3: Redactar textos en prosa o en verso a partir de ideas sugeridas por las lecturas.
- ❖ Unidad 4: Redactar párrafos en los que predomine la narración.
- ❖ Unidad 5: Escribir párrafos en los que se evidencie la unidad.
- ❖ Unidad 6: Construir párrafos descriptivos.
- ❖ Unidad 7: Construir párrafos en el que predomine el carácter descriptivo.

Elaborar colectivamente una guía que sirva para la revisión de los párrafos.

Revisar los párrafos elaborados a partir de la guía confeccionada colectivamente.



- ❖ Unidad 8: Construir diálogos partiendo de ideas o situaciones sugerentes.
- ❖ Unidad 9: Exponer de forma oral y por escrito temas de interés relacionados con el ahorro de energía y materiales, la conducta sexual responsable y el rechazo al tabaquismo, la drogadicción y el alcoholismo.
- ❖ Unidad 10: Construir una carta familiar.
Revisar los párrafos redactados.
- ❖ Unidad 11: Construir cuentos breves acerca de un tema libremente seleccionado.

Revisar cuentos redactados.

El contenido está distribuido en 188 horas/ clase, de ellas solo se dedican puramente a la construcción de textos 16 horas/ clase, lo que equivale al 8.51% de las clases del curso. En algunas unidades solo hay una clase para la orientación, en otras una para orientar y construir y otra para revisar, y en una de ellas, se revisa la anécdota que supuestamente se debe orientar en una de las clases dedicadas al análisis de textos dentro de la unidad. A esto se suma que en la última no hay destinadas horas/ clase para ese contenido. El tiempo dedicado a este ejercicio en séptimo grado es insuficiente. Por tanto, el profesor debe aprovechar todos los espacios disponibles dentro del programa de la asignatura y las actividades extradocentes.

La evaluación de la expresión escrita se recomienda que se haga mediante las siguientes vías: la libreta escolar, la tarea escolar, la formulación de preguntas y respuestas escritas, la redacción de resúmenes, redacción de comentarios y la construcción de textos de diferentes tipos.

Los objetivos propuestos para la construcción de textos serán cumplidos en consonancia con el resto de los objetivos de cada unidad, de manera que se integren todos los contenidos de acuerdo con el enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural que se propone para el estudio de esta asignatura.

En el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua materna en séptimo grado la enseñanza de la ortografía ocupa un lugar destacado dentro de la asignatura Español- Literatura, pues su fin general es hacer que el alumno aprenda a escribir correctamente todas las palabras incluidas en su vocabulario y a usar bien los signos de puntuación.

Los principales objetivos de la enseñanza de la ortografía en la Secundaria Básica son:

- 1) Desarrollar la llamada “conciencia ortográfica”, es decir, el deseo de escribir correctamente y el hábito de autocorrección.
- 2) Continuar conociendo las reglas ortográficas más generales del idioma, posibilitando la escritura correcta de un gran número de palabras.
- 3) Facilitar el aprendizaje de la escritura correcta de un núcleo de palabras no sujetas a reglas, de uso frecuente e indudable valor social, así como el uso adecuado de los signos de puntuación.
- 4) Proporcionar métodos y técnicas para el estudio de nuevas palabras.
- 5) Utilizar adecuadamente el diccionario y crear el hábito de consultarlo asiduamente.
- 6) Crear un ambiente favorable y de respeto por el uso cuidadoso del idioma.

En las clases de Gramática se parte del análisis de textos tratando que el alumno comprenda que todo conocimiento de la lengua le permite un mejor uso del idioma en la comunicación (enfoque comunicativo). Aquí se trabaja con el reconocimiento de las partes de la oración, la clasificación y las funciones del sustantivo, los grados del adjetivo, el sintagma nominal, las oraciones bimembres y unimembres, los tipos de predicado, los complementos verbales y los modos y tiempos en que puede aparecer el verbo.

Lograr que los alumnos posean un cúmulo de conocimientos acerca de la lengua es válido, pero lo más importante es lograr el desarrollo de las habilidades expresivas, de manera que los alumnos puedan hablar y escribir con claridad, fluidez y corrección, para lo que deben incluir todo lo aprendido en las clases de la asignatura.

Las habilidades comunicativas deben desarrollarse en séptimo grado. Para lo que hay que tener muy en cuenta la necesidad de ampliar las experiencias de los alumnos y estimular el desarrollo de su pensamiento. Es por ello que para el trabajo con la expresión oral y escrita en el grado se siguen las siguientes líneas fundamentales:

- 1) Propiciar que el alumno se exprese con espontaneidad, “avivar” su expresión.
- 2) Ayudarlo poco a poco – precisamente para favorecer esa naturalidad - a ordenar sus ideas.

Para medir el nivel que alcanzan los alumnos en el desarrollo de la correcta expresión oral, se tienen en cuenta los siguientes requisitos:

- La articulación y pronunciación.
- La entonación.
- El tono de voz (ni exageradamente alto, ni muy bajo).
- El contenido de lo que se dice.
- La corrección y precisión en el uso de los vocablos.
- La coherencia.
- La claridad y expresividad.

Dos de las habilidades con las que más se trabaja en el grado son: conversar y responder preguntas, las cuales propician que los alumnos se expresen de forma oral y luego escrita. Al utilizar la conversación como procedimiento especial de la enseñanza de la expresión oral, se deben seguir determinadas reglas, dentro de ellas se encuentran:

- 1) Asegurarse que todos los alumnos y el profesor, conocen bien el tema sobre el que se va a conversar.
- 2) Disponer el aula de modo que todos los alumnos se vean y estén cómodos para conversar con naturalidad.
- 3) El profesor debe iniciar el diálogo o hacer que se inicie entre dos alumnos que se presten para ello.
- 4) Hacer indicaciones sobre el tono de voz, la gesticulación y las normas de cortesía que deben mantener durante todo el tiempo que dure la conversación.
- 5) Procurar que todos participen activamente y que se formulen preguntas unos a otros.
- 6) Estar atento a la valoración de los aspectos a los que se han hecho referencia.
- 7) Al final, uno de los interlocutores puede hacer el resumen de la conversación y el profesor dirigirá la crítica en relación con el buen uso del idioma.

Responder oralmente a las preguntas que realice el profesor constituye otra habilidad de gran importancia. Se debe resaltar que tanto esta, como la habilidad de conversar, llevan implícitas la habilidad de escuchar.

Ya en el caso de la expresión escrita, se tiene en cuenta que aunque presenta relación con la expresión oral, también entre ambas hay diferencias, pues escribir requiere y hace posible una comprobación cuidadosa y un adecuado “retoque” de cada una de las expresiones que se utilicen. Por ello este componente de la Lengua Materna se trabaja inculcándole a los alumnos que deben tener en consideración el contenido de lo que se quiere expresar, la forma de hacerlo (incluye la ortografía) y la limpieza y legibilidad del trabajo.

En este grado se trabaja con ejercicios y actividades que propicien que los alumnos:

- ✓ Respondan preguntas.
- ✓ Narren y describan, con la incorporación gradual de elementos creativos.
- ✓ Escriban diálogos.
- ✓ Expongan ideas, sentimientos, emociones.
- ✓ Comenten diferentes temas.
- ✓ Escriban textos narrativos, descriptivos o expositivos correctamente estructurados.
- ✓ Redacten cartas familiares.
- ✓ Valoren y corrijan el trabajo propio y el de sus compañeros.

Para que el trabajo en la asignatura Español Literatura sea efectivo en el grado, unido al trabajo con los documentos rectores de la disciplina, se requiere de la creatividad del profesor y del uso adecuado de los medios que han sido puestos al alcance tanto de profesores como de alumnos: láminas, materiales audiovisuales, textos de la biblioteca familiar, software educativos, cuadernos, libros de textos, las nuevas tecnologías de la Informática, y otros que puedan surgir de la dinámica del proceso docente- educativo.

Al profesor le corresponde una tarea de vital importancia: contribuir a la formación de la personalidad de los educandos, en el caso de la asignatura Español Literatura, la enseñanza de la construcción de textos favorece esa tarea educativa. En este sentido no le basta para cumplir esta tarea con poseer amplios conocimientos de la asignatura que explica, sino que es necesario que ejerza conscientemente una influencia educativa en sus alumnos; para ello debe además, conocer las particularidades ‘del desarrollo psíquico de los educandos en sus diferentes etapas de

desarrollo, Por ejemplo, un profesor de enseñanza media debe conocer las particularidades psicológicas del desarrollo de la personalidad del adolescente, la influencia que sobre él ejercen las opiniones del grupo de coetáneos, la actitud crítica que asume ante los adultos en esta edad, su necesidad de independencia y sobre la base de estos conocimientos dirigir las influencias educativas en adolescentes, centradas en este caso en las tareas docentes encaminadas a la enseñanza de la construcción de textos.:

1.2 La construcción de textos escritos en la secundaria básica. Sus etapas.

Un aspecto de suma importancia para lograr la calidad a la que se aspira en la educación de las nuevas generaciones, radica en que los estudiantes sepan comunicarse de forma escrita, para el cual deben estar preparados y conocer algunos elementos básicos sobre este componente esencial de la Lengua Española.

Para la lingüística de fines del siglo XX, centrada en los procesos de cognición y comunicación, el texto constituye su categoría fundamental y ha sido objeto de múltiples definiciones.

Diferentes autores han expresado sus criterios sobre lo que significa un texto, de manera específica, Humberto Eco, lo define como: “un artificio sintáctico-semántico-pragmático cuya interpretación está prevista en su propio proyecto generativo. Como tal es un mecanismo perezoso que precisa de la cooperación e interpretación del lector” (Eco, H., 1976: 26).

Élida Grass, en *Textos y abordaje* refiere que “todo texto, incluyendo el literario, es un sistema signifiante y un mensaje.” (2002: 1)

Según van Dijk, texto "es un concepto abstracto que se manifiesta o realiza en discurso concretos", con lo cual establece una clara distinción: el texto es una abstracción, un constructo teórico, que se concreta o manifiesta mediante los discursos que el individuo produce en diferentes situaciones comunicativas y en diferentes contextos (Van Dijk, 1980).

Para M. A. K. Halliday, el texto es "la unidad básica de la estructura semántica, esto es, del proceso semántico". (11:83) Por su parte Núñez Ramos y del Tesso Martín lo definen como "la unidad básica de la comunicación" (16:1996); mientras que Halliday

considera que esta última no es más que "un intercambio de significados en forma de textos". (1982: 11)

Parra M. lo define " como cualquier secuencia coherente de signos lingüísticos, producida en una situación concreta por un hablante y dotada de una intencionalidad comunicativa específica y de una determinada función cultural.", y como "la unidad comunicativa fundamental" y "encuentro semiótico mediante el cual se intercambian los significados" (Parra, M., 1989: 5).

Por su parte Rosario Mañalich lo entiende como ":(...) enunciado comunicativo coherente, portador de un significado; que cumple una función comunicativa (representativa, expresiva, artística, etc.) en un contexto específico; que se produce con una determinada intención comunicativa y finalidad" (Mañalich Suárez, R., 1999: 10).

Ella plantea que "el texto se caracteriza por tener:

- Carácter comunicativo. Su función esencial es comunicar significados en una situación concreta.
- Carácter social. Está dado porque se emplea en el proceso de interacción social humana; es una unidad lingüística fundamental.
- Carácter pragmático. El texto responde a la intención y al propósito del emisor en una situación comunicativa concreta.
- Cierre semántico. Es una unidad semántica independiente, no depende de otros textos para entenderse.
- Coherencia. Es una secuencia lógica de proposiciones, expresadas en oraciones, que se unen entre sí por medio de elementos sintácticos, lo que le hace perfectamente comprensible.
- Carácter estructurado. Está dado por el carácter sistémico del texto, es decir, por ser un todo, cuyas partes se hallan perfectamente interrelacionadas en dos planos: el del contenido(o macroestructura semántica) y el de la expresión (o macroestructura formal)"

Propone además, que tanto la superestructura como las macroestructuras se adecuan a la intención comunicativa del emisor y al contexto en que se comunica.

También Montaña Calcines y Abello Cruz, (2010, p. 9) definen el texto como: "... el producto lingüístico del discurso o proceso comunicativo en el que los interlocutores cooperan en la construcción del significado informativo e intencional mediante un proceso de interacción verbal que supone la producción – interpretación con un marcado carácter sociocultural."

Como se puede considerar, existen diversas definiciones de textos y todos coinciden en señalar, de una forma u otra, que son los registros orales y escritos en sus más diversas formas, portadores de significados con determinadas características. Además, es todo lo que se dice o escribe en un contexto situacional específico y con una intención comunicativa. Un texto puede ser una oración, un párrafo o un texto de mayor extensión, incluyendo tanto la prosa como el verso. Lo que lo define como tal es que será siempre un enunciado comunicativo, que expresa una significación, que tiene una determinada intención y se produce en un contexto dado, independientemente de su extensión.

Al escribir es necesario activar en la memoria a largo plazo los contenidos semánticos; darles una organización y transcribirlos luego en una organización lingüística lineal, por lo cual que es preciso que se tengan en cuenta elementos de la estructura textual, como son: los gramaticales, los léxicos y los ortográficos.

Texto: superestructura esquemática (Contenido- Forma)

macroestructura semántica (superestructura formal)

Tema.....	discurso
Sub-temas.....	Segmentos párrafos
Proposiciones.....	oraciones
Conceptos.....	sintagmas
Coherencia	Cohesión

Contexto

Al mismo tiempo, hay que tener en la mente los condicionantes del contexto de escritura como son la intención y el receptor. Así pues, se llevan a cabo simultáneamente tareas globales y locales. Es decir, el proceso de construcción no es una secuencia lineal de estadios, sino que, por el contrario, exige responder a la vez a múltiples exigencias, cada una de las cuales afectan al producto final. La madurez de

la escritura implica un gran número de habilidades y estrategias a diferentes niveles de procesamiento. El proceso de escritura actualiza las actividades del pensamiento superior desde el momento en que se crea una circunstancia social que exige, hasta que el texto queda construido.

Los primeros estudios sobre el proceso de construcción de textos se centraron exclusivamente en el análisis del texto como producto y estaban orientados a probar la eficiencia de métodos pedagógicos para mejorar la calidad de los escritos de los alumnos.

En el estudio realizado se pudo comprobar que al referirse al proceso de elaborar textos escritos en la escuela, los autores utilizan los términos redactar, construir textos o producir textos.

Según la definición que aparece en el Diccionario Enciclopédico Grijalbo, (1998:1565), *redactar* es “poner por escrito una idea o exponer ordenadamente y por escrito unos hechos o una cosa pensada o acordada anteriormente”.

García, C. (1999:194) expresa que “La habilidad de *redactar* depende en primer lugar del conocimiento que se tenga del concepto párrafo y, en segundo lugar de la ejercitación sistemática a través de actividades cada vez más complejas”. La misma autora refiere, además, que la experiencia demuestra que la habilidad no se desarrolla al margen de los conocimientos que los alumnos van adquiriendo por la vía del análisis de los textos, que les sirven de modelos constructivos. Al mismo tiempo, refleja que, en muchos casos, el alumno domina aceptablemente el tema a tratar, pero presenta dificultades en la organización del párrafo.

Fons (2006): “Producción en el sentido de elaboración del escrito, hecho que implica pensar en el receptor, en el mensaje, en la manera en que quiere manifestarse quien escribe, etc. Se trata de dar forma de escrito y reajustar todas las variables para conseguir un texto escrito portador del significado deseado por el autor.”

Lecuona Naranjo y Miranda Velasco (1999) nos dicen que:

“La composición escrita es una tarea especialmente adecuada para enseñar a pensar. Lejos de ser una mera actividad de producción del lenguaje hablado en signos gráficos, la escritura es una destreza que exige el ejercicio de diferentes procesos cognitivos y metacognitivos, que orienten a buen puerto la producción del escritor.

Escribir es un saber hacer que supone el dominio de un conjunto de operaciones cognitivas que tienen que ver con la planificación, la textualización y la revisión.”

Producción verbal de textos escritos: “...significa expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas y para poder elaborar un currículum personal, una carta, una tarjeta de felicitación, un resumen, un informe, una queja, entre otros tipos de textos” (Cassany, 1989, p. 13).

Domínguez García, (2013, p.126) refiere: “La construcción de significados es un producto social porque se lleva a cabo por el ser humano, quien refleja la realidad mediante conceptos, en este proceso intervienen prácticas empíricas e intervienen prácticas empíricas, teóricas y comunicativas y se desarrolla en tres niveles: referencial, lógico y sociocultural. “

También determina la diferencia entre producción de significados y construcción de textos: “la producción de significados comprende no solo al proceso de construcción sino también al proceso de comprensión. “ (Domínguez García, 2013, p. 132)

Por tanto, refiere que escribir textos es, a la manera de Cassany (1999), una “manifestación contextualizada de la actividad lingüística humana en unidades identificables y estructuradas, dotada de intención, género, polifonía, variación, perspectiva crítica, que expresa las habilidades de producir textos. “

Luego de un análisis de estas definiciones se puede apreciar que, a pesar de las diferencias de conceptualización y denominación, todos los autores coinciden en que se deben escribir las ideas de forma estructurada, ordenada, precisa, exacta. Para escribir bien no basta con presentar las ideas con orden (sintáctico o lógico), ni tampoco basta con que la construcción sea armoniosa. El buen estilo ha de ser, además, vivo, pintoresco. Mostrar lo que quiere decir es más efectivo que hacerlo comprender. No se puede prescindir de las reglas en absoluto, pero es preciso darles vida, animarlas. Por lo que es importante antes de redactar recordar algunos temas gramaticales porque ello ayuda a puntuar el escrito y por tanto a escribir con calidad.

El trabajo con la construcción de textos está encaminado a promover el desarrollo integral de los adolescentes, formarlos como hombres independientes y regulados, enseñarlos a aprender de modo que dominen habilidades, estrategias, motivaciones

que al mismo tiempo les hagan sentir la constante necesidad de autoeducarse de manera constante.

Carlos Lomas, investigador y maestro afirma: “Por eso, enseñar a escribir textos diversos, en distintos contextos, con variadas intenciones y diferentes destinatarios, es hoy la única forma posible de contribuir desde el mundo de la educación a la adquisición al desarrollo de la competencia escritora de los estudiantes”. (1999)

Pero enseñar a escribir textos es tan complicado para el maestro como es construirlos para el alumno. Requiere de la sistematicidad, la creatividad, sobre todo de la conciencia de quien desde el aula tiene la responsabilidad de formar entregar a los educandos herramientas suficientes para convertirlos en eficientes constructores de textos. Dotar al alumno de estas herramientas requiere además de una disciplina, tan necesaria en la redacción como en la vida.

Hay que acostumbrarse a escribir ordenando las ideas. No se puede (ni se debe) escribir atropelladamente. Es preciso sujetar la imaginación, poner bridas al pensamiento, para que no se desboque. Cada clase de Español- Literatura está destinada a enseñar el ejercicio de la construcción textual.

“El escritor al producir la frase de un modo íntimo y vital lo hace por instinto o por reflexión, cambiando a veces, la distribución directa de los vocablos, para dar más valor expresivo o ritmo a determinadas formas de lenguaje”. (Vivaldi, 1973, p.83).

Construir un texto, no es un trabajo sencillo, para que este llegue a ser elaborado los estudiantes deben conocer una serie de pasos o etapas, para lograr, fundamentalmente, expresar una información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas. En este complejo proceso se destaca la labor del maestro como guía, la clase de lengua materna debe ser un taller permanente de producción, debe aprovecharse todo el material aportado por los componentes de la asignatura y por los diferentes estudiosos del tema en función del resultado final: la producción textual.

Domínguez García (2013, p.138) presenta algunas técnicas que permiten desarrollar ideas para la construcción de textos:

La lluvia de ideas.

El asociograma

El organigrama

El borrador

Además propone un modelo didáctico para la orientación de la construcción de textos escritos que resalta la importancia de los componentes cognitivo-afectivos y su estrecha relación con los factores culturales y sociales, y a la vez posee un enfoque didáctico que adopta una perspectiva de intervención -no sólo de observación- en el proceso de enseñanza-aprendizaje; busca transformar la práctica para mejorarla, por lo que instaura una respuesta a los problemas surgidos de la interacción entre las necesidades y los modelos que le anteceden.

Define este modelo didáctico como “una construcción teórico-metodológica que reproduce simplificada el proceso de construcción de textos escritos y revela la importancia de la cultura en este proceso por lo que se considera de orientación sociocultural hacia el desarrollo de la competencia de construcción textual. “
(Domínguez, 2007)

En este modelo la comprensión de textos (lectura), está ligada estrechamente a la escritura (construcción), el lector se apropia de la cultura de los textos y crea nuevos textos a partir de ella, por lo que la relación entre lectura y escritura es sumamente necesaria.

Al apropiarse de la cultura obtiene los conocimientos que el hombre ha adquirido a lo largo de su actividad social, material y espiritual, y con ellos las habilidades y formas de actuar a través de los que los individuos manifiestan su saber hacer. También incluye las normas adoptadas por los grupos humanos para regular su conducta, el habla, la escritura; los valores que tienen los hombres, los objetos y los fenómenos de la realidad; las experiencias de otros hombres, sus ideas, criterios; y por último las variables lingüísticas y estilísticas consistentes en los lenguajes y sus códigos, .los registros como manifestaciones socioculturales de la lengua, los estilos lingüísticos, los principios constitutivos de un texto o normas de textualidad, los tres principios regulativos que controlan la comunicación textual: eficacia, efectividad y adecuación.
(Domínguez, 2007)

La eficacia de un texto está marcada por el tipo y nivel de esfuerzo que su intención comunicativa y su conformación estructural demanda a los receptores.

La efectividad depende de si el texto genera o no una fuerte impresión en el receptor y de si están creadas las condiciones más favorables para que el constructor pueda alcanzar la meta comunicativa que se había propuesto.

La adecuación se establece si hay un equilibrio entre el uso que se hace del texto en una situación determinada y el modo en que se respetan las normas de textualidad.

Cassany (1989) ofrece un decálogo de la redacción que puede ser compartido con el alumno para que sirva de guía durante el proceso de construcción de textos:

1. No tenga prisa: no empiece a escribir inmediatamente. Dese tiempo para reflexionar sobre lo que quiere decir o hacer.
2. Utilice el papel como soporte: haga listas, notas y esquemas. Apúntelo todo, aproveche las técnicas de búsqueda y organización de la información: torbellino de ideas, palabras claves, mapas, etcétera.
3. Emborrone, haga borradores, recuerde que escribir es reescribir. No tenga pereza de escribir el texto una y otra vez.
4. Piense en su audiencia. Escriba para que pueda entenderse. Que su texto sea un puente entre usted y ella.
5. Deje la gramática para el final. Fíjese primero en lo que quiere decir: en el significado.
6. Dirija su trabajo: planifique la tarea de escribir.
7. Fíjese en los párrafos: que se destaque la unidad de sentido y de forma, que sean ordenados, que empiecen con una frase principal.
8. Repase la prosa frase por frase, cuando haya completado el escrito, cuide que sea comprensible y legible. Busque economía y claridad.
9. Ayude al lector a leer. Fíjese de que la imagen del escrito sea esmerada. Ponga márgenes, subtítulos, números y enlaces.
10. Deje reposar su escrito. Déjelo leer a otras personas.

Un maestro que no brinde estas herramientas y no demuestre a sus alumnos cuán bueno se puede llegar a ser redactando un texto, ya sea desde su ejemplo personal o desde la exposición de los textos de sus estudiantes, que no reconozca el avance de los más lentos por mínimo que este sea, no logrará la motivación hacia la clase de construcción de textos escritos.

Se asume en la tesis la definición de construcción de texto escrito dada por Rosario Mañalich Suárez (1999, p.35) que plantea: “la construcción de un texto oral o escrito es cuando se entretajan todos los niveles: el semántico o de significación; el de expresión o formalización lingüística del significado y el fonológico (de sonorización o escritura). Es cuando el significado se construye lingüísticamente y se exterioriza de forma material como expresión oral o escrita”.

La construcción de textos debe partir de los conocimientos previos e imprescindibles que el alumno posee, por lo cual se hace necesario, partiendo de la comprensión, la activación de estos saberes sobre el mundo físico y social, lingüísticos, textuales, cognitivos -metacognitivos, socioculturales y estratégicos. El que escribe parte de una necesidad de comunicar algo a alguien, buscando una finalidad y se siente motivado por llevar a la escritura sus ideas.

Resulta importante precisar que la construcción de textos constituye un proceso complejo, ya que mediante él el alumno expresa sus conocimientos y emociones e intereses. Asimismo debe conocer diferentes conceptos como son el concepto de texto y construcción de texto escrito, los diferentes tipos de textos que se producen, sus definiciones, características, estructuras y procedimientos.

Todo texto es resultado de la integración de múltiples saberes: lingüísticos, comunicativos, temáticos (conocimientos matemáticos, históricos, geográficos, químicos, etc.), lo que permite explicar su naturaleza interdisciplinaria. Un individuo culto se conoce por su capacidad para integrar múltiples saberes en los textos que produce, con lo que se evidencia también su intertextualidad.

Durante el siglo XIX y primeros años del XX se desarrollaron con fuerza varias concepciones que surgieron como resultado del auge de las investigaciones en el campo de la didáctica del lenguaje y el avance de diferentes ciencias, que alcanzan un carácter experimental (psicología, neurología, lingüística y pedagogía).

En la primera mitad del siglo XX con el surgimiento de otras ciencias como la sociolingüística, la psicolingüística, la semántica, la semiótica y la pragmática, entre otras, se ampliaron las perspectivas del estudio del lenguaje y aparecen diferentes enfoques para la enseñanza, entre los cuales se destacan el prescriptivo, el productivo y el descriptivo.

El enfoque prescriptivo tiene como objetivo “(...) substituir las formas incorrectas en el uso de la lengua por patrones correctos”. (Roméu, 1987) Su ventaja está dada porque, en función de la comunicación, enseña a escoger, dentro de las diferentes posibilidades que brinda la lengua, el código adecuado. Este enfoque tiene su origen en la antigüedad clásica, está presente en la Edad Media y llega hasta el presente.

El enfoque productivo es aquel que se centra en el desarrollo de habilidades para la producción oral y escrita. Se preocupa por desarrollar en los estudiantes las capacidades expresivas. Dentro de la concepción productiva se incluye la enseñanza de la llamada composición libre, o sea, se enfatiza en la motivación para escribir, “por lo que se cifraba su éxito en la espontaneidad, y caía en el idealismo de suponer que bastaba que el niño quisiera escribir sobre algún tema para que el resultado fuera exitoso”. (Roméu, 2007)

El enfoque descriptivo centra su atención en la caracterización de la estructura de la lengua al describir los elementos que la conforman, vistos en la oración; se imparte un alto volumen de contenido y cobra importancia el desarrollo teórico, con énfasis en lo cognitivo. Se asume el proceso de enseñanza -aprendizaje de una forma unidireccional.

Dentro de la concepción descriptivista de la lengua se destaca como figura más relevante, en los inicios del siglo XX, Ferdinand de Saussure, quien hizo notables aportes a la lingüística sistémica. A mediados de siglo surge la gramática generativa y transformacional propuesta por Noam Chomsky. “Su limitación fundamental estuvo en reducir el estudio del lenguaje a la sintaxis, sin llegar a revelar la importancia de la variedad de usos y significados que se logran en la comunicación real (...)”. (Roméu, 2003)

Estos tres enfoques de la enseñanza de la lengua tienen aspectos positivos y limitaciones; aunque en algunos casos su surgimiento es muy antiguo, de alguna manera ellos se han extendido e influido en el ámbito escolar actual. Sobre todo la enseñanza descriptiva de base normativa prevalece hoy día, lo cual plantea un evidente divorcio entre enseñanza y desarrollo. A propósito de esto, Angelina Roméu plantea:

(...) los tres enfoques coexistieron sin establecer nexos entre sí, como ríos que corren paralelos, sin que sus cauces se unieran para tributar al torrente poderoso de la lengua. (Roméu, 2011)

A mediados del siglo XX se produce un vuelco en la enseñanza de la lengua, a partir de las investigaciones que se venían realizando:

- Aparecen los primeros modelos comunicativos de Laswell y Shannon, que tratan de representar el proceso de comunicación, pero solo desde la perspectiva del Emisor – Receptor en la que no se ve la dinámica del proceso.
- En los años 60 aparece el modelo de Berlo; considera que la comunicación no solo consta de un aspecto informacional o cognoscitivo, sino que también el aspecto emocional influye sobre la transmisión de la información.
- Se introduce el término competencia, que se ha ido reconceptuando en su desarrollo histórico en el tiempo: competencia lingüística (Chomsky, década de los 50); competencia comunicativa (Dell Hymes, 1967); retomado por Canale y Swain en 1980, como un conjunto de competencias que interactúan en la comunicación cotidiana.
- Los funcionalistas ingleses, entre cuyos integrantes se destaca Halliday, definen las nuevas categorías de la ciencia pragmática: actos de habla, los principios de cooperación, las funciones comunicativas, el contexto, la coherencia, la intención comunicativa, etc.
- Algunos lingüistas provenientes del estructuralismo, Van Dijk, entre ellos, se adentran en la descripción de la estructura de los textos y tratan de dar cuenta de las reglas sintácticas que operan a nivel textual; estudian los términos texto y discurso.
- Se desarrollan las teorías provenientes de la semántica estructural francesa, entre los que se destacan Barthes y Greimas, que proponen nuevos modelos de análisis de la significación textual.
- A partir de la década del 70 del pasado siglo, la psicología cognitiva arroja nuevas luces sobre los procesos cognitivos en los que el lenguaje está implicado, el proceso de comprensión y las estrategias mediante las cuales las personas atribuyen significados a los textos. (Roméu, 2007)

➤ Surgimiento de la lingüística textual, alrededor de los 70, con el grupo de Constanza, entre cuyos integrantes se encontraba Van Dijk y otros autores que ya trabajaban sobre el análisis del discurso.

Para la lingüística textual su objeto de estudio es el texto y los análisis que sobre él se hagan deben estar centrados en tres niveles: semántico discursivo (significado), el lingüístico (medios fónicos, léxicos, morfosintácticos, etc., con los que se construye el significado) y el pragmático (intención y finalidad comunicativas, situación comunicativa en la que el texto se produce, función comunicativa, etc.).

De acuerdo con estos presupuestos, en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” de La Habana, la investigadora y profesora Angelina Roméu ha afianzado una concepción teórica que redimensiona los enfoques precedentes: *el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural*. (Roméu, 2003)

Este enfoque es una construcción teórica que deviene resultado de las nuevas concepciones lingüísticas y didácticas que centran la atención en el texto y en los procesos de comprensión y construcción de significados en diferentes contextos. Sus bases se encuentran en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. (Roméu, 1999)

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural debe interpretarse a la luz de la psicología y la pedagogía marxistas, según los postulados de la escuela histórico-cultural de Vigotsky, que estudia la conciencia mediante la actividad y tiene en cuenta las relaciones entre personalidad, comunicación y actividad; parte del criterio de que es la personalidad quien se comunica en un contexto interpersonal, por lo cual reconoce la ley de la mediación, y acepta las ideas de que tanto la cognición como la comunicación tienen un marcado carácter sociocultural. Aplica las ideas sobre la teoría del conocimiento, según el materialismo dialéctico, que señala que la enseñanza precede y conduce al desarrollo. (Roméu, 2009)

Angelina Roméu se apoya, además, en los resultados de las investigaciones de los psicólogos cognitivistas sobre los procesos implicados en la comprensión y construcción de significados, no solo para la ciencia, sino para la docencia. Dicho enfoque tiene también un carácter interdisciplinario porque asume las diferentes

ciencias que estudian la lengua y las concepciones sobre el discurso para su enseñanza.

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural se sustenta en los principios siguientes:

1. La concepción del lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación humana y de desarrollo personalológico y sociocultural del individuo
2. La relación entre el discurso, la cognición y la sociedad
3. El carácter contextualizado de los estudios del lenguaje
4. El estudio del lenguaje como práctica social de un grupo o estrato social
5. Carácter interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario, y a su vez autónomo, del estudio del lenguaje.

Con el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural debe satisfacerse una serie de exigencias entre las que se encuentran: la necesidad de asumir los principios que lo rigen y el sistema de categorías con el que opera (significado, sentido, texto, discurso, dimensiones del texto, tipologías textuales, situación social de comunicación, contexto y otras); aportar estrategias que contribuyen a desarrollar habilidades relacionadas con los procesos de comprensión, análisis y construcción de textos en diferentes contextos de significación; explicar, a partir de reconocer las características de la textualidad, fenómenos tales como la progresión temática, la coherencia, la pertinencia, la intertextualidad, etcétera.

El enfoque mencionado debe ofrecer además, modelos de análisis que permitan integrar los actos semánticos y pragmáticos con los gramaticales; asumir las investigaciones lingüísticas de forma interdisciplinaria, multidisciplinaria y transdisciplinaria como un estudio integrador alejado de los estudios lingüísticos tradicionales y, por último, brindar aportaciones de carácter teórico-metodológico a las disciplinas que trabajan con textos completos, como la literatura, la estilística, la narratología, la historia y otras. (Roméu, 2013)

La enseñanza comunicativa de la lengua puede propiciar el desarrollo de la competencia discursiva, como componente de la comunicación que los estudiantes deben alcanzar, para lo cual es necesario lograr que los alumnos lleguen a comprender y producir significados en forma de textos. Pero si el profesor quiere

influir verdaderamente en el proceso de aprendizaje de la construcción de textos debe dedicar tiempo, a veces fuera del horario establecido a esta actividad.

Debe basarse en el entrenamiento de la comunicación, por lo que se hace necesario dirigir el proceder didáctico hacia la búsqueda de actividades con un enfoque comunicativo, ya que las motivaciones proporcionan al proceso de aprendizaje nuevas fuerzas y lo alejan del tedio, contribuyendo al mejoramiento de la competencia comunicativa en los estudiantes.

Lo central en el proceso de enseñanza de la construcción textual, consiste en estudiar la posibilidad y asegurar las condiciones (sistema de relaciones, tipos de actividad) para que el estudiante crezca, mediante la actividad conjunta, a un nivel superior; partiendo de lo que aún no puede hacer solo, que llegue a lograr un dominio independiente de sus funciones. Significa colocar al estudiante como centro de atención a partir del cual se debe proyectar el proceso pedagógico.

El estudiante debe utilizar todos los resortes de su personalidad (su historia académica, sus intereses cognoscitivos, sus motivos para el estudio, su emocionalidad, sus saberes, su cultura) relacionarlos con los que aporta el grupo de clase, involucrando a los propios estudiantes en la construcción de las condiciones más favorables para el aprendizaje.

Desde el punto de vista del profesor, supone extraer de sí mismo, de su preparación científica y pedagógica todos los elementos que permitan el despliegue del proceso, el redescubrimiento y reconstrucción del conocimiento por parte del estudiante; de sus particularidades personales, la relación de comunicación en sus distintos tipos de función (informativa, afectiva y reguladora) que permita un ambiente de cooperación y de colaboración, de actividad conjunta dentro del aula.

Los estudiantes se encuentran con una cultura desconocida, tanto en las prácticas de escritura que nos interesa que desarrollen, como con respecto a los marcos conceptuales de las diferentes asignaturas la cultura académica, que ha tendido a usar la escritura sólo en forma instrumental pero no a reflexionar sobre ella ni a darle un lugar para el aprendizaje y la producción del conocimiento. (Carlino, 2004)

Una de las razones de esta escritura que no prevé al lector- profesor es que los estudiantes tienen escasos lectores, incluso ninguno que sea genuino, que lea sus

escritos para aprender algo de ellos. La lectura que hacemos los docentes de los textos producidos por los alumnos es una lectura muy particular; Atienza y López (1996) se refieren a la “paradoja” de esta situación, en la que el lector-evaluador lee violando la máxima habitual de la cooperación.

Muchas veces el escritor- alumno ignora o no tiene en cuenta que el acto de escribir constituye un proceso recursivo, no comprende la necesidad de la planificación, y no tiene la conciencia de autorrevisarse constantemente

La visión del maestro al leer los textos de los alumnos debe ir encaminada no solo a corregir los errores y a sugerir las posibles variaciones en el escrito de sus discípulos; sino a buscar en ellos los logros, por pequeños que sean. De hecho, tener en cuenta estos detalles, enmarcados en el trabajo con las diferencias individuales puede sacar a la luz novelas escritas por buenos escritores. El mayor indicador del éxito de un maestro de Español- Literatura es el propio éxito de sus alumnos en la construcción de textos.

1.3 Las etapas en la construcción de texto en la secundaria básica.

En la construcción de textos, lo importante no es enseñar cómo debe ser la versión final de un escrito, sino mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción.

El proceso de escritura puede descomponerse en etapas o pasos y estos a su vez en operaciones concretas que pueden y deben enseñarse, entrenarse, desarrollarse. Muchos autores han abordado lo anteriormente mencionado con diferentes nomenclaturas y lo han plasmado en múltiples contextos.

Uno de los que más influencia ha tenido en el campo de la enseñanza ha sido el de Rohman y Wlecke (1964), que estableció tres etapas en este proceso:

- ❖ Pre-escritura (etapa de descubrimiento de ideas, de “invención”)
- ❖ Escritura (en que tiene lugar la producción real del escrito)
- ❖ Re-escritura (en la cual se reelabora el primer producto para obtener el escrito final)

Para Francisco Mata, este proceso, desde una perspectiva teórica, se articula en tres fases principales: planificación, transcripción y revisión. Para este autor la fase de

planificación comprende tres subprocesos: génesis de ideas, estructuración de contenidos y determinación de objetivos. (Mata, 2000)

Se destacan los criterios de Domínguez García y González Campello, quienes abordan la concepción de la escritura como proceso, según ellas, el enfoque general en la didáctica de la expresión escrita recibe mucha influencia de la psicología cognitiva, y de otras ramas del saber como los estudios y las técnicas de creatividad o los métodos de solución de problemas y la heurística. Para estas autoras, “la nueva visión del proceso concibe que:

- Escribir es un acto complejo puesto que supone exigencias simultáneas al constructor del texto.
- En el proceso se pueden identificar subprocesos necesarios
 - planear (organizar las ideas, hacer esquemas, listas, preguntas, etc.)
 - textualizar (pasar al papel o la computadora, con lo cual se construye una serie de oraciones y párrafos estructurados sintácticamente, y organizados coherentemente como primera versión del texto)
 - editar / autorrevisar, proceso que ocurre desde la planificación.

Al escribir se puede ir de uno a otro (avanzar o retroceder);

Se planean estrategias para el que escribe de manera que pueda superar las restricciones que ocurren en su mente en el momento de la escritura.”

(Domínguez García y González Campello, 2010:213)

Domínguez García, propone de nuevo estas tres etapas, aunque con nomenclatura diferente (2010, p.60).

1. Planeación:

Considera esta etapa el momento de la motivación en el que, surge la necesidad y el deseo de comunicar algo, se busca el tema sobre el que se va a hablar o escribir. Ella propone que este tema puede ser dado por el profesor o ser propuesto por los alumnos.

Además, en esta etapa se busca información en bibliotecas, en documentos propios o prestados, empleando diversas fuentes, se elaboran fichas bibliográficas o de contenido que ayudarán a copiar elementos sobre el tema. Se elabora el plan de redacción, teniendo en cuenta el orden de las ideas.

2. Textualización:

Después de organizadas las ideas propone comenzar la escritura del texto siguiendo el guion, hace referencia al empleo de las normas ortográficas y su importancia en este punto del proceso, unido a la selección del vocabulario y de los medios lingüísticos que faciliten el enlace de las ideas de manera que se logre la coherencia del pensamiento. Todo ello sin olvidar la introducción, el desarrollo y las conclusiones.

3. Autorrevisión:

Domínguez García, en el texto referido, manifiesta que esta etapa transcurre durante todo el proceso de construcción; la autorrevisión y la autocorrección se realizan siempre que sea necesario. Finalmente se podrá hacer una revisión de todo el texto y reelaborarlo completo o por partes, teniendo en cuenta las exigencias de su construcción.

En otro de sus estudios, la misma autora, manifiesta diversas formas de revisión, especifica que la más importante es la autorrevisión, por supuesto, esta indica el nivel alcanzado por el escritor, capaz de reconocer de manera crítica sus errores. Menciona la revisión por otras personas en grupo, por otra persona individual o por el maestro. Durante el proceso se pone a prueba la receptividad del escritor, que escucha las propuestas de otras personas y selecciona aquellas que considere adecuadas para mejorar el texto.

“La revisión como proceso docente puede verse en forma colectiva, dirigida en la clase por el profesor; en dúos o equipos en que se propone una guía sobre la cual se basarán las valoraciones que han de hacerse sobre la escritura; o, incluso, individual en un intercambio de escritos en que, igualmente basados en una guía de revisión, se hacen valoraciones personales y propuestas de mejora para el escrito.” (Domínguez, 2010: 58)

Al hacer la revisión colectiva se debe tener en cuenta:

- La selección de un texto (borrador) que no sea el mejor ni el de mayor dificultad, un texto que cumpla los requisitos que se necesitan para hacer un buen análisis según el objetivo de la revisión colectiva.
- El maestro revisa previamente el borrador y selecciona los aspectos principales que servirán para guiar la revisión. Puede seleccionarlo completo o solo una parte de él.

- Se divide la pizarra en dos partes: en la parte izquierda se escribe el borrador objeto de análisis, respetando la escritura de su autor, excepto las faltas de ortografía, las que serán corregidas y escritas correctamente.
- Se invita a los alumnos a leer el borrador y a analizarlo por partes siguiendo una guía que el maestro propone para la clase, o haciendo las preguntas pertinentes que sirvan de orientación para el análisis. Para que los alumnos descubran los problemas se requiere de tiempo y de actividades bien planificadas. Si el profesor para ganar tiempo detecta las insuficiencias no propiciará que se asimile el modo de actuación y no se desarrollarán habilidades en los alumnos.
- Se escuchan las valoraciones de los estudiantes y sus propuestas de mejora del borrador. Debe insistirse en que las propuestas de cambio no alteren el contenido esencial del texto ni el estilo individual de su autor. No es cambiar una frase por otra más bonita, sino una incorrecta o inadecuada por otra que se ajuste mejor a los objetivos y la intención del texto.
- La re-escritura se hará en la parte derecha de la pizarra, de manera que quede expuesto el texto con los cambios realizados, los que han sido aprobados por el grupo, con la guía del maestro.
- Se lee finalmente el texto arreglado.
- Se insiste en cuáles errores fueron corregidos y en la forma en que se hizo la corrección.

Para no herir susceptibilidades y no propiciar actitudes de burla, no debe declararse el nombre del autor del texto.

La revisión por dúos, (se intercambia el texto por revisar con un compañero); se realiza también con la guía de maestro y se procede así:

- Se informa el objetivo de la clase o actividad y se explica la guía de análisis. Esta guía se confecciona según el objetivo del análisis.
- Se reparten los textos que serán objeto de revisión. Se le entrega a cada dúo una redacción que no pertenezca a ninguno de sus miembros.
- Se da un tiempo para la lectura y revisión, de manera que los alumnos puedan encontrar los errores, reconocer las dificultades y proponer soluciones efectivas. A cada alumno le corresponde revisar el texto de su compañero o compañera.

- Debe insistirse en que las propuestas de cambio no alteren el contenido esencial del texto ni el estilo individual de su autor.
- Pueden colaborar en la revisión y preguntar cómo lo resolverían. La clase debe ser de intercambio entre los estudiantes, escuchar propuestas, consultar con el maestro, y dar importancia a la toma de decisiones entre ellos, de manera que puedan ir incorporando habilidades de revisión para sus propios escritos.

Revisión por equipos: Se dan las orientaciones generales de cómo proceder, a través de un sistema de preguntas o aspectos. El profesor debe tener la habilidad de proporcionar a cada equipo lo que cada uno puede revisar de acuerdo con el desarrollo de sus habilidades de escritura. Debe atender a cada grupo, haciendo sugerencias y orientando el respeto por las ideas de su autor

Autorrevisión: Cada alumno revisa su propio trabajo, encuentra sus errores y se propone soluciones para su reescritura. Puede pedir opinión a sus compañeros o al profesor.

Segunda o tercera revisión: Es aquella que hace el alumno de su escrito después que ha sido revisado por el profesor o por sus compañeros. En ella se analizan los señalamientos y las sugerencias y se reescribe el texto aceptándolas o modificándolas según se considere por el estudiante. Luego se somete a una nueva revisión.

Revisión oral:

Para esta revisión se debe tener desarrolladas las habilidades de escucha y de revisión.

Se lee en voz alta el texto construido por un alumno.

Se analiza oralmente por partes, releyendo todas las veces que resulte necesario.

Se hacen las propuestas de mejora y se escriben en la pizarra los cambios fundamentales.

Deben ser textos cortos y de dificultades evidentes que permitan su fácil detección al ser escuchado

Revisión individual del texto por parte del profesor. El profesor corrige los errores y entrega al alumno el texto revisado. Es la forma más usada, pero exige una conversación con los estudiantes para explicarles y sugerirles cómo mejorar. Debe

usarse un código que sea comprendido por los alumnos. A esta revisión le sucede el arreglo y la posrevisión para comprobar las correcciones hechas por el alumno a sus señalamientos.

Como que resulta más fácil criticar a otros que a uno mismo, sobre todo si el tiempo entre lo escrito y la revisión es muy cercano, es conveniente desarrollar, primero, habilidades de revisión en críticas colectivas .

Se sugiere el uso de una guía de acciones, dentro de las cuales se subraya, por ejemplo, que se empiece con las observaciones positivas generales (qué parte del texto gustó) y que se refieran al escrito en sus detalles y particularidades (qué frase gustó, qué idea concreta). Posteriormente, se dedicará el tiempo a señalar las deficiencias generales y específicas. Debe lograrse un clima agradable de valoración honesta, nunca reticente ni ofensiva, y de sentimientos de ayuda, de compañerismo limpio, de manera que la clase fluya espontáneamente sin emociones ocultas o desagradables.

Sobre las etapas, en el libro Taller de la Palabra, (Roméu,1999) se exponen tres momentos para el trabajo con el componente de producción de textos: orientación, ejecución y control, los que coinciden con las fases didácticas establecidas por Arias Leyva, G., (2005) para lograr que los alumnos se expresen por escrito de forma adecuada en este proceso: la preescritura, la escritura y la reescritura.

El primer momento destinado a la orientación “coincide con una clase o puede extenderse. Es donde se acumulan datos e información sobre el tema, se exploran los conocimientos y el nivel de motivación que poseen los alumnos. Mediante esta actividad expresan sus ideas con independencia, conocen nuevas palabras, se ejercitan en el desarrollo de la habilidad objeto de estudio, organizan sus ideas en relación con el tema y proponen títulos, además se prevén los posibles errores en que pudieran incurrir” (Roméu, 1999, p.40).

Este momento coincide con la preescritura la cual “incluye toda actividad que motive a escribir, genere ideas o centre la atención del alumno sobre determinado tema. Si se logra la motivación entonces en este momento el alumno se libera del temor de la hoja en blanco. Desarrolla un papel importante el trabajo oral previo que se lleve a

cabo para incentivar al alumno a escribir, para lograr su motivación”. (Arias Leyva, 2005, 67)

Un recurso muy importante en esta fase es la elaboración previa de un plan que servirá de guía o apoyo durante el proceso de elaboración para organizar las ideas que se quieren expresar y, después, cada enunciado podría dar lugar a un párrafo que expandiera la idea central planteada.

Durante la ejecución “el alumno realiza la redacción, es decir, construye el texto por escrito, para lo cual debe tener en cuenta el plan, las especificidades del tipo de texto que construye, las observaciones hechas respecto a los errores que pudiera cometer y la autoevaluación del trabajo” (Roméu, 1999, 41).

Este momento coincide con la escritura, “el que escribe traduce sus palabras en ideas; debe animarse a los alumnos a que expresen cuanto tienen que decir, sin preocuparse exageradamente por la forma, pues pueden utilizar borradores. Se recomienda que este proceso se lleve a cabo en la escuela, en presencia del profesor, para garantizar que el alumno trabaje de forma independiente, pero con el apoyo del docente si fuera necesario” (Arias, 2005,68).

El texto borrador por su parte debe cumplir determinadas características:

- ✓ Puede estar sucio
- ✓ Se escribe para ser leído por sí mismo
- ✓ Se economizan esfuerzos
- ✓ La caligrafía no es esforzada
- ✓ Las palabras se escriben sin cuidar la horizontalidad
- ✓ Puede tener flechas y otras marcas o dibujos que indiquen reordenamiento
- ✓ Predominan las palabras claves o ideas incompletas en el esquema borrador

Es muy importante en esta fase enseñar a los alumnos a autoevaluar sus trabajos, para ello pudieran responder las siguientes interrogantes:

¿Son suficientes las palabras o frases escritas de acuerdo al tema e ideas propuestas?

¿Cumple mi borrador con la finalidad y propósito de escritura y con el tipo de texto?

¿Responde el texto a las necesidades de su destinatario (para quién se escribe)?

¿Todas las ideas o palabras escritas se relacionan con el tema?

Según Angelina Roméu (1999), en el momento del control se comprueba el resultado obtenido. Se recomienda leer el texto al menos tres veces: la primera, para conocer su contenido global y valorar el ajuste al tema, la calidad, suficiencia y profundidad en las ideas; la segunda para determinar cómo se logra la coherencia, el ajuste a la normas ortográficas y de presentación, y la tercera para su valoración más integral, comprende la revisión de los trabajos por parte del profesor y por los alumnos, esta puede ser individual y colectiva.

Valorando lo establecido por Arias Leyva (2005), este momento coincide con la reescritura, la cual implica releer lo escrito para descubrir y corregir errores. Se leerá el texto tantas veces como sea necesario, y se analizará atendiendo a qué trata de comunicar; la relación del contenido con el título; el contenido de cada párrafo: ideas principales y secundarias.

La autora de la tesis coincide en que el proceso de enseñanza aprendizaje de la redacción de texto escrito atraviesa por los siguientes pasos, etapas o fases:

1. Etapa de pre-construcción.

Es una fase o etapa de descubrimiento, de tanteos, en la que quien escribe toma conciencia de que tiene algo que decir y busca cómo decirlo. Desde el punto de vista didáctico es una fase que busca motivos, incentivar la necesidad de escribir, de comunicar por escrito las ideas y sentimientos alrededor de un tema en particular, es una fase en la que se necesita poblar la mente de ideas y de recursos en la cual es necesario una situación de éxito a fin de que los estudiantes pierdan el temor de enfrentar la hoja en blanco.

Serán actividades imprescindibles en esta fase:

- a) La determinación del tema sobre el cual se va a escribir.
- b) El desarrollo de actividades de recolección y ordenamiento de la información.
- c) La determinación del tipo de texto, el emisor al que se dirigirá, sus características y del registro que se utilizará.
- d) La elaboración del plan o esquema general del escrito.

En la determinación del tema será provechoso” negociar “con los alumnos el tema sobre el cual se escribirá. Será necesario tener en cuenta sus motivaciones e intereses, el grado de experiencia, de vivencias que poseen, la madurez intelectual

que han alcanzado para lograr un mayor compromiso y un verdadero protagonismo del estudiantado en relación con el ejercicio concreto que deben ejecutar.

En este sentido es bueno reflexionar sobre la importancia de los títulos y sobre las funciones tales como: síntesis, presentación, anticipación, orientación del contenido del texto, captación del interés del receptor, etc. Se pudieran clasificar como títulos definidores o técnicas relacionadas con la forma del texto; títulos explicativos, que develan esencias, que ofrecen "pistas" o "claves" para guiar la comprensión del lector; títulos creativos relacionados generalmente con el contenido del texto.

Para poder poblar la mente de ideas es necesario acumular un saber profundo sobre el tema a escribir. Solo se habla bien lo que se conoce bien. Por eso la actividad de recolección y ordenamiento de la información implicará investigar sobre el tema por todas las fuentes de información posibles y al alcance de los estudiantes.

Para recolectar y ordenar la información se pueden aplicar diferentes técnicas:

- a) Lluvias de ideas, en las que se pueden obtener listas de ideas válidas que podrían utilizarse en la redacción.
- b) El agrupamiento asociativo de ideas alrededor del tema, el cual debe graficarse en una especie de mapa conceptual que permita asociar y establecer relaciones entre las ideas.

El proceso de ordenamiento implicará la jerarquización de las ideas (principales, secundarias, ocasionales...)

Debe desarrollarse una actividad que motive a escribir, genere ideas o centre la atención del alumno sobre determinado tema. Esta fase hace que el alumno se libere del temor de la hoja en blanco y se nutra de ideas enriqueciendo su vocabulario, forma de expresión, o sea, asegura el nivel de partida para la producción textual.

En esta etapa es imprescindible, además de favorecer en el aula "un ambiente de magia" que propicie la redacción de textos, conducir a los alumnos a escribir con cierta belleza e ir desarrollándoles la capacidad inquisitiva y creadora de inventar imágenes que resulten agradables a los sentidos. Por lo tanto en la primera etapa tiene suma importancia la motivación. Todo acto comunicativo está motivado, responde a una intención y a un propósito. Para lograr que el alumno produzca textos de calidad es importante la motivación que pueda tener ante esta actividad.

Al estudiar la motivación humana es importante discriminar sus elementos de base, es decir, sus constituyentes básicos sobre los cuales se conforma todo el proceso motivacional. Estos puntos de partida de la motivación los encontramos en las necesidades y los motivos.

Se entiende por la necesidad como “un estado de carencia del individuo que lleva a su activación con vistas a su satisfacción, con dependencia de las condiciones de su existencia”. (González, 1995, 97).

Debe distinguirse la necesidad como una de las premisas imprescindibles de la actividad. La necesidad en sí misma, como un estado del sujeto, no es capaz de provocar ninguna actividad dirigida; su función, en este sentido, se limita a activar el funcionamiento del individuo, que es experimentado y reflejado por él en forma de deseos o tendencias.

El carácter objetal de las necesidades posibilita la explicación del surgimiento de los motivos de la actividad humana. Se puede definir el motivo como “aquel objeto que responde a una u otra necesidad y que, reflejado bajo una forma u otra por el sujeto, conduce su actividad”. (González, 1995, 100).

El objeto que puede satisfacer la necesidad dada, no está sólidamente fijado dentro del propio estado de necesidad del sujeto. Hasta que es satisfecha por primera vez, la necesidad no conoce su objeto, tiene que descubrirlo. Sólo como resultado de este descubrimiento la necesidad adquiere su carácter objetal; y el objeto percibido (representado, pensado), su función excitadora y rectora de la actividad, es decir, deviene motivo.

Los tipos de motivo que están en la base del aprendizaje escolar tienen una influencia especial en las diferencias individuales de rendimiento y desempeño docente. Un aprendizaje eficiente no sólo se refiere al logro de un determinado nivel de resultados o rendimiento. Implica necesariamente aspectos procesales, cualitativos que definen la apropiación significativa y creadora del conocimiento por parte de los alumnos, y la repercusión de este proceso en la formación de actitudes y valores, cualidades, habilidades y capacidades que caracterizan a un aprendiz responsable, independiente y autodeterminado.

Una de las más reconocidas distinciones de los tipos de motivo que incitan, dirigen y sostienen el aprendizaje es la distinción entre motivaciones intrínsecas y extrínsecas. La motivación intrínseca es “aquella que se basa en la implicación e interés personal por el propio contenido de la actividad que se realiza y en la satisfacción y los sentimientos de realización personal que el sujeto experimenta al llevarla a cabo”. (Ej. El placer de aprender en una materia determinada). Contrariamente, en la motivación extrínseca, “la tarea es concebida por el individuo sólo como medio para obtener otras gratificaciones externas a la propia actividad o proceso”. (Castellanos, 2001, p.40).

El verdadero móvil del aprendizaje está pues fuera del aprendizaje, un ejemplo de ello se aprecia cuando se estudia para lograr una recompensa por parte de los padres, de los amigos, etc.

Los procesos de aprendizaje están sustentados en ambos tipos de estímulos o incitaciones. Sin embargo, un aprendizaje desarrollador necesita de un sistema poderoso de motivaciones intrínsecas. En este último caso, los efectos del aprendizaje suelen ser más sólidos y duraderos que cuando este es estimulado únicamente por recompensas externas que, una vez que no continúan siendo aplicadas, provocan la falta de implicación de los sujetos en el proceso.

El sistema motivacional es muy complejo. La diversidad de estímulos que inducen a los alumnos a querer aprender, a esforzarse, y a enfrentar obstáculos para hacerlo puede ser muy grande.

La teoría y la investigación empírica han establecido que las motivaciones de los alumnos ante una tarea determinada y el grado de esfuerzo que están dispuestos a invertir en ella, no solamente dependen del valor que se concede al resultado de la misma (al objetivo o móvil), sino también de la expectativa de alcanzar el éxito en la misma, que por supuesto, descansa en toda su historia anterior de aprendizajes y en sus autovaloraciones.

Por ello en la primera etapa del proceso no pueden faltar las actividades motivadoras que dependen de la creatividad del maestro y del conocimiento que este tenga de los intereses de sus alumnos. Algunas de ellas son propuestas por Cancio, Echemendía y Basso (1999):

- Jornadas para: "Yo quiero decir que...", "Necesito decir que...", "Por qué no decir que..."
- Comentarios sobre experiencias vitales relacionadas con temas de interés.
- Trabajo con la lectura creadora
- La exploración de ideas.
- Juegos didácticos.

El número de actividades creadoras depende de cada maestro y por ende determina la calidad de los resultados de la primera etapa.

2. Etapa de la construcción del texto.

Es dentro del proceso el momento de la escritura del texto. Durante esta etapa el alumno puede consultar las fuentes bibliográficas y de información de que dispone, los diccionarios, las notas tomadas, los mapas conceptuales o esquemas elaborados en la fase anterior.

En esta etapa se pueden emplear los borradores. El alumno trabajará a la manera del proyecto pensado en que el escrito puede estar abierto, y ser susceptible a ser mejorado; por eso su primera versión será un primer borrador que luego se irá retocando, corrigiendo, mejorando y perfeccionando. Para ello el alumno deberá tomar conciencia de que:

- a) Se debe ajustar a un tipo concreto de texto y, por tanto, debe ajustarse a una determinada estructura formal.
- b) Se dirige a un público concreto y ha de considerar el vocabulario y el registro más adecuado a emplear
- c) Se deben expresar las ideas con lógica, con claridad y precisión
- d) Se debe ajustar a un objetivo, a una finalidad o intención comunicativa concreta
- e) Determinar el referente o aspecto de la realidad social o natural que se va a abordar
- f) Seleccionar el tipo de narrador
- g) Inventar personajes si fuera necesario, ubicándolos temporal y espacialmente
- h) Elegir un título que implique la llave para penetrar en la nueva creación y posibilite el desarrollo de la imaginación

i) Redactar el texto organizando, relacionando y jerarquizando ideas desde su punto de vista.

En esta etapa de redacción el que escribe traduce en palabras sus ideas; por lo que el docente debe animar a los alumnos a que expresen cuanto tienen que decir, sin estar pendiente por la forma, pues puede utilizar “ borradores “.

El profesor dirigirá el control hacia el trabajo que van haciendo los educandos.

Mientras estos escriben, él velará por la realización de los ejercicios, deberá orientar, atender de forma individual, sugerir, rectificar la caligrafía, ortografía, aclarar todas las dudas, por lo tanto, su labor no se limitará solo a orientar.

Esta etapa no tiene que coincidir necesariamente con la clase, pues puede orientarse como tarea para la casa.

3. Etapa de revisión, mejora y post-escritura.

Concluida la primera versión del escrito comienza un rico proceso de revisión, auto revisión y mejora del texto escrito.

Una primera revisión deberá ser individual. Luego, pudiera hacerse una segunda revisión en pequeños grupos donde se lee y se comparte con los compañeros de equipo el texto escrito. En esta etapa se somete el texto escrito a la consideración, a la opinión de los demás compañeros quienes se comprometen en mejorar, y perfeccionar su trabajo.

Se debe hacer una revisión colectiva y si es necesario volver a transitar por los pasos anteriores hasta que quede mejorada la construcción del texto.

El tercer momento, la reescritura, implica releer lo escrito para descubrir y corregir errores. Se leerá el texto tantas veces como sea necesario y se analizará atendiendo a:

- Lo que trata de comunicar.
- La relación del contenido con el título.
- El contenido de cada párrafo, ideas principales y secundarias de cada uno. Debe insistirse en que cada párrafo se refiera a una idea, que este puede estar constituido por una o más oraciones, que se separa de otro párrafo por un punto y aparte.

- Claridad de las ideas que se expresan, secuencia de los hechos, tiempo del discurso, si se producen cambios abruptos del narrador, calidad de las expresiones, vocabulario, variedad, precisión, posibles repeticiones.
- Estructuración de las oraciones sujeto, predicado, forma verbal, concordancia.

En esta etapa muy bien puede lograrse la socialización del contenido al permitir intercambiar el trabajo con otro compañero para ver si hay algo en el trabajo que cueste entender, si algún detalle no gusta o si alguna idea podría expresarse de otra forma.

Una vez que el profesor tenga realizada la revisión de los trabajos seleccionará uno que ofrezca posibilidades de analizar los aspectos que consideren necesario aclarar por ser un problema común en el aula.

Las redacciones que él seleccione han de ser bien estructuradas, bien logradas, novedosas; también puede seleccionar otras que presenten algunas insuficiencias para realizar su análisis.

“En el tiempo que los estudiantes redacten sus textos, el maestro debe llevar presente que el campo semántico es una estructura semiótica donde los recursos lingüísticos se cohesionan en función de una idea central de la que todo el texto es tributario, por lo que las diferencias individuales conjuntamente con la atención deberá subsanar elementos relacionados con la creación del mensaje, de forma tal que los alumnos alcancen coherencia, unidad y claridad en lo que expresa” (Colectivo de autores, 2005, 34)

Debe insistirse en que cada párrafo se refiera a una idea, que puede estar constituido por una o más oraciones que se separan del otro párrafo por un punto y aparte. Pueden titular cada párrafo, teniendo en cuenta lo que dice la idea central. Además se analizará la claridad de las ideas que se expresan: secuencia de los hechos, tiempo del discurso, si se producen cambios abruptos del narrador, la calidad de las expresiones, vocabulario: variedad, precisión, posibles repeticiones y la estructuración de las oraciones: sujeto, predicado, forma verbal, concordancia.

Se pueden intercambiar los trabajos con otros alumnos, pero si hay algún aspecto del contenido que le cueste entender, si la idea pudiera expresarse de otra forma, necesitaría la consulta del profesor.

Pudieran apoyarse en una guía que incluya los aspectos más importantes:

¿Es correcta la presentación?

¿Has logrado una adecuada extensión?

¿Todas las ideas se relacionan con el mismo tema?

¿Es correcto el orden que has dado a las ideas?

¿Están bien expresadas las ideas?

¿Buscaste un título adecuado?

¿Usaste los signos de puntuación necesarios?

¿Has utilizado signos de interrogación en las preguntas y de exclamación en las exclamaciones?

¿Has usado mayúscula al inicio de tu escrito, después de cada punto y en los sustantivos propios?

¿Consultaste el diccionario?

La revisión colectiva es otra variante que pudiera utilizarse; debe incluirse la reescritura del texto elaborado después de valorar los errores.

Hay que desarrollar en los alumnos el hábito de “emplear siempre borradores que les permitan tachar, borrar, volver a escribir hasta lograr el perfeccionamiento del texto” (García, 2005), para lo cual se hace necesario demostrar la utilidad de su uso y cómo pueden mejorar el estilo escribiendo diferentes versiones, que ofrezcan mayor información y una organización más eficaz.

Debe hacérseles comprender que la revisión no es una actividad que realiza el profesor, sino que debe efectuarla el propio sujeto que produce el texto. Es importante tener en cuenta que cuando el alumno trabaja con su borrador debe (Montaño, 2004, 8 debe “huirse de las excesivas normativas y del hipercriticismo que lleva a las frecuentes correcciones”.

Es necesario desarrollar en el alumno “los procedimientos de planificación y revisión del texto no solo porque forman parte del proceso de producción escrita, sino porque son procedimientos que no se adquieren en otras disciplinas y que son imprescindibles para la adquisición de la cultura”. (García, 2005).

El texto definitivo debe poseer las siguientes características:

Se evidencia coherencia y cohesión

Ajuste a la situación comunicativa

Se aprecia total limpieza, es decir, no hay borrones ni tachaduras

Se evitan los problemas de ortografía y de léxico

La caligrafía es esforzada y el texto es totalmente legible

Presenta un título

No está escrito en forma de esquema sino que se ajusta al formato textual pedido.

En la redacción se debe tener en cuenta quién va a leer lo escrito, qué se va a escribir, cómo se dice, dónde se escribe; según el tipo de texto, qué estructura se debe respetar, qué orden tendrán las ideas, la estructura y límite de las oraciones, el uso de los signos de puntuación, márgenes, sangría y limpieza, la conjugación de los verbos, el uso de los sinónimos y antónimos, la concordancia: sujeto-verbo, sustantivo-adjetivo, así como una correcta ortografía y caligrafía.

En la etapa de revisión el alumno debe aplicar estrategias de autocorrección en este sentido en función de lograr que el texto sea coherente.

Para lograr que nuestros alumnos se expresen correctamente de forma oral y escrita hay que partir de una situación comunicativa.

La situación comunicativa es la creación de una situación mediante la que se plantea a los alumnos una determinada tarea comunicativa que ellos deben resolver.

Según las autoras antes señaladas, al diseñar una situación comunicativa se debe tener en cuenta:

¿Quién?.....Yo (emisor)

¿Quién?.....Tú (receptor)

¿Para qué?.. (objetivo)

¿Qué?..... (tema o contenido a tratar)

¿Cuál?..... (tipo de discurso)

¿Cómo?..... (grado de formalidad e informalidad, igualdad o jerarquía de trabajo, de amistad o de parentesco)

¿Cuándo?..... (circunstancias temporales del contexto)

¿Dónde?..... (circunstancias espaciales del contexto)

Procedimientos a realizar para el diseño de la situación comunicativa.

- 1) Partir de un interés o una situación problemática real o imaginaria en relación con las vivencias de los participantes (de la escuela, de la comunidad o de un contexto sociocultural más amplio).
- 2) Elaborar un relato de situación (tener en cuenta las circunstancias, los hechos o eventos que determinan el contenido y estructura del discurso o discursos que se deben producir en esa situación)
- 3) Realizar un modelo o esquema de situación (estese elabora a partir de los datos del relato: quiénes interactúan, para qué, qué tratan, cómo lo hacen, cuándo, cómo, y dónde).

Para redactar un texto se deben seguir las siguientes estrategias:

Reconocer la situación comunicativa

Buscar el texto que se va a utilizar

Los distintos niveles de análisis de un texto

Preocuparse por los significados

¿Qué ideas se van a expresar?

¿Qué se debe poner y qué no?

Buscar información para poder escribir.

Leer lo que se ha escrito para poder continuar

Reconocer la cohesión, palabras, signos.

No utilizar palabras repetidas.

Consultar para la estructura

Llegar a la revisión general

Domínguez (2010) presenta un modelo que puede servir de guía al alumno para el trabajo operativo en la construcción textual, se desarrolla a partir de una serie de preguntas en los tres procesos a partir de las tres dimensiones: pragmática, semántica y sintáctica. En este modelo se tiene en cuenta, entre otros aspectos, la motivación y la creatividad, elementos de importancia mayúscula para lograr que el alumno realice la actividad de construcción textual.

Es necesario destacar que las tres etapas o fases para la construcción de textos se interrelacionan, pues cuando se trabaja el componente oral el alumno puede ir tomando notas e ir trabajando en la elaboración del plan, de la misma forma en la

segunda etapa pueden surgir ideas que se debaten con el grupo. No es un proceso estático aunque aparenta terminar con la presentación del texto final después de haber sido revisado y autorrevisado varias veces. Hasta los escritores más afamados, al leer un texto escrito después de muchos años, encuentran algo que se pudiera haber cambiado.

Además, el acabado de un texto escrito por un alumno depende de la revisión por parte del maestro, y depende de los criterios y competencia curricular de este último. En este sentido se observa que solo se logra convertir al alumno en un “escritor” si se cumple con el control y corrección por parte del profesor, cuando esto falla, el adolescente, en el caso de la enseñanza secundaria, pierde el interés por la actividad, pues no conoce sus resultados, la evaluación y por consiguiente el nivel alcanzado.

Todas las propuestas de etapas para la construcción de textos coinciden en la importancia del profesor como guía y mediador para facilitar la construcción de aprendizajes. Además en cada una el control del maestro es importante para el logro de los objetivos, por eso la importancia de la revisión.

Es el profesor quien ajusta la ayuda pedagógica a las necesidades del alumno, de manera diferenciada, propone tareas de aprendizaje ajustadas a las características individuales de cada alumno y cada grupo (en ocasiones lo que es óptimo para un grupo de alumnos , para el otro no es válido), propicia el intercambio de ideas antes de la escritura, consolida los elementos a tener en cuenta en las etapas haciendo que los apliquen en cada una de las actividades de escritura, con lo que da importancia a todo el proceso. Es, además el que valora los borradores, esquemas o listas en la etapa de planeación y su resultado final en la revisión.

En la última fase el profesor propicia el intercambio, enseña a revisar y autorrevisar el texto, propicia las valoraciones, ayuda a perder el miedo a escribir, incentiva la creatividad y hace sentir en los alumnos el agrado de escribir.

Domínguez y González Campello (2010) proponen estrategias para la construcción de textos escritos; la primera, escritura cooperativa en la que los alumnos participan de modo conjunto en los procesos de planificación, textualización y revisión del texto, deciden sobre qué escribir, el tipo de texto, su estructura, a quién dirigirlo, el registro lingüístico, el material que se utilizará, y luego escriben el texto previsto,

intercambiando opiniones sobre cómo hacerlo mejor. En el proceso de revisión también participan todos los alumnos, aportando ideas en forma reflexiva y crítica. El profesor es el encargado de orientar el trabajo.

La siguiente estrategia consiste en escritura por aproximación dialógica. En esta el profesor dice en voz alta sus pensamientos y estrategias mientras escribe, y de este modo los alumnos van interiorizando los procesos de composición, está muy relacionada con el modelaje, situación en que un escritor experto (puede ser el mismo profesor) dialoga con los escritores novatos para compartir los recursos y las estrategias que emplea para la producción de sus textos, pero trasladando progresivamente la responsabilidad a los estudiantes.

Por último proponen la facilitación procedimental la cual consiste en brindar a los alumnos una serie de ayudas externas, sobre las diferentes etapas de la construcción de textos escritos. Se hace por medio de fichas elaboradas de acuerdo con los procedimientos que regularmente siguen los escritores expertos, y que los alumnos no son capaces de realizar por sí mismos. Ellas presentan modelos de fichas que se pueden emplear para el trabajo con los alumnos y que se adjuntan en los anexos.

Otra propuesta, Leer y escribir, (Montano 2015,121) está destinada a los estudiantes de las carreras pedagógicas, mas, fácilmente pueden ser adaptadas a la enseñanza general secundaria y preuniversitaria. Ellos recomiendan:

Planificar previamente las ideas que escribirá

Mantener el ajuste al tema del cual escribirá

Considerar el tipo de texto, el propósito, que persigue el texto, sus destinatarios, el contexto

Velar por la calidad de las ideas y la suficiencia en los juicios expresados

Ordenarlos de modo lógico

Usar debidamente las categorías gramaticales

Emplear con acierto los conectores textuales

Cuidar las concordancias establecidas entre artículos y sustantivos, entre estos y los adjetivos, y entre los núcleos de los sujetos y las formas verbales

Delimitar adecuadamente oraciones y párrafos, observando el empleo de los signos de puntuación

Escribir tantas versiones del texto como requiera

Evitar las repeticiones innecesarias de palabras especialmente con el empleo de la sinonimia.

Ajustarse a las normas de presentación establecidas (márgenes a ambos lados, sangría, limpieza, legibilidad caligráfica en los trazos y enlaces).

Revisar que haya usado correctamente tildes, grafemas y mayúsculas.

Conseguir una expresión original

Autocorregir todo lo que tenga que ser transformado.

Todos los criterios están encaminados a dotar a los maestros de herramientas que conviertan a la escuela en el espacio encargado de lograr que el alumno adquiera procedimientos que le permitan por sí solo, construir textos escritos; es decir que sea capaz de realizar una escritura plena, inteligente, madura y profunda. De modo que esta llegue a ser un obstáculo vencido para desarrollarse en cada una de las clases y a lo largo de su vida.

Los profesores tienen ante sí una tarea inmensa, por lo que deben ser lo más creativos posible, sugerir temas que despierten interés, y lograr que se apropien de las características de cada tipo de texto según los programas, enfocándose siempre en la proyección futura: formar comunicadores eficientes capaces de crear textos escritos de la mejor calidad.

Se considera que el estudio de los fundamentos teóricos y metodológicos permite comprobar la existencia de una didáctica para la construcción de textos escritos en la secundaria básica, prestando especial atención en los aspectos cognitivos, reflexivos y afectivo motivacional para lo cual es necesario, tener presente la motivación que deben poseer los alumnos ante esta actividad, así como, el momento del desarrollo en que se encuentran y el carácter interdisciplinario de la educación, con vistas a lograr la excelencia en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos escritos.

CAPÍTULO II: TAREAS DOCENTES PARA CONTRIBUIR AL DESARROLLO DE HABILIDADES EN LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS

En este capítulo se dan a conocer los resultados derivados de la aplicación de los métodos utilizados, los que permitieron constatar el estado de la construcción de textos en los estudiantes de séptimo grado. Además se presentan los resultados del pre-experimento realizado.

2.1: Estudio inicial. Su descripción.

Para darle cumplimiento a la tarea científica número dos declarada en la introducción de esta tesis, se procedió a conocer el estado actual que poseen los alumnos en cuanto a la construcción de textos escritos con la aplicación de diferentes instrumentos como la observación y pruebas pedagógicas.

Se utilizó como pre-test el diagnóstico inicial, dado el poco tiempo que transcurrió desde la realización de este hasta el comienzo de la aplicación de las tareas docentes, lo que permitió constatar el nivel de preparación que poseían los alumnos en la producción de textos escritos.

A continuación se ofrece la descripción de los resultados y la evaluación de los indicadores declarados en las dimensiones, mediante la aplicación de escalas ordinales que comprenden los niveles bajo (B), medio (M) y alto (A), recogidas en el anexo 1. Para realizar la observación pedagógica se utilizó la guía que aparece en el anexo 3.

Análisis de los resultados.

Al realizar la observación científica con el objetivo de comprobar cómo se comportan los alumnos en relación con las dimensiones cognitiva, reflexivo-reguladora y afectivo-motivacional (anexo 1) se apreció que (anexo 2), en el aspecto 2.1, en el nivel bajo

quedaron ubicados 21 alumnos, (60.9%), ya que en las acciones que realizaron para controlar el texto a través de modelos o por las indicaciones del profesor, quedaron más de dos errores en la escritura del texto definitivo. En el nivel medio se ubicaron 6, (20.68%), los cuales no realizaron suficientes acciones para controlar el texto y quedaron hasta dos errores sin señalar en la escritura del texto definitivo y 2, (6.89%), alcanzaron el nivel alto, ya que tuvieron en cuenta, al realizar las acciones de control, los modelos ofrecidos por el profesor o las indicaciones establecidas en las adecuaciones curriculares.

En el aspecto 2.2, en el nivel bajo, quedaron ubicados 15 alumnos (51.72%), debido a que emplean el texto borrador, pero no lo utilizan para señalar los errores y corregirlos en el texto definitivo; 10 de los muestreados alcanzaron el nivel medio, lo que representa el 29%, al emplear el texto borrador, realizan algunos señalamientos y no los utilizan en el texto definitivo; y 4, (13.79%), alcanzan el nivel alto, ya que fueron capaces de emplear el texto borrador y utilizarlo para señalar y enmendar los errores en el texto definitivo.

Diecinueve alumnos quedaron ubicados en el nivel bajo en el aspecto 3.1, (65.51%), ya que se apreció que escribían por exigencias del profesor, no sentían placer, ni mostraban interés en ello, además, no le veían utilidad a este acto. En el nivel medio quedaron ubicados 6, (20.68%), los que escribían por indicaciones del profesor, necesitaban referencias, tenían poca fluidez y no encontraban gran satisfacción en este acto; y el nivel alto lo alcanzaron 4, lo que representa el 13.79%, se constató que estos últimos producían textos de forma independiente,

Se sentían motivados por este tipo de actividad y la realizaban tanto en el aula como fuera de ella.

En el aspecto 3.2 obtuvieron el nivel bajo 18 que representa el 62.06%, debido a que emplean el texto borrador, pero no lo utilizan para señalar los errores y corregirlos en el texto definitivo, 5 alcanzaron el nivel medio (17.24%), ya que emplean el texto borrador, realizan algunos señalamientos y no los utilizan en el texto definitivo y en el nivel alto se ubicaron 6 (20.68%), al emplear el texto borrador y utilizarlo para señalar y enmendar los errores en el texto definitivo.

Al realizar la prueba pedagógica inicial con el objetivo de comprobar si los alumnos se ajustan al tema propuesto, emplean suficientes ideas para sustentar el tema, mantienen un orden secuencial de las ideas, se expresan con propiedad, emplean el texto borrador para la prevención de errores y para perfeccionar lo que escriben (anexo 5), se apreció (anexo 4), en el aspecto 1.1, se evalúan en el nivel bajo 8 alumnos, lo que representa un 27.58%, ya que las ideas no responden al tema propuesto, en el nivel medio se ubicaron 10, para un 34.48%, pues tuvieron algunas ideas que no responde al tema, 11 quedaron ubicados en el nivel alto, que representa el 37.93%, ya que lograron emplear todas las ideas relacionadas con el tema. En el aspecto 1.2, se ubicaron en el nivel bajo 17 para un 58.62%; pues presentaron menos de tres ideas para sustentar el tema, 8 se ubicaron en el nivel medio, lo que representa un 27.58%, debido a que utilizaron entre tres y cinco ideas; y 4, llegaron al nivel alto, lo que representa 13.79%, al ser suficientes para sustentar el tema, En el indicador 1.3, 14 presentaron más de una imprecisión en el orden lógico de las ideas, lo que representa un 48.27%; en el nivel medio se ubicaron 10, para un 34.48%, ya que cometen una imprecisión en el orden lógico y 5 quedaron ubicados en el nivel alto, que representa el 17.24%, al expresar todas las ideas en un orden lógico teniendo en cuenta el tema de producción.

En el aspecto 1.4, se constató que 15 alumnos (51.72%), se ubicaron en el nivel bajo, ya que presentaron más de una imprecisión al expresar las ideas del texto; en el nivel medio se ubicaron 9, (31.03%), al presentar una imprecisión al expresar las ideas del texto y 5, (17.24%), expresaron todas las ideas del texto mostrando un profundo dominio del tema de producción escrita, por lo que se ubicaron en el nivel alto.

Al evaluar el indicador 2.2, se apreció que 15 alumnos quedaron ubicados en el nivel bajo, lo que representa un 51.72%, ya que confeccionan el texto borrador, pero no tiene en cuenta el plan elaborado. En el nivel medio se ubicaron 10, para un 34.48%, debido a que emplean el texto borrador, pero no tiene en cuenta todos los aspectos que contempla el plan elaborado y 4 se ubicaron en el nivel alto, (13.79%), al emplear el texto borrador y realizarlo de diferentes formas teniendo en cuenta el tema de redacción y el plan elaborado.

En el aspecto 3.2 obtuvieron el nivel bajo 16 que representa el 55.17% debido a que emplean el texto borrador, pero no lo utilizan para señalar los errores y corregirlos en el texto definitivo, en el nivel medio se ubicaron 9,(31.03%), al emplear el texto borrador, realizan algunos señalamientos y los utilizan en el texto definitivo y en el nivel alto 4, (13.79%), ya que emplean el texto borrador y lo utilizan para señalar y enmendar los errores en el texto definitivo.

Al concluir el estudio inicial a los alumnos del grupo objeto de estudio, se constató que existen deficiencias significativas en cuanto al conocimiento que deben poseer para producir textos de calidad, se llegó a la conclusión que las regularidades radican en la falta de habilidad en la realización y empleo del texto borrador, lo que trae consigo que no sigan un orden lógico de las ideas. Otra regularidad significativa es la falta de propiedad al expresar sus ideas, lo que denota la pobreza en el vocabulario básico de los alumnos. Lo más preocupante es la falta de motivación mostrada por los alumnos ante la actividad, a pesar de la sencillez y cercanía del tema tratado.

A partir de los resultados mencionados, se manifestó la necesidad de elaborar tareas docentes dirigidas a favorecer la calidad de las ideas en la producción de textos escritos y el desarrollo de habilidades en la construcción de textos.

2.2. La tarea docente. Su importancia en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Para lograr este propósito la autora de esta investigación ejecutó el estudio bibliográfico donde se valoró el criterio de diferentes autores en cuanto a la definición de tarea, es donde se concretan las acciones y operaciones a realizar por el escolar dentro y fuera de las clases, vinculadas a la búsqueda y adquisición de los conocimientos y al desarrollo de habilidades.

En el orden psicológico, las tareas docentes representan el contenido externo, expresadas en la función del desarrollo intelectual que alcanzan los estudiantes en el proceso de asimilación de los conocimientos y la manifestación externa de la tarea docente.

La tarea docente tiene como objetivo lograr de manera consciente y dirigida una orientación sobre formas de solucionar problemas relacionados con el conocer.

Se acepta que la tarea docente es el núcleo del trabajo independiente que activa el proceso de enseñanza- aprendizaje, garantizando conocimientos sólidos y duraderos cuando esta se organiza en forma de sistema.

De igual forma puede considerarse como un eslabón que alcanza la actividad del profesor y del alumno. La contradicción fundamental del proceso pedagógico debe estar presente en ella según la Didáctica, o sea, lo que se produce entre el nivel de conocimientos y habilidades del estudiante (nivel de desarrollo alcanzado por él en su aprendizaje y el nivel de exigencia que se les plantea para solucionar la tarea).

Resulta de gran utilidad teórica y práctica la visión anterior que considera que Álvarez Zayas considera que la tarea docente “es el punto esencial del proceso docente educativo, ya que en ella se presentan todos los componentes y las leyes de este y que cumple la condición de en la tarea docente el proceso pedagógico se puede individualizar ya que cada estudiante la ejecuta en correspondencia con sus motivaciones y necesidades, donde deben estar presentes: objetivos, condiciones para su ejecución, conocimientos a asimilar, habilidades a desarrollar el modo en que se llevará a cabo la acción o método y control de su ejecución. no descomponerse en subsistemas de orden menor, pues al hacerlo se pierde su esencia. “(Álvarez de Sayas, C. 1999).

Álvarez Pérez, M. (2000, p.187), se acoge al criterio ofrecido por Margarita Silvestre Oramas quien plantea que, “las tareas docentes son aquellas actividades que se orientan para que el alumno las realice en clases o fuera de estas, implican la búsqueda y adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación integral de su personalidad.”

Esta autora plantea, además, que las tareas docentes deberán ser variadas, suficientes y diferenciadas.

Variadas en el sentido de que existan actividades con diferentes niveles de exigencia que conduzcan a la aplicación del conocimiento en situaciones conocidas y no conocidas, que promuevan el esfuerzo y el quehacer intelectual del alumno, conduciéndolo hacia etapas superiores del desarrollo.

Suficientes de modo que la propia actividad, dosificada, incluya la repetición de un mismo tipo de acción, en diferentes situaciones teóricas o prácticas; las acciones a

repetir serán aquellas que promuevan el desarrollo de las habilidades intelectuales, la apropiación del contenido de aprendizaje, así como la formación de hábitos.

Diferenciadas de forma tal que se promuevan actividades que den respuesta a las necesidades individuales de los alumnos, según los diferentes grados de desarrollo y preparación alcanzados. (Silvestre Oramas M., 1999: 35)

No existe un criterio homogéneo sobre el término tarea en los textos consultados, sin embargo, entre ellos se destaca el que aparece en la obra Compendio de Pedagogía, de las autoras Pilar Rico y Margarita Silvestre, quienes señalan la necesidad de remodelar el proceso de enseñanza-aprendizaje y precisan, entre otros elementos, un cambio esencial en la concepción y formulación de la tarea, porque es en ella donde se concretan las acciones y operaciones a realizar por los alumnos y señalan la tarea: “como aquella actividad que se concibe para realizar por el alumno en la clase y fuera de esta, vinculada a la búsqueda y adquisición de los conocimientos y al desarrollo de habilidades” (Silvestre, 2002).

En las propuestas que se realicen, el centro de atención del proceso docente lo constituye el estudiante, orientado hacia un objetivo en función de la resolución de tareas docentes y donde el profesor propicie el proceso investigativo, controlando el aprendizaje a partir de indicadores que permitan rectificar los errores en el proceso pedagógico y valorar el logro de los objetivos proyectados.

Igualmente pueden conducir al alumno bien a la repetición mecánica o a la reflexión, profundización, suposición, búsqueda de nueva información, entre otras.

Lo principal es estudiar la posibilidad y asegurar las condiciones (sistema de relaciones, tipos de actividad) para que el estudiante crezca, mediante la actividad conjunta, pase un nivel superior; partiendo de lo que aún no puede hacer solo, y logre un dominio independiente de sus funciones.

El estudiante, debe utilizar todo aquello de que dispone “ (su historia académica, sus intereses cognoscitivos, sus motivos para el estudio, su emocionalidad, sus saberes, su cultura)” y el profesor, desembolsar “ de su preparación científica y pedagógica todos los elementos que permitan el despliegue del proceso, el redescubrimiento y reconstrucción del conocimiento por parte del estudiante; de sus particularidades personales, la relación de comunicación en sus distintos tipos de función

(informativa, afectiva y reguladora) que permita un ambiente de cooperación y de colaboración, de actividad conjunta dentro del aula.” (Domínguez García, 2010:53)

Según los autores consultados, existe una serie de rasgos que tipifican las tareas docentes de los cuales se pueden señalar:

- Constituyen la célula básica del aprendizaje.
- Son componente esencial de la actividad cognoscitiva.
- Son portadoras de las acciones y operaciones que propician la instrumentación del método y el uso de los medios.
- Provocan el movimiento del contenido.
- Permiten alcanzar el objetivo en un tiempo previsto.

Para el diseño de tareas docentes se deben tener en cuenta los requerimientos siguientes:

Nivel de aplicabilidad en la práctica, asequibles para los estudiantes y le proporcionan conocimientos de la asignatura

Enfoque pedagógico y didáctico para ser aplicadas con eficiencia y funcionalidad

Responder a los requerimientos de la escuela actual y permiten transformar los modos de actuación

Tener como esencia la participación protagonista de los estudiantes desde el proceso docente educativo con el fin de contribuir al desarrollo de la habilidad resolver problemas

Las tareas docentes en su aplicación deben cumplir una serie de exigencias en función del cumplimiento del objetivo, de las cuales pueden señalarse:

- La correspondencia entre el diagnóstico, la estrategia grupal y el plan individual.
- La atención a la diversidad a través de:
 - El trabajo preventivo desde la clase.
 - La correspondencia entre el tratamiento del contenido y las respuestas individualizadas.
 - El tratamiento del contenido a partir de los intereses y motivaciones del grupo.
 - Tiene en cuenta criterios y dudas de estudiantes en particular para dar explicaciones generales.

- La utilización de los recursos existentes que apoyan al proceso docente educativo.
- La demostración de la utilidad de la clase para su actividad a partir de las necesidades de la vida práctica.
- La simulación de situaciones docentes a partir de la práctica.
- La estimulación de la competencia comunicativa.
- El desarrollo de acciones de autoaprendizaje y autoevaluación.
- La orientación, ejecución y control del trabajo independiente
- La calidad del trabajo político ideológico
- El uso de programas y recursos que aporta el programa de la Revolución Educacional.

En ese sentido, se puede afirmar que la tarea docente constituye un medio a través del cual se ponen de manifiesto los componentes fundamentales de la actividad pedagógica, destacando que su objetivo o función principal es la de organizarla participación de los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro y fuera del momento de la clase. Su esencia transformadora se manifiesta a través del método que se emplee para solucionarla, de manera que ofrezca un modo de actuación y sus características principales son:

La variedad de formas y enfoques que pueda adoptar.

No se da aislada de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Está dirigida a la formación multilateral de la personalidad.

En estas características se reafirma la concepción de que la tarea docente es la instancia donde se integran los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto la autora considera que es en la tarea docente donde se plantean nuevas exigencias a los estudiantes, las cuales repercuten tanto en la adquisición de conocimientos, en el desarrollo del intelecto, así como en la formación de cualidades y valores, todo en función de formar un modo de actuación.

La autora de esta tesis asume el concepto dado por Margarita Silvestre Oramas debido a que las tareas docentes concebidas para realizar por el alumno durante la clase o fuera de ésta, están vinculadas con diferentes medios de enseñanza, con vivencias personales, con juegos, entre otros, teniendo en cuenta los niveles de desempeño cognitivo para la producción de textos escritos, se desarrollan en los

turnos de clases de las diferentes asignaturas que reciben por el plan de estudio, en la biblioteca, en el laboratorio de computación, en las casas de estudio; todas encaminadas a la búsqueda y adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación integral de su personalidad, contribuyen a una mejor preparación de los alumnos en cuanto a la originalidad en la producción de textos escritos favoreciendo este indicador.

Las tareas docentes propician la aproximación del conocimiento por parte del alumno a través de la discusión y la reflexión, manteniendo un clima agradable durante el aprendizaje, donde el profesor debe lograr una motivación que constituya un estímulo para que este busque y adquiera su conocimiento, por lo que durante el desarrollo de la tarea la motivación debe ser positiva, afectiva y permanente. Permiten, a la vez, la formación de individuos competentes oralmente a través del trabajo sobre el discurso oral, proponiendo situaciones comunicativas diversas en las que se hayan de poner en juego habilidades verbales y no verbales específicas, partiendo de la reflexión sobre los diferentes elementos que intervienen en su producción. Ayudan a comprender la compleja relación entre el uso oral y escrito de la lengua al analizar los diferentes mecanismos que se usan para la construcción, producción y expresión de la coherencia discursiva o textual.

Este previo análisis de la esencia de la tarea docente nos pone en condiciones de poder darle curso al cómo elaborar la tarea docente de la clase.

En tal sentido se debe tener en cuenta:

I. Para la orientación:

- Considerar el resultado del diagnóstico individual y grupal en términos de precisar las tendencias y necesidades en el orden de las potencialidades y carencias, tanto en lo grupal como en lo individual.

Es importante considerar que el diagnóstico nos permite precisar el estado en que se comporta en un segmento de la realidad el ideal socialmente establecido y por lo tanto, la tarea docente va a permitir acercar el estado real diagnosticado al ideal socialmente establecido.

- Derivar el objetivo formativo de la clase.

- Formular el objetivo formativo de la clase en el cual deberá quedar estructurado de manera tal que se determine:

La habilidad.

El conocimiento.

La intencionalidad educativa.

Se debe destacar además que las tareas docentes propician el desarrollo del pensamiento lógico de los estudiantes y la reflexión, logrando que estos sean protagonistas de sus propias acciones. Se tienen en cuenta además los aspectos psicológicos y pedagógicos relacionados con el tipo de actividad.

II. Para la ejecución de la tarea docente:

Determinar la forma de organizar la Base Orientadora para realizar la tarea.

¿Para qué?, ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Con qué?, ¿Cuándo? y ¿Dónde?

III. Para el control de la tarea docente:

Determinar cómo controlar el proceso y el resultado del trabajo con la tarea docente para evaluar en qué medida se acercó el estudio real al ideal mediante el cumplimiento del objetivo.

Las tareas tienen como esencia la participación protagónica de los estudiantes desde el proceso docente educativo, permitiendo poder trabajar de forma diferenciada con ellos lo que permite conocer el nivel logrado en la adquisición del conocimiento, en el desarrollo de habilidades y el desarrollo del pensamiento lógico. En su elaboración se debe tener en cuenta el conocimiento anterior que tiene el alumno, ya que su formación debe ir de lo conocido a lo desconocido, de lo cercano a lo lejano, donde el alumno debe estar preparado para un nuevo aprendizaje.

Debe tenerse en cuenta que la tarea debe proporcionar al alumno placer, constituir un momento en que se una el enfoque lúdico con el cognoscitivo, predomine la camaradería, la confraternidad y la cooperación amistosa entre los participantes.

A continuación se relacionan las tareas docentes aplicadas para desarrollar habilidades en la construcción de textos escritos.

TAREA DOCENTE # 1

Título: El diccionario, un amigo a veces olvidado.

OBJETIVO: Explicar la importancia del diccionario en un texto a partir de actividades en las que manifiesten las habilidades alcanzadas en la redacción de este tipo de texto.

DESARROLLO DE LA TAREA: (Esta tarea debe ir precedida de un estudio independiente en el que el alumno investigue sobre los diversos tipos de diccionarios. Además, no puede faltar la evidencia documental, para que él tenga acceso a estos volúmenes.)

1. Lee el poema "Oda al diccionario", de Pablo Neruda. Después de hacer un análisis de las incógnitas lexicales con la ayuda de diccionarios o según el contexto selecciona cuáles de las siguientes ideas se precisan en él:

- ___ El diccionario carga múltiples vocablos.
- ___ Los jóvenes no quieren utilizar el diccionario.
- ___ El diccionario es un libro que siempre se necesita.
- ___ Mientras más antiguo, es más inservible el diccionario.
- ___ El saber que emana de un diccionario no acaba nunca.

a) Justifica alguna de las ideas que se manifiestan en el texto. Emplea para hacerlo los términos **porque, ya que, debido a, puesto que**.

b) Menciona al menos dos vocablos nuevos aprendidos durante la lectura y explica su significado, demuestra por medio de una tarjeta que puedes escribirlos correctamente y emplearlos en oraciones. Intercambia de forma oral con tus compañeros.

c) Menciona al menos tres tipos de diccionarios que conozcas y di qué conocimientos aportan.

d) Completa las siguientes ideas relacionadas con la lectura.

Un diccionario es _____

Gracias a él puedo _____

Por eso _____

e) Sigue las ideas anteriores y construye un párrafo en el que expliques la importancia del diccionario y apliques lo aprendido durante la actividad. Ponle título.

TAREA DOCENTE # 2

Título: Comandante inolvidable.

OBJETIVO: Comentar la significación de la figura de Fidel en un texto de modo que manifiesten la admiración por la obra del líder de la Revolución.

DESARROLLO DE LA TAREA:

Lee el poema "Hola, Fidel", de Tamara Ortiz (Anexo 7) y visualiza las imágenes que se te mostrarán sobre nuestro Comandante y también relacionadas con los momentos de su sepelio en diversas partes de la isla.

- a) Busca en el texto todas las palabras que le han servido al sujeto lírico para no repetir el nombre propio del eterno comandante. Coloca al lado de cada una de ellas una acción realizada por Fidel en bien de esos sectores, personas o de la humanidad.
- b) Recientemente se llevó a cabo la Caravana del dolor, ¿Cómo se puso de manifiesto lo expuesto en los versos?:

Ahora sé que no es verdad,
Comandante, que hayas muerto.

- c) Lee de manera expresiva otros fragmentos del poema que muestren la presencia de Fidel aún después de muerto.

- d) Allí en Santa Ifigenia descansan las cenizas de este héroe inmortal, hasta ese lugar llegará un mensaje elaborado por ti en forma de un texto en el que, de manera artística, expreses a Fidel tus sentimientos ante su ausencia física y agradezcas lo que hizo en bien de Cuba y de la humanidad.(Puede ser en verso o en prosa)

Nota: Esta actividad puede ser utilizada en actividades extraescolares y vinculada con entrevistas a personalidades destacadas de la comunidad, conversatorios con quienes lo conocieron o exposiciones de profesores de Historia de Cuba.

TAREA DOCENTE # 3

Título: Los ángeles del hogar.

OBJETIVO: Explicar la conducta a seguir en el trato a los ancianos en actividades que propicien el trabajo con las nuevas tecnologías de la información de manera que muestren habilidades en el empleo de la lengua materna.

DESARROLLO DE LA TAREA:

Los abuelos son los ángeles de los nietos. (Martin Brenton)

Una abuela es una maravillosa madre con un montón de práctica. Un abuelo es viejo por fuera y joven por dentro. (Joy Hargrove)

Nadie puede hacer por los niños lo que hacen los abuelos: salpican una especie de polvo de estrellas sobre sus vidas. (Alex Haley)

Las abuelas son madres con un montón de cobertura dulce.

La abuela sostiene nuestras manecitas por un rato, pero nuestros corazones para siempre.

La abuela siempre te hace sentir que te estuvo esperando todo el día, y ahora, el día está completo. (Marcy De Maree)

- Las frases se distribuyen por el aula, con antelación. Esta debe estar preparada en forma de medialuna de manera que todos puedan verse las caras y al mismo tiempo ver al profesor.

- Como estudio independiente los alumnos deben investigar en su área de salud cuál es la estrategia a seguir en la comunidad con los ancianos.

1. Lee la siguiente frase del inagotable ideario martiano:

“En la calle nos deberíamos quitar el sombrero cuando pasan los ancianos”

a) Selecciona la acepción correcta para la frase quitarse el sombrero:

___ Descubrirse la cabeza.

___ Tratar con respeto.

___ Alejarse para que pasen.

b) Menciona formas que evidencien un trato respetuoso a los ancianos.

c) En Cuba es una política del Estado Socialista la atención a los ancianos, ¿todos los ciudadanos actúan de acuerdo con lo establecido? Argumenta tu respuesta a partir del estudio independiente.

d) Lee en alta voz la frase que te correspondió y determina en conjunto con tus compañeros lo que aportan las palabras y frases subrayadas al mensaje de cada una.

e) Gracias a las oportunidades que te brindan las nuevas tecnologías puedes enviar un correo de texto a un niño que no trata bien a su abuelo. Elabora el texto de modo que:

. Lo reprendas por su conducta.

. Explices cómo tratar al abuelo y por qué.

- . Emplees alguna de las frases de la clase para acompañar el mensaje.
- . Te apoyes en tu experiencia personal.
- . El asunto del correo debe ser original.

TAREA DOCENTE # 4

Título: Un cuento muy nuestro.

OBJETIVO: Redactar textos narrativos de forma colectiva a partir de la visualización de imágenes de modo que muestren desarrollo de habilidades en el empleo del idioma..

DESARROLLO DE LA TAREA:

Para esta actividad se necesita sentar a los alumnos en círculo y el profesor irá al centro.

1. El profesor pide que recuerden las características de los cuentos, para lo que los alumnos deben estar preparados con antelación. Seguidamente propone el objetivo de la actividad.

2. Se presentan láminas con determinadas situaciones para que narren una historia. Se entregará a los estudiantes tarjetas con las siguientes preguntas de manera desordenada para que con sus repuestas orales creen su historia:

¿Quiénes son los personajes?

¿Cuándo ocurren los hechos?

¿Dónde suceden los hechos?

¿Qué ocurrió?

¿Cómo terminó?

3. Para construir el cuento cada alumno aportará una idea, teniendo en cuenta las tres partes lógicas. Introducción, desarrollo y final.

Los monitores de la asignatura tomarán nota de esta historia que finalmente será leída y autocorregida en colectivo.

El cuento debe quedar en la libreta de notas de cada estudiante.

TAREA DOCENTE # 5

Título: ¿Quién es?

OBJETIVO: Redactar textos descriptivos a partir de actividades en las que manifiesten las habilidades alcanzadas en el empleo del idioma.

DESARROLLO DE LA TAREA:

1. Lee detenidamente las siguientes oraciones y determina a qué personas pueden referirse.(Cada alumno dará su respuesta)

Es amorosa y paciente.

Cuando ríe parece que miles de pájaros entonan una dulce sinfonía.

Sus manos delicadas son blancas palomas que revolotean a mi alrededor cuando la necesito.

Me trata con dulzura.

Es la más bella de la tierra.

a) Justifica tu respuesta.

2. Determina cuáles de las ideas anteriores constituyen recursos expresivos del lenguaje. Clasifica cada uno de ellos e interpreta su esencia.

3. Escribe otras oraciones que consideres puedan ampliar esa descripción relacionándolas ahora con la persona que tú desees describir y léelas a tus compañeros.(puedes emplear recursos expresivos del lenguaje)

4. Organiza las ideas anteriores, únelas con la que se te dieron y elabora ahora tu descripción. No olvides utilizar aquellos recursos que te permiten relacionar unas ideas con otras para mantener la unidad.

TAREA DOCENTE # 6

Título: Nuestros derechos.

OBJETIVO: Explicar el tratamiento dado en Cuba a los derechos del niño a partir de la escritura de textos dialogados en los que manifiesten el amor a la patria.

DESARROLLO DE LA TAREA:

Esta tarea se apoya en la asignatura Cívica y en el turno Debate y reflexión, que tratan los derechos de los niños y la *Constitución de la República Socialista de Cuba*. Puede ser la actividad de cierre de la clase de análisis del relato Un viaje inesperado.

1. Los niños del relato Un viaje inesperado se encuentran contigo a la salida del museo y establecen un diálogo en el que conversan acerca del respeto a los derechos del niño en la Cuba de hoy. Elabora el diálogo sin olvidar los requisitos a tener en cuenta y el orden de las ideas dentro de la conversación.

TAREA DOCENTE # 7

Título: Una historia ilustrada.

OBJETIVO: Escribir historias a partir de una serie de actividades colectivas de modo que muestren sus habilidades en el empleo del idioma con originalidad.

DESARROLLO DE LA TAREA:

1. Previamente se les orienta a los alumnos, divididos en equipos, que busquen una serie de imágenes, las cuales al unir las de forma ordenada, puedan resultar una historia. Pueden ser impresas o dibujadas por ellos mismos. Se proponen los temas: el estudio, el trabajo, el cuidado del medio ambiente, una aventura, una hazaña, el deporte.
2. En la actividad cada equipo presentará sus imágenes y una propuesta de historia.
3. Después de intercambiar opiniones con el resto del grupo, se sentarán y siguiendo las normas del trabajo grupal elaborarán en conjunto sus historias colocando las imágenes para dar fuerzas a lo narrado.
4. Cada equipo presentará una historieta ante el grupo y será elegida la de mejor calidad por la redacción y el diseño.

TAREA DOCENTE # 8

Título: Una carta de amor.

OBJETIVO: Interpretar el texto poético Cartas de amor, de Mildre Hernández Barrios, a partir de actividades que propicien en ellos el desarrollo de sentimientos de empatía hacia otros seres humanos.

DESARROLLO DE LA TAREA:

1. Durante la jornada del amor se les orienta leer el poema 4, perteneciente al libro *Cartas de amor* de uno de los autores reconocidos dentro de la literatura infantil y juvenil de la provincia espinosa, Mildre Hernández Barrios ***Cartas de amor***

4

Mi rinoceronte Punto

El servidor está roto,
pero en esta hoja de loto
te mando un abrazo adjunto.
Espera un correo. ¿Asunto?:
que te olvides de tu peso.
Quiero, mi rino, por eso
que des clic derecho en mi alma:

Tojosita arroba palma

punto ce ú... otro beso.

- a) ¿Quién es Mildre Hernández Barrios?
- b) ¿Qué sentimientos se desprenden de los versos del poema? Selecciona las expresiones o vocablos que lo sugieran.
- c) Con qué asignatura se puede vincular el texto. Extrae las palabras que lo indican.
- d) Utiliza las palabras y expresiones siguientes, para sustituir algunas de las que aparecen en el texto de Mildre Hernández Barrios.
 - computadora, ordenador, tableta, unido, agregado, carta, misiva, mensaje, planta, oso, osito, perrito, perro, felpudo, corazón, pecho.
- e) ¿A quién dirigirá el sujeto lírico este poema y qué relación tendrá con esa persona? Lee los versos que lo sugieren.
- f) ¿Qué características de esa persona se manifiestan en el texto? Descríbela a partir de lo que imaginas después de la lectura.
- g) Te ha parecido original, ¿verdad? Seguramente tú tienes alguien especial en tu vida que te provoca hermosas sensaciones. Reescribe el texto de Mildre intercalando el original con aquellas palabras que hemos visto como sinónimos, y con las características de esa persona que ocupa tu corazón. Envíalo a la persona que deseas felicitar el 14 de febrero por medio del buzón del amor.
- h) Busca en la Biblioteca Pública de la localidad otros textos de Mildre Hernández Barrios para que los leas a tus compañeros.

TAREA DOCENTE # 9

Título: SMS necesario.

OBJETIVO: Comentar el mensaje del cuento *Las fuerzas telúricas*, de Julio M. Yanes, a través de actividades en las que muestren las habilidades en el empleo de la lengua materna.

DESARROLLO DE LA TAREA:

1. Se le orienta a los alumnos que busquen con antelación el libro *Sueños y cuentos de la niña mala*, de Julio M. Yanes y hagan los acercamientos necesarios al autor, a Raúl Ferrer y a Onelio Jorge Cardoso, además lean el cuento *Las fuerzas telúricas*.

2. Deben investigar el significado de las palabras que constituyen incógnitas lexicales para ellos.

3. Después del acercamiento al texto deberán responder:

a) El término fuerzas telúricas se emplea en el texto como:

___ un concepto científico que favorece el aprendizaje.

___ una burla del maestro.

___ un invento para eliminar las diferencias entre los alumnos.

b) Selecciona uno de los botones siguientes para cada idea:

Correcto

Incorrecto

Diferenciar a las personas por: ___ su raza

___ su orientación sexual

___ su situación económica

___ su actuación en la sociedad

___ su religión

___ su sexo

___ su edad.

c) Completa el siguiente vocablo que se relaciona con el tema tratado.
(Ahorcado colectivo)

D ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ (Diversidad)

d) Elabora un mensaje para enviar a los móviles de tus compañeros en el que manifiestes tu posición acerca del tema. Cuida tu ortografía y redacción.

- e) Lee el cuento Aldo que pertenece también a *Sueños y cuentos de la niña mala*, de Raúl Ferrer y coméntalo con tus compañeros

TAREA DOCENTE # 10

Título: En las entrañas del cuento.

OBJETIVO: Escribir textos narrativos a partir de otros leídos en clases de modo que muestren las habilidades alcanzadas en el empleo del idioma.

DESARROLLO DE LA TAREA:

1. Previamente se orienta a los alumnos releer los cuentos estudiados en clases a lo largo del curso y seleccionar el que más les gustó.
2. Se realiza un conversatorio sobre los cuentos en el aula.
3. Se pide a los alumnos que se conviertan en uno de los personajes de estos cuentos e intervengan en ellos agregando o quitando partes de la historia. Deben reescribir el fragmento modificado respetando seriamente el lenguaje del escritor. Si el cuento original es breve, puede reescribirlo en su totalidad. El texto mejor logrado será premiado.

TAREA DOCENTE # 11

Título: ¡Cuidemos el planeta!

OBJETIVO: Explicar a partir de la redacción de cartas, las medidas a tomar para cuidar el planeta, de modo que manifiesten la preocupación por el futuro de nuestro planeta.

DESARROLLO DE LA TAREA:

1. Presentar una lámina del mundo enfermo.
 - a) Diagnostica su enfermedad: ___cansancio
___fiebre
___sequía
___suelos destruidos
___dolor de estómago
___agujeros en la capa de ozono.
___contaminación de las aguas.

b) Completa:

El planeta Tierra está en _____

El máximo responsable es _____

Solo nosotros, _____, podemos _____

c) Selecciona acción destructora (AD) y acción sanadora (AS)

____ Reforestación

____ Respeto a las vedas.

____ Vertimientos de gases contaminantes.

____ Emisión de gases a la atmósfera.

____ Paz mundial

____ Tala indiscriminada de árboles

____ Saneamiento de la atmósfera.

____ Cuidado a la biodiversidad

____ Caza y pesca de especies en peligro de extinción.

d) Las cartas son textos íntimos que permiten un trato cercano. Utiliza una de ellas, para de una forma cordial llamar la atención a la especie humana sobre el peligro en que se encuentra y cuáles son las medidas a tomar para evitarlo.

TAREA DOCENTE # 12

Título: ¿Cuál es? ¿Cómo es?

OBJETIVO: Escribir textos descriptivos a partir de recorridos por lugares de interés de la comunidad de modo que manifiesten sentido de pertenencia por el lugar donde viven.

DESARROLLO DE LA TAREA:

1. Los estudiantes divididos en equipos, realizarán visitas a lugares de interés en la comunidad y allí tomarán fotografías de los espacios naturales y harán anotaciones de sus características.

Elementos a tener en cuenta: Nombre del lugar, ubicación, ambiente, colores y olores predominantes, detalles que lo identifican y lo caracterizan. Impresión recibida ante las imágenes observadas en la visita, valoración personal.

2. En el aula cada equipo relacionará los datos recogidos y presentará las imágenes obtenidas, mientras uno expone, los alumnos del otro tomarán nota de los datos ofrecidos.

3. Cada alumno elaborará un texto escrito describiendo el lugar presentado por el equipo contrario tratando de no olvidar los detalles más importantes.

El texto mejor redactado será leído en voz alta y colocado en el mural.

Se estimulará el equipo que haya logrado dar con más exactitud los detalles del lugar visitado.

TAREA DOCENTE # 13

Título: El mejor pueblo del mundo: el mío.

OBJETIVO: Escribir textos descriptivos a partir de recorridos por lugares de interés de la comunidad de modo que manifiesten sentido de pertenencia por el lugar donde viven.

DESARROLLO DE LA TAREA:

1. Para la preparación de la actividad se orienta la visita a la Casa de Cultura del poblado, entrevistas a personalidades de las organizaciones de Guayos, la búsqueda de medios audiovisuales, en sitios web, en libros sobre la localidad u otra fuente. Entre las informaciones recogidas no puede faltar lo que piensan sobre el poblado los que viven en él.

2. Cada uno elaborará una lista con lo que hay que mantener y otra con lo que debemos cambiar en el poblado.

3. En la clase los alumnos conversarán sobre los datos recogidos.

4. Actividad final: Has encontrado un nuevo amigo en Facebook y te habla de su indecisión ante un viaje a tu poblado durante el mes de diciembre. Envíale una descripción detallada de Guayos, resalta en ella el tesoro máspreciado de tu terruño: sus parrandas. Si tienes teléfono móvil puedes acompañar el texto con imágenes. Recuerda. Es para enviar por Facebook, pon tu empeño para que todos conozcan lo mejor de tu pueblo.

TAREA DOCENTE # 14

Título: Ayer soñé...

OBJETIVO: Redactar textos narrativos salidos de la imaginación colectiva de modo que los alumnos muestren las habilidades alcanzadas en el empleo del idioma.

DESARROLLO DE LA TAREA:

1. Los alumnos se sentarán en círculo y el profesor estará entre ellos.
2. Previamente el profesor pedirá que escriban en sus libretas sus sueños durante algunos días.
3. En la clase cada uno contará su mejor sueño.
4. Seguidamente el profesor pedirá que escriban un sueño imaginario, en forma de cuento entre todos. Los monitores tomarán notas de las ideas. La frase inicial la dará el maestro: Ayer soñé...
5. Cada uno agregará una idea, frase o palabra hasta que vuelva a llegar al profesor quien cerrará el cuento iniciado.
6. Los monitores leerán el relato y se hará la revisión colectiva de los errores. Al final todos deberán escribir el cuento en sus libretas.

TAREA DOCENTE # 15

Título: Te voy a decir...

OBJETIVO: Explicar los daños que provoca el consumo del tabaco en un texto expositivo en el que muestres las habilidades alcanzadas en el empleo de la lengua materna.

DESARROLLO DE LA TAREA:

1. Previamente se orienta a los alumnos que investiguen en la biblioteca de la escuela, en ECURED, ENCARTA, u otros sitios digitales; en el policlínico o el consultorio del médico de la familia acerca del tabaquismo y sus consecuencias para la salud. Se les orienta llevar al aula entrevistas realizadas por ellos, materiales digitales o audiovisuales que encuentren sobre el tema y citar las fuentes, láminas, esquemas que ayuden a ilustrar lo que investigaron.
2. La actividad en el aula estará dirigida a establecer un intercambio de experiencias y se premiará a los alumnos que lleven iniciativas para exponer su tema. El profesor debe hacer las conclusiones sobre el tema.
3. Seguidamente se pide a los alumnos que elaboren un plan de redacción que dé respuesta a la siguiente situación comunicativa:

- Uno de tus compañeros de aula ha presentado algunos problemas respiratorios de manera continua y de pronto conoces por uno de sus amigos que está convirtiéndose en un fumador. Dirige un mensaje sobre las consecuencias del tabaquismo a es compañero. Debes comenzar: Te voy a decir...

4. Se revisarán los planes en el aula para determinar los errores.

5. Posteriormente elaboraran sus textos siguiendo los planes preconcebidos.

2.3. Análisis de los resultados después de aplicadas las tareas docentes

Luego de la aplicación de las tareas docentes se procede a la comprobación de los resultados alcanzados teniendo en cuenta los indicadores iniciales y se valora la propuesta.

Se tuvo en cuenta la aplicación de diferentes instrumentos como: observación pedagógica y pruebas pedagógicas.

Al realizar la observación científica con el objetivo de comprobar cómo se comportan los alumnos en relación con las dimensiones reflexivo-reguladora y afectivo-motivacional (anexo 1); se apreció que (anexo 2), en el aspecto 2.1, en el nivel bajo quedaron ubicados 2 alumnos (6,89%), ya que en las acciones que realizaron para controlar el texto a través de modelos o por las indicaciones del profesor, quedaron más de dos errores en la escritura del texto definitivo. En el nivel medio se ubicaron 6 (20.68%), los cuales no realizaron suficientes acciones para controlar el texto y quedaron hasta dos errores sin señalar en la escritura del texto definitivo y 21 (72.41%), alcanzaron el nivel alto, ya que tuvieron en cuenta, al realizar las acciones de control, los modelos ofrecidos por el profesor o las indicaciones establecidas en las adecuaciones curriculares.

En el aspecto 2.2, en el nivel bajo, quedaron ubicados 3 alumnos (10.24%), debido a que emplean el texto borrador, pero no lo utilizan para señalar los errores y corregirlos en el texto definitivo; 6 de los muestreados alcanzaron el nivel medio, lo que representa el 20.68%, al emplear el texto borrador, realizan algunos señalamientos y no los utilizan en el texto definitivo; y 20 (68.96%), alcanzan el nivel alto, ya que fueron capaces de emplear el texto borrador y utilizarlo para señalar y enmendar los errores en el texto definitivo.

Quedaron ubicados en el nivel bajo en el aspecto 3.1, 2 alumnos, para un (6.89%), ya que se apreció que escribían por exigencias del profesor, no sentían placer, ni mostraban interés en ello, aunque le veían utilidad al acto. En el nivel medio quedaron ubicados 2 (6.89%), los que escribían por indicaciones del profesor, necesitaban referencias, tenían poca fluidez y no encontraban gran satisfacción en este acto; y el nivel alto lo alcanzaron 25, lo que representa el 86.20%, se constató que estos últimos producían textos de forma independiente, se sentían motivados por este tipo de actividad y la realizaban con mucho placer.

En el aspecto 3.2 obtuvieron el nivel bajo 2, que representa el 6.89%, debido a que emplean el texto borrador, pero no lo utilizan para señalar los errores y corregirlos en el texto para entregar; 5 alcanzaron el nivel medio (17.24%), ya que emplean el texto borrador, realizan algunos señalamientos y no los utilizan en el texto definitivo y en el nivel alto se ubicaron 20 (68.96%), al emplear el texto borrador y utilizarlo para señalar y enmendar los errores en el texto definitivo.

Al realizar la prueba pedagógica de salida con el objetivo de comprobar si los alumnos se ajustan al tema propuesto, emplean suficientes ideas para sustentar el tema, mantienen un orden secuencial de las ideas, se expresan con propiedad, emplean el texto borrador para la prevención de errores y para perfeccionar lo que escriben (anexo 6), se apreció (anexo 4), en el aspecto 1.1, se evalúan en el nivel bajo 1 alumno, lo que representa un 3.44%, ya que las ideas no responden al tema propuesto, en el nivel medio se ubicaron 4, para un 13.79%, pues tuvieron algunas ideas que no respondían al tema; 24 quedaron ubicados en el nivel alto, que representa el 82.75%, ya que lograron emplear todas las ideas relacionadas con el tema. En el aspecto 1.2, nivel bajo, no se ubicó ningún estudiante, pues todos presentaron más de tres ideas para sustentar el tema; 8 se ubicaron en el nivel medio, lo que representa un 27.58%, debido a que utilizaron entre tres y cinco ideas; y 21, llegaron al nivel alto, lo que representa el 72,41%, al ser suficientes para sustentar el tema,

En el indicador 1.3, 1 estudiante presentó más de una imprecisión en el orden lógico de las ideas, lo que representa el 3.44%; en el nivel medio se ubicaron 3, para un

10.34%, cometen una imprecisión en el orden lógico, y 25 quedaron ubicados en el nivel alto, que representa el 86.20%, al expresar todas las ideas en un orden lógico.

En el aspecto 1.4, se constató que 4 alumnos (13.79%) se ubicaron en el nivel bajo, ya que presentaron más de una imprecisión al expresar las ideas del texto; en el nivel medio se ubicaron 9 (31.03%), al presentar una imprecisión al expresar las ideas del texto y 16, (55.17%), expresaron todas las ideas del texto mostrando un profundo dominio de la producción escrita, por lo que se ubicaron en el nivel alto.

Al evaluar el indicador 2.2, se apreció que 3 alumnos quedaron ubicados en el nivel bajo, lo que representa un 10.34%, ya que confeccionan el texto borrador, pero no tiene en cuenta el plan elaborado. En el nivel medio se ubicaron 3, para un 10.34%, debido a que emplean el texto borrador, pero no tienen en cuenta todos los aspectos que contempla el plan elaborado y 23 se ubicaron en el nivel alto (79.31%), al emplear el texto borrador y realizarlo de diferentes formas teniendo en cuenta el tema de redacción y el plan elaborado.

En el aspecto 3.2 obtuvieron el nivel bajo 3 alumnos (10.24%), debido a que emplean el texto borrador, pero no lo utilizan para señalar los errores y corregirlos en el texto definitivo, en el nivel medio se ubicaron 6 (20.68%), al emplear el texto borrador realizan algunos señalamientos y los utilizan en el texto definitivo, y en el nivel alto 20 (68.96%), ya que emplean el texto borrador y lo utilizan para señalar y enmendar los errores en el texto definitivo.

Al concluir el estudio se pudieron constatar los avances significativos luego de aplicadas las tareas docentes, lo que demuestra que los alumnos están preparados para pasar a un nivel superior en el próximo curso, sobre todo por el gusto con que enfrentaron la construcción del texto final.

CONCLUSIONES

El proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción de textos escritos se fundamenta en la teoría del lenguaje de Vigotski, el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de Angelina Romeu, y sus elementos teóricos aparecen recogidos en los documentos rectores de la asignatura español- Literatura en las diversas enseñanzas.

El estudio inicial realizado arrojó que los estudiantes son capaces de redactar textos teniendo en cuenta los métodos de desarrollo del párrafo y con un orden lógico; sin embargo, existen deficiencias significativas en cuanto al conocimiento que deben poseer para producir textos de calidad, falta de habilidad en la realización y empleo del texto borrador, falta de propiedad al expresar sus ideas, pobreza en el vocabulario básico de los alumnos y falta de motivación mostrada por los alumnos ante la actividad, a pesar de la sencillez y cercanía del tema tratado.

Las tareas docentes aplicadas se caracterizan por su variedad, suficiencia, son motivadoras y diferenciadas, cumplen con los tres niveles de asimilación.

La aplicación de las tareas docentes arrojó que los alumnos avanzaron en cuanto a la calidad de los textos elaborados, el empleo del texto borrador, la calidad y suficiencia de las ideas, mostraron excelente motivación, por lo que están preparados para pasar a un nivel superior.

RECOMENDACIONES

Generalizar la propuesta de tareas docentes a través de preparaciones metodológicas, a todos los grados.

Motivar a otros profesores de la enseñanza secundaria básica a realizar investigaciones que contribuyan al desarrollo de habilidades en la construcción de textos en los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Addine Fernández, F. y Sálamo, I. (2004). La interdisciplinariedad: reto para las disciplinas en el currículo. Alternativa metodológica interdisciplinaria con el vocabulario en la Secundaria Básica. En *Didáctica teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Aguayo Alfredo, M. (1910). *Enseñanza de la lengua materna en la escuela elemental*. La Habana: Editorial Librería Nueva
- Almendros, H. (1985). *La escuela moderna ¿reacción o progreso?* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Almendros, H. (1961). *Ideario pedagógico José Martí*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Arias Leyva, G. [et al]. (2005). *Orientaciones generales para el ajuste curricular en la asignatura Lengua Española*. Material en soporte digital. La Habana: Ministerio de Educación.
- Balmaseda Neira, O. (2001). *Enseñar y aprender ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bermúdez, R. y Rodríguez Rebastillo, M. (1996). *Tesis y metodología del aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bermúdez Sorguera, R. (1996) *Teoría y metodología del aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Brueckner, Leo J. y Guy L. (1968). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. La Habana: Edición Revolucionaria.
- Castellanos Simons, B. (1998). *Investigación Educativa. Nuevos escenarios, nuevos actores, nuevas estrategias*. Instituto Superior Pedagógico Enrique Varona. Manuscrito.
- Collazo Delgado, B. y Puentes Alba, M. (1992). *La orientación en la actividad pedagógica ¿El maestro, un orientador?* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Comenius, J. (1983). *Didáctica Magna*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. (Edición príncipe: 1632).
- Chávez Rodríguez, J. A. (1992). *Del ideario pedagógico de José de la Luz y*

- Caballero (1800- 1862)*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Dígit Landrove, P. (2004). *Fidel habla a los niños*. La Habana: Casa de las América: Editorial Pueblo y Educación.
- Domínguez, I. (2004). *Comunicación y discurso*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Domínguez, I. (2006). *Modelo didáctico para la orientación del proceso de construcción de textos escritos*. Tesis de Doctorado. IPLAC, La Habana.
- Domínguez, I. (2007). *Comunicación y texto*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Domínguez, I. & González, A. (2010). El proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos desde las diferentes áreas curriculares a partir de una perspectiva integradora. En *(Re) novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura*. (pp.213-295). La Habana: Pueblo y Educación.
- Domínguez, I. (2010). *La enseñanza de la redacción: algunos apuntes necesarios*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fernández Marrero, J. (1994). *Teorías lingüísticas y enseñanza de la lengua*. La Habana: Educación, sep-dic. No. 83.
- Ferrer Pérez, R. [et al]. (1980). Consideraciones acerca de la enseñanza de nuestro idioma: Sus principales problemas. En Seminario Nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de las direcciones provinciales y municipales de educación. La Habana.
- Fiallo, J. (1996). *Las relaciones intermaterias, una vía para incrementar la calidad de la educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Figueroa Esteva, M. (1980). *Principios de organización del lenguaje*. La Habana: Editorial Academia.
- García Alzola, E. (1975). *Lengua y Literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Batista, G. (2002). *Compendio de Pedagogía*. (Compilación). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Batista, G. y Caballero Delgado, E. (2004). El trabajo metodológico en la escuela cubana. Una perspectiva actual. En *Didáctica teoría y práctica*. Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Pers, D. (1978). *Didáctica del idioma español*. Primera parte. La

- Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Pers, D. (1983). *Didáctica del idioma español*. Segunda parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Ramos, L. [et al]. (2001). *Los retos del cambio educativo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Valero, M. (1998). *Metodología para dirigir la enseñanza de la construcción de textos con un enfoque comunicativo*. Tesis en opción al título de Master en La secundaria básica. ISP Enrique José Varona, La Habana.
- García Valero, M. (2002). Propuesta metodológica para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos con enfoque comunicativo en el segundo ciclo de la la secundaria básica. *Pedagogía y Sociedad*. Año 3. No 6. Sancti Spíritus. Cuba.
- García Valero, M. (2003). *La enseñanza de la construcción de textos en la la secundaria básica*. *Pedagogía y Sociedad*. Año 4. No 4. Sancti Spíritus. Cuba.
- García Valero, M. (2004). *Exigencias metodológicas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos en la secundaria básica*. CD Evento Provincial de Pedagogía. Sancti Spíritus. Cuba.
- García Valero, M. (2005). El sujeto que escribe a la vez está leyendo. En *Fomento de la Escritura*. Antología. Editado en México.
- Gayoso Suárez, N. [et al]. (2001). *Orientaciones Metodológicas*. 5. grado. Tomo 1. Segunda edición corregida y aumentada. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González Castro, V. (1988). *Profesión Comunicador*. La Habana: Editorial Pablo de la Torriente.
- González Fernández, M. L. (2007) *Aprende a producir*. Folleto en soporte digital.
- González Maura, V. [et al]. (1995). *Psicología para educadores*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- González Serra, D. (1995). *Teoría de la motivación y práctica profesional*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.



- Herrera Rojas, R. (1999). *La producción de textos poéticos y narrativos a través del juego*. Curso 40. La Habana: Evento Internacional de Pedagogía.
- Jiménez Rivero, M. (2005). *Folleto de Lengua Española*, quinto y sexto grado
Grupo de evaluación de la calidad de la Educación. Ministerio de Educación.
Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Labarrere Rodríguez, G. y Valdivia, G. (1988). *Pedagogía*. La Habana:
Editorial Pueblo y Educación.
- LauApó, F. [et al]. (2001). *Programa director de las asignaturas priorizadas para la enseñanza primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Leontiev, A. (1979). *La actividad en la psicología*. La Habana: Editorial Libros para la Educación.
- Llanes, J. M. (2005). *Sueños y cuentos de la niña mala*. Ediciones Luminarias Sancti –Spíritus: Cuba.
- Lomar, B. F. (1989). *El problema de la comunicación en psicología*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- López Hurtado, J. (2000). *Fundamentos de la Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- López Hurtado, J. (2000) y Siveiro, A. (1996). *El diagnóstico. Un instrumento de trabajo pedagógico*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- López Hurtado, J. (2000) y Siveiro, A. (2000). *La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los alumnos*. La Habana: Material impreso.
- López López, M. [et al]. (1980). *El trabajo metodológico en la escuela de educación general politécnica y laboral*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- López Serrano, M. (1998). *Actividad comunicativa y expresión escrita. Con Luz Propia*. No 3, mayo-agosto. La Habana.
- Mañalich Suárez, R. (1998). Interdisciplinariedad y didáctica. *Educación*. No. 94 mayo-agosto. La Habana.
- Mañalich Suárez, R. (Compil.). (1999). *Taller de la palabra*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martí, José. (1975). *Obras Completas*. Tomo XXI. La Habana: Editorial de



Ciencias Sociales.

Martín Vivaldi, G. (1973). *Curso de redacción*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Marx, C. y Engels, F. (1986). *Obras Escogidas*, t. I. Moscú: Editorial Progreso.

Mendoza Martínez, O. [et al]. (1990). *Orientaciones metodológicas*. 6. grado. Humanidades. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Mendoza Martínez, O. [et al]. (2001).

Orientaciones Metodológicas. 5. grado. Humanidades. Edición corregida y aumentada. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Mendoza Martínez, O. [et al]. (2001). *Orientaciones Metodológicas*. 6. grado.

Humanidades. Segunda edición corregida y aumentada. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba. (2000). *Seminario Nacional para educadores*.

Folleto impreso. Ministerio de Educación. La Habana.

Ministerio de Educación, Cuba. (2001). *Dirección del aprendizaje*. Folleto

impreso. Reunión preparatoria nacional del curso 2001-2002. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba. (2001). *Programa de 1. grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba. (2001). *Programa de 2. grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba. (2001). *Programa de 3. grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba. (2001). *Programa de 4. grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba. (2001). *Programa de 5. grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba. (2001). *Programa de 6. grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba. (2003). *Modelo de La secundaria básica*.

Material impreso. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.



- Ministerio de Educación, Cuba. (2003). *Para ti, maestro*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2004). *V Seminario Nacional para Educadores*. Folleto impreso. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2005). *VI Seminario Nacional para Educadores*. Folleto impreso. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2005). *Maestría en Ciencias de la Educación*. Módulo I: primera parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2005). *Maestría en Ciencias de la Educación*. Módulo I: segunda parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2006). *Maestría en Ciencias de la Educación*. Módulo II: primera parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2006). *Maestría en Ciencias de la Educación*. Módulo II: segunda parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2007). *Maestría en Ciencias de la Educación*. Módulo III primera parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2007). *Maestría en Ciencias de la Educación*. Módulo III segunda parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2007). *Maestría en Ciencias de la Educación*. Módulo III tercera parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2007). *Maestría en Ciencias de la Educación*. Módulo III cuarta parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Mitjás Martínez, A. (1995). *Creatividad, personalidad y educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Obozov, N. H. (1989). Los procesos y funciones psíquicas en condiciones de actividad individual y colectiva. En *El proceso de la comunicación en la Psicología*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Ortega, E. (1991). *Redacción y Composición*. Tomo I. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ortega, E. (1991). *Redacción y Composición*. Tomo. II. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.



- Parra, M. (1989). *Español comunicativo*, universidad Nacional de Colombia. Editorial Hormos, S.A.Colombia.
- Piaget, J. (1992). *Psicología para maestros*. México: Editorial Grijalbo.
- Porro Rodríguez, M. y Báez García, M. (1983). *Práctica del idioma español*. Tomo I. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Porro Rodríguez, M. y Báez García, M. (1983). *Práctica del idioma español*. Tomo II. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Porro Rodríguez, M. [et al] (s/a). *Forma, función y significado de las partes de la oración*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Quintana, H. E. (2001). *Enseñar con imaginación*. Educación. No 104. Septiembre-diciembre. Cuba.
- Repilado, R. (1987). *Dos temas de redacción*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico Montero, P. (1996). *Reflexión y aprendizaje en el aula*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico Montero, P. [et al]. (2001). *Hacia el perfeccionamiento de la la secundaria básica cubana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico Montero, P. [et al]. (2003). *Aprendizaje en la zona de desarrollo próximo en las condiciones de la la secundaria básica cubana*. Curso 56. Evento Internacional de Pedagogía. ICCP. La Habana.
- Rico Montero, P. [et al]. (2004). *Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la la secundaria básica. Teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico Montero, P. (1990). *¿Cómo desarrollar en los escolares las habilidades para el control y la valoración de sus trabajos docentes?*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____y Margarita Silvestre Oramas. (2003). "Proceso de enseñanza aprendizaje". En *Modelo de la Escuela Primaria Cubana*. Material fotocopiado. La Habana.



- Rivera Acevedo, G. [et al]. (2002). El sistema de trabajo independiente: adaptaciones curriculares para satisfacer las necesidades de aprendizaje. En *Didáctica de la secundaria básica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rodríguez Izquierdo, J. (2001). *Orientaciones Metodológicas*. 4. grado. Segunda edición corregida y aumentada. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rodríguez Pérez, L. (2004) .*Español para todos*. Temas y reflexiones. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu Escobar, A. (1987). *Metodología de la enseñanza del Español*. Tomo I. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu Escobar, A. (1987). *Metodología de la enseñanza del español*. Tomo II. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu Escobar, A. (1994). *Comunicación y enseñanza de la lengua*. *Educación*, no. 83. La Habana.
- Silvestre Oramas, M. (1999). *Aprendizaje, educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Valdés Veloz, H. y Pérez Álvarez, F. (1999). *Calidad de la Educación Básica y su Evaluación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vigostky, L. S. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- ZilbersteinToruncha, J. y Silvestre Oramas, M. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Anexo 1

Dimensiones e indicadores para realizar la observación y revisar las pruebas pedagógicas.

Dimensión Cognitiva	Alto	Medio	Bajo
Ajuste al tema propuesto	Si todas las ideas giran alrededor del tema propuesto.	Si al expresar las ideas, alguna no responde al tema.	Si las ideas no responden al tema propuesto.
Suficiencias de las ideas.	Si emplea más de cuatro ideas para sustentar el tema.	Si emplea entre tres y cuatro ideas para sustentar el tema.	Si emplea menos de tres ideas para sustentar el tema.
Orden secuencial de las ideas.	Si todas las ideas expresadas en un texto lógico teniendo en cuenta el tema de producción escrita.	Si al expresar las ideas comete una imprecisión en el orden lógico.	Si comete más de una imprecisión en el orden lógico de las ideas.
Expresión de ideas con propiedad.	Si todas las ideas expresadas sin imprecisiones.	Si posee una imprecisión al expresar las ideas relacionadas en el texto.	Si posee más de una imprecisión al expresar las ideas del texto.
Dimensión reflexivo-reguladora	Alto	Medio	Bajo
Emplear el borrador de texto para la prevención de errores.	Si emplea el texto borrador y lo realiza de diferentes formas teniendo en cuenta el tema de redacción y el plan elaborado.	Si emplea el texto borrador, pero no tiene en cuenta todos los aspectos que contempla el plan elaborado.	Si confecciona el texto borrador, pero no tiene en cuenta el plan elaborado.
Perfeccionar el texto que escriben	Si emplea el texto borrador y lo utiliza para señalar y enmendar errores en el texto definitivo.	Si emplea el texto borrador, realiza algunos señalamientos y no los utiliza en el texto definitivo.	Si emplea el texto borrador, pero no utiliza para señalar los errores y corregirlos en el texto definitivo.

Dimensión Afectivo-motivacional.	Alto	Medio	Bajo
<i>Disposición y satisfacción por escribir.</i>	Se ubican los escolares motivados intrínsecamente para producir textos de forma independiente gusta escribir hacen en el aula fuera de ella, generalmente conservan sus escritos.	Incluye a los alumnos que escriben por indicaciones del profesor, necesitan referencias para escribir, son de poca fluidez, y encuentran poca satisfacción en este acto.	Se ubican los alumnos que escriben por exigencias del profesor, que no sienten en ello placer ni interés, ni le ven utilidad a esta actividad. Indicador:
<i>Perfeccionar lo que escriben.</i>	Si emplea el borrador y lo utiliza para señalar y enmendar los errores en el texto definitivo	Si emplea el borrador, realiza algunos señalamientos los utiliza en el texto definitivo	Si emplea el borrador, pero no utiliza para señalar errores y corregir en el texto definitivo

Anexo 2

Tabla comparativa con los resultados de la observación científica.

Dimension		2				3			
Indicador		2.		2.		3.		3.	
An	A		1		1		2		2
	M	2	2		2		1		1
	E	6	5		6		6		6
Des	A	7	6		8		6		6
	M	2	2				1		1
	E		1						

Anexo 3

Guía de observación.

Objetivo: Comprobar cómo se comportan los alumnos en relación con la dimensión reflexivo-reguladora y afectivo-motivacional.

Aspectos a observar:

1. Observar en las clases de construcción de textos si realizan sencillas acciones de control al comparar su trabajo con los modelos o indicaciones dadas por el profesor.
2. Emplean el texto borrador para la prevención de errores.
3. Muestran disposición y satisfacción, en todo momento, por escribir.
4. Emplean el texto borrador para elaborar el texto definitivo.

Anexo 4

Tabla comparativa con los resultados de la prueba pedagógica.

Dimension	1				2				3			
Indicador	1.		1.		1.4		2		3.2		3.2	
Ant	A	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	M	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	E	2	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5
Desp	A	8	7	8	5	6	6	6	6	6	6	6
	M	1	2	1	3	2	2	2	2	2	2	2
	E				1	1	1	1	1	1	1	1

Anexo 5

Prueba pedagógica de entrada.

Objetivo: Comprobar si los alumnos poseen habilidades al producir textos escritos y emplean el texto borrador para la prevención de errores.

Actividad.

El primer día de clases es inolvidable, sobre todo si has dejado atrás tu antigua escuela, y te encuentras entre nuevos compañeros y profesores. Escribe una carta a uno de tus amigos de sexto grado que no están a tu lado este nuevo curso, en ella nárrale tus experiencias acerca del primer día en la Secundaria Básica.



Al escribir ten en cuenta:

- a) El plan elaborado en tu libreta.
- b) Elaborar el texto borrador.
- c) Revisar cuidadosamente todo lo que vayas escribiendo.
- d) Mantener limpieza, claridad en la letra y buena ortografía.

Anexo 6

Prueba pedagógica de salida.

Objetivo: Comprobar si los alumnos poseen calidad en las ideas al producir textos escritos y emplean el texto borrador para la prevención de errores.

Actividad.

Uno de tus familiares se encuentra viviendo lejos de ti y quieres compartir con él las experiencias sobre las actividades realizadas en la escuela en saludo al cuatro de abril. Escribe una carta en la que narres todos los hechos relacionados con la celebración de esta fecha que en este curso estuvo cargada de festividades Al escribir ten en cuenta:

- a) El plan elaborado en tu libreta.
- b) Elaborar el texto borrador.
- c) Las características de la carta.
- c) Revisar cuidadosamente todo lo que vayas escribiendo.
- d) Mantener limpieza, claridad en la letra y buena ortografía

Anexo 7

“¡Hola, Fidel! “

Tamara Ortiz Gremps

En el yate del destino
partiste, mi Comandante,
como siempre, desafiante
Continuando tu camino.
¿A dónde vas, campesino,
a dónde vas, constructor,
maestro, atleta, doctor,
científico y periodista?
¿A dónde vas, comunista
padre, abuelo, luz, amor?

Vienes del sol, y al sol vas,
eres amor, eres verso,
estás en el universo,
en cada cubano estás.
En la guerra y en la paz,
en el pobre y el hambriento,
en cada niño sediento
del pan de la educación,
estás en el corazón
y estás en el pensamiento.

Hoy más vivo yo te siento:
te vi en la universidad;
en la risa, en la verdad,
en cada rostro te encuentro.
¡Y como te lleva dentro
el que tenga dignidad!



Ahora sé que no es verdad,
Comandante, que hayas muerto.
¡Ahora sé que no estás yerto!
¡Lates en la humanidad!