

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
CAPITÁN SILVERIO BLANCO NÚÑEZ
SANCTI SPÍRITUS

TESIS EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE
MÁSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MENCIÓN PRIMARIA

La preparación de los maestros del segundo ciclo de la Educación Primaria para el tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador

Autora: Lic. Yamile Cruz García

2012

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
CAPITÁN SILVERIO BLANCO NÚÑEZ
SANCTI SPÍRITUS

TESIS EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE
MÁSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MENCIÓN PRIMARIA

La preparación de los maestros del segundo ciclo de la Educación Primaria para el tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador

Autora: Lic. Yamile Cruz García

Tutores: DrC. Marta Alfonso Nazco.

Profesora Auxiliar

MSc. Israel Hernández Rodríguez

Profesor Auxiliar

2012

“[...] Leer, escribir, contar: eso es todo lo que parece que los niños necesitan saber. Pero, ¿a qué leer, si no se les infiltra la afición a la lectura, la convicción de que es sabrosa y útil, el goce de ir levantando el alma con la armonía y grandeza del conocimiento? ¿A qué escribir, si no se nutre la mente de ideas, ni se aviva el gusto de ellas?”

José Martí (1971: 84-85)

DEDICATORIA

A mi hijito, ¿qué sería mi vida sin él? A mi "Reyecito" va este trabajo.

A mi esposo por su entereza y sus ratos de espera.

A mis padres, ellos que lo sacrifican todo por la superación personal y profesional de sus hijos.

A Fidel, luchador incansable por hacer de este, un mundo mejor.

AGRADECIMIENTOS

A mis tutores, por las sugerencias recibidas durante todo este proceso.

A mis compañeros de trabajo.

A la Revolución que me ha dado la posibilidad de superarme personal y profesionalmente.

Al colectivo de profesores de la maestría.

A todos ellos: mi agradecimiento.

RESUMEN

Las transformaciones ocurridas en el sistema Nacional de Educación han estado dirigidas a elevar la calidad formativa de la escuela. Se realizan ajustes en los currículos de las diferentes asignaturas, dentro de ella la Lengua Española asumiéndose nuevos enfoques en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se hace necesario también perfeccionar la preparación del personal docente bajo estas nuevas concepciones. En virtud de ello, el presente trabajo contiene un sistema de talleres metodológicos para la preparación de los maestros del segundo ciclo de la Educación Primaria para el tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador. Los talleres fueron organizados en tres etapas: creación de las condiciones previas, proyección y ejecución y evaluación de la efectividad. Para su aplicación se seleccionó como población los 4 maestros que imparten segundo ciclo en la escuela primaria Carlos Manuel de Céspedes del municipio de Cabaiguán. Se utilizaron métodos del nivel teórico, empírico y matemático; así como los instrumentos y técnicas asociados a ellos. El principal aporte resulta la instrumentación del sistema de talleres metodológicos como parte del trabajo metodológico del centro, el cual se concibió con un carácter participativo y vivencial que vincula la teoría con la práctica.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN / 1

CAPÍTULO I. CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS QUE SUSTENTAN EL PROCESO DE PREPARACIÓN DE LOS MAESTROS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y EL TRATAMIENTO A LOS COMPONENTES DE LA ASIGNATURA LENGUA ESPAÑOLA CON UN CARÁCTER INTEGRADOR / 10

1.1. Antecedentes y concepciones en la preparación de los docentes de la Educación Primaria en Cuba / 10

1.2. Acercamiento al proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Lengua Española en las concepciones actuales / 21

1.3. Algunas consideraciones para el tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador / 30

CAPÍTULO II. SISTEMA DE TALLERES METODOLÓGICOS DIRIGIDO A LA PREPARACIÓN DE LOS MAESTROS DEL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA EL TRATAMIENTO A LOS COMPONENTES DE LA ASIGNATURA LENGUA ESPAÑOLA CON UN CARÁCTER INTEGRADOR. RESULTADOS OBTENIDOS / 43

2.1. Resultados del diagnóstico exploratorio / 43

2.2. Fundamentación y propuesta del sistema de talleres metodológicos / 50

2.3. Validación de la efectividad del sistema de talleres metodológicos / 69

CONCLUSIONES / 73

RECOMENDACIONES / 74

BIBLIOGRAFÍA / 75

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

El lenguaje, como capacidad humana que permite al hombre comunicarse y expresar sus pensamientos, se materializa en los diferentes idiomas y se desarrolla dentro del seno de la sociedad. En situaciones normales este desarrollo estará condicionado por diversos factores de índole socio-cultural. Por ello, sabiendo que la lengua no es congénita, la sociedad tiene dentro de sus funciones, conservar y mantener la unidad idiomática como uno de los rasgos distintivos de la nacionalidad.

En virtud de ello José de la Luz y Caballero (1952:48) expresó "... será lo más esencial de todo manejar con cuanta perfección se pueda la lengua nativa, que es el gran instrumento de que nos hemos de valer para cuantos fines nos propongamos en todo el decurso de nuestra vida..."

Queda claro en esta idea que la lengua además de ser un eficaz medio de comunicación y de elaboración del pensamiento es también un importantísimo componente de la nacionalidad, profundamente ligado a la identidad de una nación; es una poderosa herramienta de trabajo, imprescindible en el aprendizaje de todas las asignaturas.

Es por ello que la escuela, en su condición de institución especializada debe ocuparse de la enseñanza de la lengua materna como medio de comunicación y como instrumento primordial para la apropiación del conocimiento acumulado por la humanidad. Debe ejercer, además, un sistema de influencias planificado y sistemático que logre la formación armónica y multilateral de un individuo capaz de dar respuesta satisfactoria a los problemas que le plantee la sociedad y esto es posible, fundamentalmente, mediante la palabra, en la interacción constante entre maestros y alumnos.

Para el alcance de esta meta es fundamental que se entienda de manera específica lo que usualmente se identifica como las cuatro habilidades idiomáticas: escuchar, hablar, leer y escribir, particularmente en la Educación Primaria. Ellas deben atenderse en todas las asignaturas, pero de manera especial en las clases de Lengua Española.

En consonancia con esta idea, en el Modelo de escuela primaria se precisa que al concluir este nivel los alumnos deben: “Evidenciar el dominio práctico de su lengua materna al escuchar y comunicarse oralmente y por escrito, con unidad, coherencia, claridad, emotividad, belleza, originalidad, fluidez y corrección; lo que se evidencia en la aplicación de las reglas ortográficas y gramaticales aprendidas; el trazado y enlace de la letra cursiva, así como de un vocabulario ajustado a las normas éticas. Leer en forma correcta, fluida y expresiva e interpretar adecuadamente las ideas que los textos contienen.” (Rico Montero, P. y otros. 2008:25).

En los últimos años se han realizado diversas investigaciones con la finalidad de conocer las causas del deficiente aprendizaje de la lengua y el desinterés por parte de los niños de su aprendizaje en general. Ellas han dado lugar a un espacio de trabajo y reconceptualización sobre lo que significa aprender el lenguaje y la comunicación y, por tanto, su enseñanza, y han indicado que no puede reducirse el cambio solo a un nuevo método, sino que implica concebir a los alumnos como sujetos de su formación en vez de objetos de su enseñanza. Se trata de un proceso complejo, pero necesario para llegar a dominar la lengua materna.

Félix Valera, de quien se dijera “que enseñó a los cubanos a pensar”, escribió: “Nosotros somos los irreflexivos cuando atribuimos a los niños lo que es un defecto de nuestro método y lenguaje”. (1961:123). Con ello estaba aludiendo, en fecha aún temprana de la educación en Cuba, a la necesidad de encontrar nuevos métodos y vías para lograr una enseñanza realmente efectiva, despojada de formalismos y esquemas.

En este sentido se han realizado ajustes en la concepción de la educación primaria y de las asignaturas y han aparecido soluciones científicas encaminadas a elevar la calidad formativa de la escuela. Los esfuerzos realizados, hasta ahora, incluyen múltiples alternativas que de forma directa o indirecta han sido dirigidas a garantizar una mayor calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. A tales efectos se trabaja en la introducción, en la práctica escolar de los aportes realizados por destacados pedagogos cubanos: C. Álvarez de Zayas (1999), M. Silvestre y J. Zilberstein (2002), F. Addine y otros (2002), D. Castellanos (2004) y P. Rico (2004), entre otros.

En el área del lenguaje y la comunicación y su enseñanza existen importantes experiencias de destacados pedagogos y lingüistas cubanos, dentro de los cuales se destacan Ernesto García Alzola (1978), Delfina García Pers (1983) y Georgina Arias Leyva (2003) quienes han sido portadores de una didáctica dirigida al desarrollo de la lengua materna en la escuela primaria. De igual forma resultan de gran interés los aportes realizados por las investigadoras Magalys Ruiz (1996), Angelina Roméu Escobar (1997 y 2003) y Ligia Sales Garrido (1997 y 2004) entre otras, quienes a partir del desarrollo de la lingüística textual, de la teoría de la comunicación y del auge del enfoque comunicativo han trabajado esta temática.

En este propio sentido constituyen experiencias valiosas los resultados de las tesis de doctorados y maestrías de destacados investigadores del territorio, tales como María de los Ángeles García Valero (2005) quien en su tesis doctoral aporta una estrategia metodológica para propiciar el desarrollo adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria a partir del establecimiento de un sistema de dimensiones e indicadores para su evaluación. Así mismo resultan meritorios los trabajos realizados por Goberto Solano Cruz (2008) y Josefina Corbea Hernández (2009), quienes abordan específicamente la producción textual, pero lo hacen partiendo del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

A pesar del trabajo realizado por investigadores y el propio Ministerio de Educación en la temática, la práctica pedagógica de la autora de esta tesis, como jefa de ciclo durante tres cursos, le ha permitido constatar en las comprobaciones realizadas en la asignatura Lengua Española y en otras del currículo escolar que los alumnos de quinto y sexto grado evidencian insuficiencias en el empleo de su lengua materna, las cuales se centran: limitaciones para descifrar el mensaje que encierran los textos que tienen que razonar, incorrecciones en la fluidez y expresividad en la lectura que afectan la comprensión del texto; dificultades en el ajuste a la intención comunicativa, calidad de las ideas, el desarrollo de la idea esencial y de las secundarias, la organización en la exposición de las ideas, estructura y delimitación de oraciones y párrafos, el ajuste a estructuras y contenidos gramaticales y errores ortográficos expresados en cambios, adición, omisión o supresión de letras.

Al valorar las causas que inciden en estas deficiencias se aprecia que:

- Existen habilidades que en la práctica escolar no reciben el mismo tratamiento desde la asignatura Lengua Española.
- No se logra que el alumno sepa utilizar funcionalmente lo que "adquirió" en la clase.
- Disgregación de los componentes de la asignatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que atenta contra la aspiración de integrarlos en la comunicación viva.
- Inadecuada selección de métodos y procedimientos para la enseñanza del idioma.

De este modo, queda claramente expresada la necesidad de encontrar alternativas de solución al siguiente **problema científico**: ¿Cómo perfeccionar la preparación de los maestros del segundo ciclo de la Educación Primaria para el tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador?

El **objeto de esta investigación** ha sido el proceso de preparación de los maestros de la Educación Primaria y el **campo de acción**, el perfeccionamiento de la preparación de los maestros del segundo ciclo para el tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador.

Para el desarrollo de este trabajo se formuló como **objetivo**: aplicar un sistema de talleres metodológicos dirigido a la preparación de los maestros del segundo ciclo de la Educación Primaria para el tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador.

Sobre la base de los conocimientos empíricos y las posiciones teóricas asumidas, se determinaron las siguientes **preguntas científicas**:

1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de preparación de los maestros de la Educación Primaria y el tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador?
2. ¿Cuál es el estado inicial en que se expresa la preparación de los maestros del segundo ciclo de la escuela primaria Carlos Manuel de Céspedes para el

tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador?

3. ¿Qué sistema de talleres metodológicos aplicar en la preparación de los maestros del segundo ciclo de la Educación Primaria para el tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador?
4. ¿Qué efectos tendrá la aplicación del sistema de talleres metodológicos en la preparación de los maestros del segundo ciclo de la escuela primaria Carlos Manuel de Céspedes para el tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador?

En correspondencia con las interrogantes se determinaron las siguientes **tareas científicas:**

1. Determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de preparación de los maestros de la Educación Primaria y el tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador.
2. Diagnóstico del estado inicial en que se expresa la preparación de los maestros del segundo ciclo de la escuela primaria Carlos Manuel de Céspedes para el tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador.
3. Elaboración del sistema de talleres metodológicos dirigido a la preparación de los maestros del segundo ciclo de la Educación Primaria para el tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador.
4. Validación de la efectividad del sistema de talleres metodológicos aplicado en la preparación de los maestros del segundo ciclo de la escuela primaria Carlos Manuel de Céspedes para el tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador.

Variable independiente: Sistema de talleres metodológicos.

En este trabajo se asume como sistema de talleres metodológicos a la forma de trabajo metodológico en la cual se establecen relaciones de coordinación y

subordinación entre los elementos que la integran y donde de manera cooperada, se elaboran estrategias, alternativas, se discuten propuestas para el tratamiento a determinada temática y se arriban a conclusiones generalizadas. Para la definición de esta variable se consideraron los conceptos de sistema (Samoura, K., 1999:20) y el de taller metodológico (Ministerio de Educación. 2010:20).

Variable dependiente: Nivel de preparación de los maestros del segundo ciclo de la Educación Primaria para el tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador.

Se asume como definición de esta variable a los conocimientos teóricos adquiridos respecto al tema, expresados en modos de actuación que permitan concebir de modo coherente e integral el tratamiento a los diferentes componentes de la asignatura dentro del sistema de clases, a partir del empleo de las diferentes formas de organización en correspondencia con el componente jerarquizado.

Para medir la variable dependiente se determinaron los siguientes **indicadores:**

1. Dominio de los objetivos y contenidos de la asignatura en el grado.
2. Dominio de los métodos, procedimientos y medios de enseñanzas para el tratamiento a los componentes de la asignatura.
3. Dominio de las diferentes variantes para la organización de la clase.
4. Concepción dentro del sistema de clases de los diferentes componentes de la asignatura.
5. Tratamiento metodológico que ofrece a los diferentes componentes a partir de las variantes de organización empleadas.

En el proceso de ejecución de las tareas planteadas se utilizaron los siguientes **métodos de investigación:**

Del nivel teórico:

Análisis y Síntesis: permitió analizar las ideas y los principales aportes de autores sobre el tema, lo que posibilitó establecer regularidades acerca de la preparación de los maestros de la Educación Primaria y las concepciones actuales que se asumen

en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española. Del estudio realizado y de la constatación de la realidad, se sintetizaron los elementos de utilidad para la elaboración del sistema de talleres metodológicos y la comprobación de sus resultados.

Inducción y Deducción: permitió establecer generalizaciones a partir del estudio realizado de las diferentes bibliografías acerca del objeto y campo de estudio, lo que posibilitó el razonamiento mediante el cual se pasó de un conocimiento general hasta concebir cómo preparar a los maestros de la Educación Primaria para el tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador.

Histórico y lógico: a través de este método se profundizó en el desarrollo y evolución de la preparación de los maestros en Cuba y de las concepciones asumidas en diferentes momentos acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Lengua Española en la escuela primaria.

Sistema: se empleó en el esclarecimiento de las relaciones entre los elementos del diseño de investigación, entre indicadores, métodos e instrumentos, desde la concepción teórica que se asume para la aplicación del sistema de talleres metodológicos y las relaciones que se establecen entre ellos.

Del nivel empírico:

Análisis de documentos: facilitó constatar las orientaciones que emite el Ministerio de Educación en los documentos normativos relacionados con la asignatura Lengua Española y el Programa Director de Lengua Materna. Se estudiaron: programas de la asignatura en el nivel primario, orientaciones metodológicas, ajustes curriculares libros de textos y el programa director.

Entrevista: se utilizó en el diagnóstico inicial para constatar el dominio de los elementos teóricos que poseen los maestros para dar tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador.

Estudio del producto de la actividad del proceso pedagógico: Este método permitió medir la eficiencia del tratamiento que conciben los maestros del segundo

ciclo a los componentes de la asignatura Lengua Española. Se revisaron y estudiaron sistemas de clase de la asignatura planificados por cada maestro.

Observación científica: se aplicó con el objetivo de conocer cómo se comportaba antes y después del pre-experimento el desempeño de los maestros en relación al tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española. Se empleó para ello una guía de observación elaborada al respecto.

El experimento pedagógico: permitió validar en la práctica la efectividad del sistema de talleres metodológicos, se concibió un pre-experimento donde el estímulo, la medición y control se realizaron sobre la misma población, antes y después de la aplicación del mismo.

Del nivel matemático y estadístico se empleó la **estadística descriptiva** para establecer las comparaciones necesarias en cuanto al estado inicial y final de la preparación de los maestros y para valorar en tablas y gráficos el comportamiento de cada indicador en los distintos momentos del proceso investigativo.

Para el desarrollo de este trabajo se seleccionó como **población** los 4 maestros que imparten quinto y sexto grado en la escuela primaria Carlos Manuel de Céspedes del Consejo Popular Urbano I del municipio de Cabaiguán, ya que son los maestros con los cuales trabaja la autora de la tesis y es de su intención transformar el nivel de preparación que poseen para el tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española. De ellos 3 son licenciados en Educación Primaria y uno licenciado en otra especialidad. Dos poseen una experiencia en el rango de 10 a 15 años impartiendo el segundo ciclo y los otros dos, menos de 5 años. Dos maestras ostentan el título académico de Máster en Ciencias de la Educación.

El **aporte práctico** radica en el propio sistema de talleres metodológicos dirigido a la preparación de los maestros del segundo ciclo de la Educación Primaria para el tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador.

La **novedad científica** radica en la organización y concepción del sistema de talleres propuesto, el cual se incorpora al sistema de trabajo metodológico del centro, teniendo en cuenta la interrelación de los temas desde la autopreparación

hasta su materialización en los talleres. La propuesta se organiza en etapas que propician la creación de condiciones previas, la ejecución y la evaluación. Se concibieron con un carácter participativo y vivencial que vincula la teoría con la práctica, partiendo del conocimiento detallado de las características de los participantes en los talleres.

El trabajo está estructurado en una introducción, dos capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y el cuerpo de los anexos. En el capítulo I aparecen las consideraciones teóricas sobre la preparación de los maestros de la Educación Primaria y el tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador; en el capítulo II se hace referencia al diagnóstico inicial, se presenta la propuesta de talleres metodológicos y la validación de la efectividad de los mismos.

CAPÍTULO I. CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS QUE SUSTENTAN EL PROCESO DE PREPARACIÓN DE LOS MAESTROS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y EL TRATAMIENTO A LOS COMPONENTES DE LA ASIGNATURA LENGUA ESPAÑOLA CON UN CARÁCTER INTEGRADOR

Este capítulo aborda en dos epígrafes elementos importantes relacionados con los antecedentes y concepciones en la preparación de los docentes de la Educación Primaria en Cuba y el tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador.

1.1. Antecedentes y concepciones de la preparación de los docentes de la Educación Primaria en Cuba

Los antecedentes y el desarrollo histórico de la formación, superación y preparación de los profesionales de la educación en Cuba han sido abordados por diversos autores desde diversas posiciones teóricas.

El estudio realizado, permite determinar como tendencias:

- El contenido de la formación permanente ha transitado de la contribución a una formación pedagógica elemental a contribuir al perfeccionamiento del desempeño profesional.
- El perfeccionamiento continuo de la obra revolucionaria y en particular de la educación cubana ha propiciado cambios en la estructura y en el funcionamiento del Sistema Nacional de Educación que favorecen la formación permanente del maestro primario desde su propio puesto de trabajo.
- Los Institutos Superiores Pedagógicos, devenidos en Universidades de Ciencias Pedagógicas han ganado protagonismo en el diseño y desarrollo de la formación permanente de los maestros primarios.
- La dirección del proceso de formación permanente del maestro primario transitó desde la centralización hacia la descentralización.

- La descentralización de las acciones para la formación permanente de los maestros ha permitido que respondan mejor a las necesidades de estos y a la solución de problemas concretos de las escuelas, pero no siempre tienen carácter sistémico y sigue faltando integración entre las formas del trabajo metodológico y las vertientes de la educación postgraduada.

En todo el mundo los dirigentes educacionales han reconocido el papel central que tienen los docentes en la elevación de la calidad de los procesos educativos en que participan, proclamando la necesidad de fortalecer la formación inicial y postgraduada de los mismos como base que sustenta cualquier proyecto de mejora de la calidad de la educación.

En la Conferencia Mundial de Educación convocada por la UNESCO (1975:63), se aprobó la Recomendación 69 a los Ministerios de Educación, relativa a la situación del personal docente, cuya esencia mantiene total vigencia, la misma expresa: “La relación pedagógica es el centro mismo del proceso de la educación y, por consiguiente, una mejor preparación del personal de la educación constituye uno de los factores esenciales del desarrollo de la educación y una importante condición para toda renovación de la educación”.

Más recientemente durante el desarrollo de la Conferencia de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (2005:75) celebrada en septiembre de 2005, dedicada al análisis de los problemas de la juventud, en uno de los cuatro fórums que se realizaron en el marco del evento; se planteó al analizar como deben ser los maestros para garantizar una educación de calidad, la vigencia de lo señalado en 1999 por Perrenoud que señaló que la labor de maestros y profesores debe caracterizarse por:

- Organización de las oportunidades de aprendizaje del alumno.
- Gestión de los progresos del aprendizaje del alumno.
- Aceptación de la heterogeneidad del estudiantado.
- Fomento de la voluntad de trabajo y aprendizaje del estudiante.
- Trabajo en equipo.

- Participación en el plan de estudios y el desarrollo de la organización de la escuela
- Promoción del compromiso con la escuela de los padres y la comunidad.
- Uso cotidiano de nuevas tecnologías.
- Capacidad de hacer frente a los deberes profesionales y los dilemas éticos.
- Gestión del propio desarrollo profesional.”

Estas características, como puede apreciarse, dan una medida de cuan multifacética y compleja es la actividad que debe encarar el maestro en el cumplimiento de sus tareas.

En la última década del siglo pasado Jacques Delors (1996) en su informe elaborado para la UNESCO (La educación encierra un tesoro), planteaba: “Vemos el siglo próximo como una época en la que los individuos y los poderes públicos considerarán en todo el mundo la búsqueda de conocimientos no sólo como un medio para alcanzar un fin, sino también como un fin en sí mismo. Se incitará a cada persona a que aproveche las posibilidades de aprender que se le presenten durante toda la vida, y cada cual tendrá la ocasión de aprovecharlas. Esto significa que esperamos mucho del personal docente, que se le exigirá mucho, porque de él depende en gran parte que esta visión se convierta en realidad”. (UNESCO, 1996:161)

En sus consideraciones Delors continúa señalando: “desarrollar los programas de formación continua para que cada maestro o profesor pueda tener acceso frecuente a ellos, en particular mediante las tecnologías de comunicación apropiadas. (...) En términos generales, la calidad de la enseñanza depende tanto (si no más) de la formación continua del profesorado como de la formación inicial” (UNESCO, 1996:169)

En otra parte de su informe Delors (1996), señala: “El mundo en su conjunto está evolucionando hoy tan rápidamente que el personal docente, como los trabajadores de la mayoría de las demás profesiones, deben admitir que su formación inicial no le bastará ya para el resto de su vida. A lo largo de su existencia los profesores tendrán que actualizar y perfeccionar sus conocimientos y técnicas. (...) A los docentes en

servicio habría que ofrecerles periódicamente la posibilidad de perfeccionarse gracias a sesiones de trabajo en grupo y prácticas de formación continua. El fortalecimiento de la formación continua impartida de la manera más flexible posible puede contribuir mucho a elevar el nivel de competencia y la motivación del profesorado”. (UNESCO, 1996:171-172)

A lo dicho se une la idea de que en el ámbito educacional se está dando como tendencia la introducción de innovaciones en los sistemas educativos vigentes para garantizar un mejoramiento de la calidad del aprendizaje de los escolares. Esta actitud, según José M. Sánchez (1997:17) está justificada en “las transformaciones del conocimiento científico, avances tecnológicos, generalización y ampliación de edad de la enseñanza obligatoria y sobre todo en los diferentes resultados obtenidos en el aprendizaje”.

Pero, por lo regular, todo proyecto de renovación que pretende elevar la calidad de la educación, reconoce la necesidad de involucrar en el cambio al docente, de manera que producir mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje está muy ligado a producir mejoras en el desarrollo profesional de los docentes. Al respecto, J. M. Escudero y A. Bolívar plantean que “una educación y formación valiosa de los alumnos es prácticamente irrealizable al margen de una formación también valiosa, relevante y efectiva de los profesores”. (Escudero, J. M. y A. Bolívar. 1994:13).

En las consideraciones del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), el cual fuera aprobado en noviembre de 2002, por los Ministros de Educación de la región, se expresa, al referirse a los docentes que es necesario “diseñar políticas públicas que consideren cambiar de manera integral el rol docente, lo que implica integrar las competencias cognitivas y emocionales de los docentes; estimular la complementariedad de la formación inicial con la formación en servicio, centrándose en la producción de conocimientos a partir de una reflexión crítica sobre las prácticas educativas (...)”..

En el PRELAC (2002:18), refiriéndose a la necesidad de fortalecer los colectivos de docentes, se señala: “Cada docente aisladamente no puede dar respuesta a todas las necesidades, es fundamental el trabajo colectivo y comprometido de los docentes

y directivos con el cambio educativo. Para ello es fundamental (...) dar sentido y cohesión a la acción pedagógica del equipo docente (...).

En este sentido resalta el papel del grupo y se plantea que “entre la diversidad de propuestas de formación permanente (...) cabe resaltar las que tomaron como unidad de formación el equipo de profesores del centro (...) también es de destacar la descentralización de las propuestas de la administración que supuso el desarrollo de propuestas de formación permanente basadas en la elaboración de proyectos elaborados por los equipos de los centros y contando con el asesoramiento de los expertos”. (Mauri, T. 2002:121)

Una de las últimas tendencias que pueden observarse en los Estados Unidos y otros países como Inglaterra y Australia, consiste en involucrar cada vez más a las escuelas (primarias y secundarias) en la formación de nuevos docentes y en apoyar a los maestros experimentados en su crecimiento y desarrollo profesional permanentes, al respecto Villegas-Reimers (2002:77) en su análisis plantea, “La tendencia ha cambiado la forma de pensar en las escuelas, como lugares donde los futuros docentes realizaban sus prácticas al finalizar su programa, a pensar en escuelas, y en los maestros, como socios igualitarios a la par con universidades (...) esto se refleja en proyectos tales como el Modelo “*Professional Development Shools*”.

Castillo, M. E., (2002:52)) refiere algunas consideraciones acerca de las características que predominan en la formación de docentes:

- “La formación de profesores está encaminada a un proceso de transformación de los modelos tradicionales ya que la sociedad demanda cada vez más de un profesional autónomo y competente, capaz de enfrentarse el complejo mundo de la enseñanza, (...) con un pensamiento reflexivo que les permita cuestionar, problematizar, transformar y enriquecer su práctica, lo que lleva implícito la concientización de su desempeño profesional en el aula, la escuela y en el contexto social.
- El profesor que se forma, debe estar capacitado para diseñar, ejecutar y evaluar proyectos curriculares.

- La autopreparación como exigencia indispensable de la formación del profesor, para lograr una cultura que permita el análisis desde posiciones críticas, la reflexión personal o conjunta en el desarrollo de la práctica y transformación de los sistemas educativos, mediante el desarrollo de las habilidades profesionales, las capacidades y valores que trasciendan en el mejoramiento humano”.

Soussan, G., (2002:139), se refiere a algunas características que deben primar en la formación continua de profesores, al respecto señalan: “La formación inicial y continua son etapas diferentes de un mismo sistema de formación que además debe integrar la investigación (...) los docentes deben poder integrar los conocimientos nuevos en las prácticas educativas, conocimientos académicos, didácticos, pedagógicos y tecnológicos”.

El profesor Miller, E., (2002:34) en su estudio sobre las políticas de formación docente en la mancomunidad del Caribe, especialmente en países como Jamaica, Bahamas, Bermudas, Barbados, Belice, y Guyana, entre otros plantea: “las direcciones que ha tomado la política en la región, han impulsado la formación docente (en servicio y antes del servicio), y todas ellas han mantenido la figura del docente como agente del cambio y de la transformación. Sin embargo, en el actual contexto social y cultural de la mancomunidad del Caribe, concentrarse en el desarrollo profesional del docente, particularmente en lo relacionado con el dominio del contenido de la asignatura y la técnica pedagógica, ya no es suficiente. (...) La creciente complejidad de los temas sociales y culturales que confrontan a los docentes en las escuelas exigen que las políticas de formación de docentes ahora apunten al desarrollo personal del docente, especialmente en lo que tiene relación con los rápidos cambios sociales y culturales que ocurren tanto en la subregión como globalmente”.

Finalmente debe destacarse que en el “*Modelo de Acompañamiento*” del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), el cual fuera aprobado por los Ministros de Educación de la Región en noviembre de 2002, dentro de las líneas de acción prioritarias para la formación y desarrollo profesional del docente, se hace mención a la instrumentación de programas regionales de

superación en diplomados, maestrías y doctorados para docentes en ejercicio, a la vez que incentiva a la creación de redes internacionales, regionales y nacionales de escuelas, alumnos y docentes, a través de INTERNET, para compartir experiencias y reflexiones sobre sus prácticas educativas.

Con estos elementos presentes se está en condiciones de valorar, con un breve esbozo histórico, como estas ideas constituyen pautas deseables para la preparación de los maestros y profesores en Cuba.

Resulta necesario para la comprensión de cómo se desarrolla la preparación de los maestros en la actualidad valorar brevemente como ha sido la evolución de esta actividad en los últimos años.

No se considera necesario realizar un desglose pormenorizado de esta evolución ya que en su tesis en opción al título académico de Máster en Educación de Avanzada, *“Fundamentos teóricos y metodológicos de la Superación del Personal Docente del Ministerio de Educación”*, Olga Castro (1997) hace una valoración de la evolución histórica de la superación en la que la caracteriza y establecen etapas en su periodización fundamentada en cómo se produce la planificación, control y ejecución de las actividades y el papel de los principales autores en los distintos procesos relacionados con la elevación de la calificación y perfeccionamiento de maestros y profesores y otros docentes que laboran en la educación.

En los estudios antes referidos se puede apreciar que la evolución de la formación permanente en Cuba se divide en cinco períodos:

1. Antes del Triunfo Revolucionario de 1959.
2. Modelo centralizado nacionalmente 1960-1969.
3. Modelo superación centralizado nacionalmente dirigido a la profesionalización 1970-1979.
4. Comienzo de la descentralización, fundamentalmente en cuanto a las decisiones del contenido de la superación 1980-1989.
5. Descentralización en contenido y formas en función de las necesidades 1990-actualidad

Se puede señalar que a partir del 2002 se ha originado una nueva etapa en la preparación de maestros, caracterizada por un mayor predominio del empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones en las acciones de superación.

Como elementos indicativos que fundamentan lo antes señalado están los siguientes:

1. La presencia en todos los centros educacionales de televisores, videos y computadoras que brindan el soporte técnico material que hace posible un amplio empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones en todos los procesos que se realizan en la escuela. Esto naturalmente además del uso docente en el proceso de enseñanza aprendizaje permite su utilización en las actividades de preparación.
2. En la actualidad existen cursos que se transmiten por televisión destinados a la superación de los maestros y profesores. Ejemplo de ello es el programa "Para ti Maestro" que se transmite desde 2002. En varias provincias teniendo como base la programación planificada en el curso se ha diseñado un diplomado. El contenido varía cada curso en dependencia de las necesidades de los maestros y profesores y se toman criterios de los resultados de las visitas de distinto tipo que se realizan en el transcurso del año.
3. Otro elemento que está a disposición de los maestros son cursos a distancia con soporte informático, ya sea online o mediante soporte digital que ponen a su disposición materiales que contribuyen a su actualización.
4. La utilización de video-conferencias y tele-conferencias para la superación de mayor cantidad de docentes se ha hecho más frecuente, de hecho desde el II Seminario Nacional de Preparación del Curso, todos los maestros y profesores del país han tenido la posibilidad de recibir de manera uniforme los aspectos esenciales por los especialistas del más alto nivel y la concreción de las acciones fundamentales que deben ejecutar en el desarrollo del curso escolar.
5. El desarrollo de la Maestría en Ciencias de la Educación de amplio acceso. Este programa de maestría está apoyado además del material escrito en tabloides y periolibros, por una colección de CD que contienen materiales que profundizan los

contenidos científicos tratados en los cursos y un conjunto cassetes contentivos de video-conferencias de prestigiosos profesores que exponen los elementos fundamentales del currículo previsto para cada una de las menciones que están diseñadas para cada una de las educaciones.

6. Las transmisiones de los diferentes cursos de Universidad para Todos, que aunque no constituyen de hecho una programación estructurada para una superación dirigida y con un plan estructurado para la formación profesional, cubre elementos de conocimiento científico y cultural útiles a los docentes que le brindan la posibilidad de cimentar una cultura general integral, necesaria para su profesión.

En este sentido y como resultado de la implementación de los programas de la Revolución en los diferentes niveles de Educación como parte de la Batalla de Ideas, que han tenido como centro la formación de una cultura general integral en los niños, adolescentes y jóvenes; el Ministerio de Educación dentro del perfeccionamiento continuo del sistema educativo cubano, para fortalecer y sistematizar el trabajo metodológico en los centros educacionales y en las estructuras de dirección de los municipios, provincias y nación, estableció la Resolución Ministerial 150/2010 referida al Reglamento de Trabajo Metodológico del Ministerio de Educación.

En la referida Resolución Ministerial se precisa que el contenido del trabajo metodológico, en cualquier nivel, se orientará a "... la preparación de los directivos, funcionarios y docentes para lograr la integralidad del proceso educativo, teniendo en cuenta la formación integral que debe recibir el educando...". (Ministerio de Educación. 2010:9).

Dentro de las direcciones de trabajo metodológico se destacan la docente metodológica y la científica metodológica. Estas a su vez se materializan en diferentes formas de ejecución, las cuales se interrelacionan entre sí y constituyen un sistema. Su selección está en correspondencia con los objetivos a lograr, el diagnóstico de la escuela, las necesidades del personal docente y las características y particularidades de cada Educación y sus respectivas instituciones educativas. Se realizan en los diferentes niveles de educación.

El trabajo metodológico en la escuela se ha regido desde las primeras etapas por diferentes principios (López, M. y García, M., 1983:45), los cuales se consideran en la presente investigación:

- “Principio de la correspondencia entre el encargo social de la institución escolar y el contenido del trabajo metodológico a desarrollar: garantiza que las actividades metodológicas, respondan a las necesidades sociales; es decir, que se den en estrecho vínculo con la vida.
- Principio del carácter diferenciado y concreto del contenido del trabajo metodológico: responde a los requerimientos de la diversidad, por lo que exige el diagnóstico de todos los docentes.
- Principio del carácter sistémico, donde el papel rector dentro del sistema le corresponde a los objetivos: implica que las actividades se desarrollen siguiendo una lógica a partir de la consideración de los objetivos como categoría rectora y asumiendo las interrelaciones e interdependencia que deben existir entre las actividades metodológicas.
- Principio de la contribución al logro de un alto nivel político - ideológico en la preparación del docente: determina la necesidad de la proyección del trabajo metodológico sobre la base de los principios de la política educacional cubana.
- El principio marxista de la práctica como criterio de la verdad en la búsqueda de soluciones científicas a los problemas concretos de la realidad educativa: se refiere a la necesidad de identificar en la práctica los problemas que más afectan a la labor educativa y utilizar para su mejoramiento los métodos científicos”.

Según criterios del destacado investigador y pedagogo Carlos Álvarez de Zayas la realización de todo trabajo metodológico está encaminado a:

- Elevar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje y de todo el trabajo educativo mediante el perfeccionamiento constante de la labor profesional.
- Lograr la preparación en la práctica, de manera sistémica y sistemática, de todos los docentes graduados, en formación y los técnicos.

Por tal razón es el tipo de actividad pedagógica profesional que mayor influencia ejerce en la preparación de los docentes. En tal sentido Carlos Álvarez de Zayas alegó: “un individuo está preparado cuando puede enfrentarse a los problemas que se le presentan en su puesto de trabajo y los resuelve. Es necesario que se haya apropiado de parte de la cultura que lo ha precedido y consecuentemente conozca su profesión...” (Álvarez, C., 1999: 67).

En correspondencia con el objetivo de esta investigación se precisará dentro de las formas del trabajo docente metodológico en el taller metodológico, por lo que se considera pertinente hacer referencias a las ventajas de este tipo de actividad.

En el trabajo se sistematizan un grupo de elementos esenciales que definen al taller como un vehículo privilegiado para el logro de objetivos formativos encaminados al desarrollo de la personalidad y específicamente al de los valores como formaciones psicológicas. El taller ha adquirido sus extraordinarias ventajas para las ciencias porque es el fruto de una larga evolución, se utiliza prácticamente desde los filósofos antiguos, hasta la actualidad, se ha utilizado por tendencias tan actuales como el marxismo y el Humanismo.

Diferentes autores cubanos tienen coincidencia conceptual al definir el “taller” como:

- Una estructura pedagógica de acción, en la cual la enseñanza y el aprendizaje se realizan en un marco de fuerte compromiso general en base a objetivos específicos.
- Una forma, un camino, una guía flexible y enriquecedora para las personas y el grupo que se fundamenta en el aprender haciendo y la activación del pensamiento por propia convicción y necesidad.
- Una estructura de acción de los sujetos de la educación en una gestión participativa, libre, responsable y generalmente placentera.
- Una nueva forma pedagógica que pretende la integración de la teoría con la práctica.
- Una técnica de aprendizaje mediante la acción que se realiza sobre un proyecto o tarea concreta de trabajo grupal.

- Un instrumento, un método pedagógico práctico de conocimiento de la realidad que se basa en la acción protagónica y responsable de los participantes.

El **taller metodológico** es la” actividad que se realiza en cualquier nivel de dirección con los docentes y en el cual de manera cooperada se elaboran estrategias, alternativas didácticas, se discuten propuestas para el tratamiento de los contenidos y métodos y se arriban a conclusiones generalizadas”. (Ministerio de Educación. 2010:20)

A partir de la definición asumida, la autora de esta tesis considera que el taller es un tipo de actividad que se dedica a la reflexión, revisión y proyección crítica de los vínculos de la teoría y la práctica, partiendo de lo vivencial, empírico o investigado para arribar a conclusiones colectivas.

Aunque se profundizó en el taller metodológico por estar contenido en la propuesta de solución al problema científico declarado en la investigación, no debe concluirse este epígrafe sin precisar que el trabajo metodológico incluye el control sistemático, tanto a las propias actividades metodológicas, como a las actividades docentes, con énfasis en las actividades de preparación del docente para el desarrollo de la clase, actividades y su control. El análisis de estas actividades constituye el punto de partida para el rediseño de la estrategia de trabajo metodológico en cada uno de los niveles y para la estimulación de los mejores resultados en la dirección del proceso pedagógico.

Estos elementos, unidos a otros, tienen que ser considerados por la estructura de dirección para adecuar las orientaciones recibidas y las exigencias planteadas en el Modelo de escuela primaria, aprovechando las potencialidades que ofrece el trabajo metodológico para socializar las experiencias de los docentes en su propia preparación en función de perfeccionar el tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador.

1.2. Acercamiento al proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Lengua Española en las concepciones actuales

Las transformaciones ocurridas en Cuba producto al desarrollo científico y tecnológico alcanzado, requieren que en la escuela se desarrolle un proceso de enseñanza- aprendizaje que posibilite la formación de personalidades capaces de buscar el conocimiento y de aplicarlo con carácter creador en beneficio de la propia sociedad y que aprendan cómo autorregularse; que sientan, amen y respeten a sus semejantes; que se expresen libremente y con conocimiento de causa de lo que dicen y hacen, hombres que como dijera José Martí (1975:2), sean "...elocuentes y sinceros, (...) que digan lo que piensan y lo digan bien".

En el caso de la Educación Primaria, es la asignatura Lengua Española la que por excelencia se encarga de dotar a los educandos del instrumento que les permita comunicarse amplia y acertadamente en el ámbito social, tanto en forma oral como escrita como resultado de haberse apropiado de la experiencia histórico-cultural acumulada y posibilitar su transformación en correspondencia con la demanda social.

Esta asignatura, a partir de la década de 1980 sufrió una serie de cambios en su concepción como resultado del propio perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, entre los que se encuentra la unificación de las asignaturas Lectura y Español, conformando la Lengua Española, la cual se comenzó a impartir con una frecuencia de 90 minutos. Entre los componentes que conforman esta asignatura aparecen: lectura y su comprensión, nociones gramaticales, expresión oral y expresión escrita, ortografía y caligrafía.

La duración de 90 minutos de la clase de Lengua Española y la tenencia de dos libros de textos, no significa que se empleen 45 minutos para trabajar con el componente lectura y los otros 45 minutos para el trabajo con el resto de los componentes. Todo lo contrario, la clase de Lengua Española tiene un carácter integrador, en la misma deben integrarse armónicamente todos los componentes de la asignatura, priorizando uno y subordinando el resto, lo que representa que, de acuerdo con los objetivos y contenidos de la unidad en cuestión, el diagnóstico individual y grupal, el maestro en una clase priorice, un componente y subordine el resto siempre que no sea forzada la subordinación.

Por las propias transformaciones ocurridas en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, existen muchos y variados criterios didácticos alrededor de los requisitos y las características que deben reunir las clases de Lengua Española en el nivel primario, por lo que se hizo necesario que el Ministerio de Educación realizara algunas precisiones a fin de aunar criterios y establecer una línea homogénea de actuación didáctica en tal sentido.

Los maestros pueden emplear diferentes variantes que de ningún modo constituyen recetas ni esquemas rígidos a cumplir, como las que se sugieren en las *"Precisiones con relación a las clases de la asignatura Lengua Española"* emitidas por el Ministerio Nacional de Educación (2005:s/p):

- a) "Iniciar la clase con una actividad de producción oral de textos, en la que se aseguren las condiciones para trabajar el plano escrito, y se prepare a los alumnos para la redacción, aquí se prevé la ortográfica y la aplicación de los contenidos gramaticales estudiados.
- b) Comenzar por la actividad de lectura y vincular el contenido del texto con elementos gramaticales, ortográficos o caligráficos, que pueden ser consolidados.
- c) Dar inicio con una actividad de construcción oral o escrita, derivada del trabajo previo de lectura o búsqueda de información, vinculando este con elementos gramaticales y ortográficos. Trabajar finalmente una lectura relacionada con el tema de redacción.
- d) Comenzar con actividades ortográficas y/o gramaticales que consoliden contenidos ya trabajados; producir textos donde apliquen estos y los puedan leer como conclusión.
- e) Comenzar con una actividad caligráfica y vincular a esta, contenidos gramaticales, de vocabulario y ortográficos y por supuesto leer y comprender el texto.
- f) Comenzar la clase con la revisión colectiva de un texto escrito por los alumnos, actividad que propicia la consolidación y el afianzamiento de elementos gramaticales y ortográficos, puede realizarse un trabajo previo de autorrevisión.

- g) Desarrollar actividades competitivas y de preparación para los concursos, en las que se aproveche para consolidar, aplicar y controlar los contenidos ortográficos trabajados”.

Cualquiera de las formas que el maestro asuma en la organización de la clase debe tener en cuenta los requisitos de una buena clase establecidos en la Resolución Ministerial 150/2010 del Ministerio de Educación (2010:10)

- a) “Un adecuado enfoque político e ideológico acorde con la política del Partido Comunista de Cuba.
- b) La organización del proceso educativo y sus requisitos higiénicos.
- c) La orientación hacia los objetivos y la proyección de la clase, a partir del dominio de la caracterización integral de sus alumnos y el diseño de actividades diferenciadas.
- d) El dominio del contenido y de los métodos de dirección del aprendizaje para favorecer el desarrollo creativo de los educandos.
- e) Utilización eficiente de los medios de enseñanza concebidos como sistema, con énfasis en el libro de texto, los textos multimedios, la televisión, el video y la computación.
- f) Adecuado ambiente comunicativo-afectivo.
- g) Aplicación consecuente de las formas y tipos de evaluación.
- h) La orientación y control del trabajo independiente de los alumnos.
- i) El dominio de la lengua materna y la utilización de las diferentes formas de la actividad: colectiva, en pequeños grupos e individual.
- j) La aplicación adecuada de los niveles de ayuda en correspondencia con las potencialidades y necesidades de los educandos.
- k) Que los alumnos demuestren dominio de:
 - 1. Los conceptos esenciales en correspondencia con los niveles de asimilación tratados.

2. Los contenidos del libro de texto que correspondía estudiar para la clase y el desarrollo de los ejercicios.
3. La orientación de la tarea que tendrá que resolver para la próxima clase, así como los criterios y el momento en que el maestro se los va a comprobar”.

Por supuesto, las anteriores características son válidas para todas las asignaturas, incluyendo la Lengua Española; pero además de estas, las clases de lengua deben caracterizarse por la formación y adquisición de las habilidades comunicativas básicas (leer, escuchar, hablar y escribir) que garanticen la comprensión, el análisis y la producción de diferentes tipos de textos.

Los fundamentos teóricos que sustentan la enseñanza de la lengua y la literatura en la actualidad vienen dados por las concepciones de la Lingüística del texto y el enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural, que centran su atención en el estudio de la lengua como medio esencial de comunicación social humana y ponen énfasis en la caracterización del habla en las diferentes situaciones comunicativas en las que el hombre hace uso de ella.

Este enfoque asume el texto como categoría fundamental, ya que la comunicación supone el intercambio de textos. Esto exige reflexionar acerca de las características de los textos según el contexto donde se producen y el empleo que se hace de los medios comunicativos, según las exigencias de la comunicación. Entendido el texto como “enunciado comunicativo coherente, portador de un significado; que cumple una función comunicativa en un contexto específico, que se produce con una determinada intención comunicativa y finalidad.” (Roméu Escobar, A., 1999:10)

El enfoque comunicativo y su método, el análisis lingüístico del texto, contribuyen a hacer evidente al alumno la utilidad de las estructuras lingüísticas que conoce viéndolas funcionar en los textos.

La utilización del texto para el desarrollo de la competencia comunicativa de los escolares y como centro del proceso de enseñanza aprendizaje se argumenta a partir de los siguientes criterios:

- “En el terreno curricular no cabe duda de que la lectura es el instrumento básico de adquisición de contenidos.
- Cada día los materiales impresos adquieren mayor preponderancia como medios de instrucción.
- La lengua materna tiene un carácter operativo-instrumental; es una lengua común a todas las asignaturas”. (Velázquez, A. M., 2001:11)

¿Cuándo se alcanza la competencia comunicativa?

Al decir de Angelina Roméu Escobar (1997:12) dicha competencia se logrará en la medida que el alumno se convierta en un comunicador eficiente. Esto supone:

- “Comprender lo que otros tratan de significar, entendida la comprensión como un acto individual, original y creador.
- Poseer una cultura lingüística y literaria, adquirida en el proceso de análisis de diferentes textos y en el descubrimiento de la funcionalidad de los recursos lingüísticos empleados por el emisor en la construcción del significado. Dichos textos sirven de modelos constructivos en diversos estilos.
- Construir textos en diferentes estilos, según las exigencias de la situación comunicativa en que se encuentre y haciendo uso efectivo de los medios lingüísticos necesarios para establecer la comunicación de acuerdo con las características de las distintas normas”.

Al asumirse este criterio se está asumiendo, por tanto, que el objetivo fundamental de la enseñanza de la lengua, a partir del enfoque cognitivo comunicativo y la lingüística del texto, es lograr el desarrollo de la competencia cognitivo-comunicativa de los alumnos. Este objetivo debe lograrse de forma gradual, para lo cual es indispensable precisar los objetivos específicos del grado.

Los docentes deberán tener en cuenta que para alcanzar ese objetivo, los alumnos tienen que resolver problemas que posibiliten la formación de conocimientos sobre el sistema de la lengua, el desarrollo de hábitos, habilidades en cuanto a la utilización de esos conocimientos, además de la formación de sentimientos, actitudes, valores,

sobre la base del establecimiento de relaciones significativas en el aprendizaje, la generación de motivaciones predominantemente intrínsecas, la activación y autorregulación de los aprendices.

A partir de este objetivo, el contenido de las clases de Lengua Española debe estar referido a:

- “conocimientos (normas, teorías, conceptos sobre los tipos de textos, de índole gramatical, literaria u ortográfica, etc.)
- habilidades específicas de la asignatura (leer, comprender, redactar diferentes tipos de textos; escribir utilizando correctamente las palabras del idioma y con una letra clara y legible, analizar sintácticamente textos, resumir información, etc.)
- procedimientos y estrategias de carácter intelectual general comunes a las diferentes asignaturas (la observación, la comparación, la clasificación, la descripción, la modelación, la elaboración de preguntas, la explicación, entre otras)
- procedimientos para una asimilación más consciente de los conocimientos (las habilidades para planificar, controlar y evaluar la actividad de aprendizaje)
- normas de comportamiento, valores, actitudes, sentimientos”. (Ministerio de Educación, 2005:s/p).

Por su parte los métodos y procedimientos deben propiciar la interacción de los alumnos en el proceso de construcción y aplicación de los conocimientos. La utilización de métodos atendiendo a su clasificación binaria (atienden tanto el aspecto interno como externo) debe partir del empleo preferencialmente de “productivos: heurísticos, problémicos e investigativos, que llevan a la productividad del proceso y a una enseñanza verdaderamente desarrolladora. Estos propician la interacción comunicativa y permiten al alumno aprender a aprender”. (Sales Garrido, L., 2007:20)

En función de los métodos seleccionados, los docentes deberán emplear procedimientos que promuevan el análisis, la síntesis, la comparación, la abstracción, la generalización, la inducción, la deducción, la demostración, la

búsqueda de las causas y de las consecuencias, la búsqueda de la esencia, entre otros elementos importantes, que conduzcan a un pensamiento cualitativamente superior y que permitan a su vez, no solo el desarrollo cognoscitivo, sino también el de los sentimientos, actitudes, valores, convicciones, que provoquen la formación de la personalidad de los niños, acorde con la realidad de nuestro pueblo.

Constituyen procedimientos desarrolladores que pueden ser empleados en la asignatura los propuestos por investigadores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP): “aprendo a preguntar, busco las características, aprendo a observar y a describir, ejemplifico, busco contraejemplos, planteo suposiciones, semejanzas y diferencias, busco mis argumentos”. (Silvestre Oramas, M y Zilberstein Toruncha, J., 2002:100-102)

En las clases de la asignatura deben emplearse medios de enseñanza que contribuyan a la interacción comunicativa en dependencia del objetivo, contenido y método con que se trabaje, desde los objetos, láminas y representaciones hasta el empleo de los medios audiovisuales con los que se cuenta.

Según criterios de Ligia Sales (2007:20), con los cuales coincide la autora de esta tesis, “se considera necesario la utilización de textos auténticos que respondan a los objetivos de cada unidad, a los intereses y necesidades de los alumnos en correspondencia con el programa (...), así como la situación comunicativa que deviene medio esencial para la introducción y estudio de las diversas unidades”.

Además de la clase como forma de organización fundamental de la enseñanza, el docente podrá utilizar otras, en dependencia de los componentes descritos anteriormente y de las condiciones concretas de su contexto, como por ejemplo: visitas a museos y galerías de arte, debates de textos, películas y videos, clases prácticas en el laboratorio de computación, etc.

Por su parte la evaluación del aprendizaje estará orientada al logro de los objetivos, de ahí que se emplearán tipos y formas de evaluación que contribuyan a comprobar el nivel de desarrollo de la competencia cognitivo-comunicativa de los alumnos de acuerdo con el grado. Se deberán propiciar actividades que estimulen la

autoevaluación por los estudiantes, así como las acciones de control y valoración del trabajo de los otros.

Se evaluarán entonces los conocimientos adquiridos por los estudiantes, el nivel de adquisición de estos conocimientos (de forma reproductiva, aplicada, creativa), las habilidades generales y específicas adquiridas, los sentimientos, valores, normas de comportamientos, las capacidades para orientarse en la tarea, para valorar y autovalorar sus resultados, su nivel de independencia, etc.

Además de evaluar a través de exámenes, preguntas escritas u orales, trabajos investigativos, les será de mucha utilidad al docente la revisión exhaustiva de libretas y cuadernos de trabajos o la observación diaria con indicadores bien definidos, el diálogo con los alumnos y familiares, el estudio de la documentación escolar (expediente acumulativo), las visitas a la familia y la comunidad, etc. La evaluación por elementos del conocimiento les será de más útil para el adecuado seguimiento al diagnóstico. Además de evaluar cuando lo indique el plan de estudio, el docente deberá evaluar la marcha sistemática del proceso, es decir, siempre y cuando considere que puede haber un salto cualitativo en el desarrollo de los escolares.

Lo expuesto hasta aquí demuestra que la asignatura Lengua Española debe lograr en el sistema de objetivos previsto; que para cada momento del desarrollo los alumnos demuestren habilidades en el uso de la lengua, por tal razón es necesario que los maestros conozcan estos objetivos, y trabajen de manera sistemática y eficiente para que se alcancen por cada alumno al nivel de sus potencialidades y limitaciones, a partir de las precisiones que aparecen en el Modelo de Escuela Primaria para cada grado.

Para lograr los objetivos y el alcance de estos en cada período y momento del desarrollo, le corresponde a la clase de Lengua Española, vincular armónicamente todos los componentes de la asignatura, priorizando unos y subordinando otros, lo que significa que, de acuerdo con los objetivos y contenidos de la unidad en cuestión y el diagnóstico individual y grupal, el maestro debe prepararse muy bien para diseñar un sistema de actividades a partir de los métodos y procedimientos que conoce y que están propuestos en la bibliografía con que cuenta.

Resumiendo, la clase de Lengua Española que se requiere en la actualidad será aquella en la que se manifiesten las siguientes características:

- “Se ofrezca atención priorizada a la comprensión y producción de significados, a fin de lograr el desarrollo de la competencia cognitivo-comunicativa de los alumnos.
- Se orienten comunicativamente todos los componentes didácticos de la clase.
- Se cambie la actitud del maestro, de transmisor de conocimientos acabados a director y facilitador de conocimientos.
- Se propicie la participación de los alumnos - desde posiciones reflexivas - en la solución de problemas y tareas comunicativas.
- Se creen situaciones comunicativas complejas que permitan a los alumnos asumir nuevos roles comunicativos, en correspondencia con los objetivos del grado, tanto en la comprensión como en la producción de significados, en forma oral y escrita.
- Se sistematice el análisis mediante la descripción comunicativo-funcional de los textos, la que estará orientada hacia un determinado objetivo.
- Se estimule la formación de conceptos y el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento (análisis, síntesis, abstracción, generalización).
- Se trabajen los distintos niveles de asimilación del conocimiento (conocer, saber, saber hacer, crear).
- Se logre una adecuada interacción de lo individual con lo colectivo en el proceso de aprendizaje.
- Se vincule el contenido de aprendizaje con la práctica social y con la vida (plano vivencial).
- Se valore por parte del alumno aquello que aprende (plano actitudinal).
- Se integre lo instructivo con lo educativo.

- Se utilicen métodos y procedimientos que propicien la reflexión, el análisis, la comparación, la valoración, la búsqueda independiente de la información por parte de los alumnos.
- Se considere a los alumnos el centro de la atención y se propicie su desarrollo psicológico integral.
- Se propicie la autovaloración y valoración de las actividades comunicativas y de las conductas asumidas.
- Se orienten actividades de forma diferenciada, partiendo del conocimiento del docente de las particularidades de sus alumnos”. (Ministerio de Educación, 2005:s/p).

1.3. Algunas consideraciones para el tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador.

Los contenidos tradicionales de las asignaturas de Lengua Española que aparecen en los programas (lectura y comprensión, ortografía y vocabulario, gramática, expresión oral y escrita y literatura) pueden agruparse en los llamados “componentes funcionales”, esto es, los conocimientos y procesos básicos de lectura y comprensión, análisis y producción de textos.

La clase deberá obedecer a “un enfoque integral, cual si ella fuera un taller de lengua viva donde se escuche, se hable, se lea y se escriba. Por supuesto, la intensidad, o sea, el mayor o menor número de ejercicios y de tiempo dedicado a cada una de estas habilidades comunicativas básicas, estará en correspondencia con los objetivos y contenidos a desarrollar en las clases y al diagnóstico de los alumnos. Lo anteriormente expresado no anula el tratamiento particular, detenido, especializado o priorizado de un determinado contenido o componente, si fuere necesario hacerlo, dado el diagnóstico real de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes”. (Ministerio de Educación, 2005:s/p).

Marrero Silva, H. y otros. (2012:s/p) consideran como cuestiones indispensables para una clase de Lengua Española en el nivel primario, los siguientes critérios:

- “Que se enseñe lengua funcionalmente: esto significa que los contenidos de los diferentes componentes se vean como un gran sistema, como una cadena compuesta por muchos eslabones y que si se rompe alguno, entonces la cadena se rompe también.
- Presencia de un objetivo para todo el contenido, y tiempo que dure la clase: este objetivo debe redactarse en función del alumno y en términos de habilidades, y se tratará que siempre responda a una única intención pedagógica y en ello, lo formativo puede aparecer explícito o no. Se deberá tener presente la estrecha e indisoluble relación entre las tareas docentes que se planifiquen con el objetivo planteado.
- Carácter integrador: estará dado por la característica fundamental de este tipo de clase: la jerarquización de un componente funcional y el tratamiento subordinado e incidental a otros contenidos o componentes.

Como se ha hecho referencia la asignatura Lengua Española está integrada por diferentes dominios cognitivos, que incluyen los contenidos, como [la lectura](#) y comprensión, la ortografía, la gramática, la expresión oral y escrita y la caligrafía. Esos contenidos se agrupan según su esencia en los componentes funcionales de la lengua, que están compuestos por los contenidos esenciales y procesos básicos; [lectura](#) y su comprensión, análisis y producción de textos.

En toda clase será necesario precisar qué componente se jerarquiza, cuál se le subordina y cuál o cuáles tendrán un tratamiento incidental, pues los contenidos o componentes funcionales jerarquizados y subordinados, deberán reflejarse en el objetivo y en las actividades que se ejecuten en correspondencia con los diferentes niveles de asimilación.

La clase de Lengua Española debe convertirse en un momento agradable de intercambio, donde se garantice que todos los alumnos escuchen, hablen, lean y escriban.

- Tratamiento contextualizado a todos los contenidos, independientemente del componente funcional de que se trate: significa que los análisis, las construcciones

y por supuesto la lectura, deben partir de un texto y siempre que sea posible de un contexto cercano al alumno, cerca de sus vivencias y experiencias, cuestiones que él conozca y pueda operar con ese texto, textos que tendrán un marcado carácter instructivo y educativo para las diferentes esferas de la formación integral de forma general y lingüísticas en lo particular.

- Que el alumno se convierta en un agente activo en el descubrimiento del conocimiento y por consiguiente de su propio aprendizaje, donde el maestro sea sólo un conductor, orientador del proceso para que el alumno trabaje de forma independiente en las diferentes fuentes del conocimiento: Para ello es indispensable que las tareas docentes exijan que:
 - Haya que realizar actividades interesantes.
 - Haya independencia cognoscitiva.
 - Haya originalidad del pensamiento de los alumnos, que propongan qué hacer, por qué, dónde y cómo hacerlo.
 - Los alumnos pongan a funcionar habilidades importantes como; leer, observar, describir, comparar, analizar, sintetizar, elaborar y responder preguntas, escuchar, escribir, exponer, representar, dibujar, pensar, reflexionar, llegar a conclusiones...”.

Para concretar estos criterios es pertinente referir algunos presupuestos metodológicos que debe considerar el maestro en el tratamiento a los diferentes componentes funcionales de la asignatura Lengua Española:

Expresión oral

El docente al planificar actividades para el desarrollo de este componente debe tener en cuenta que son los alumnos los que deben cumplir el objetivo propuesto; por tanto, son los que más tienen que hablar. Los principales indicadores a tener en cuenta podrían ser:

- “Adecuada pronunciación (cambios, omisiones o adiciones de letras)

- Entonación correcta (la modulación de la voz debe tener relación con lo expresado, con el estado anímico; ni muy exaltado ni muy insípido)
- El tono de la voz (ni muy alto ni muy bajo)
- La fluidez (sin repeticiones de palabras, sin muletillas o tartamudeos)
- El ajuste al tema
- El ajuste a la habilidad (sea describir, conversar, dramatizar, reproducir, narrar)
- La calidad de las ideas
- El vocabulario (si es amplio o pobre, si es vulgar, correcto o poético)
- La coherencia de las ideas (adecuado vínculo entre el contenido que expresa)
- La cohesión de las ideas (empleo adecuado de enlaces o conectores entre las ideas que expresa)
- La claridad de las ideas
- El desarrollo de la imaginación, la fantasía
- La originalidad en lo que expresa
- Las formas de comportamiento (interrumpe al que habla, se impacienta, discute acaloradamente, no sabe escuchar, no respeta los criterios de los otros, etc.)".
(Ministerio de Educación, 2005:s/p).

En el tratamiento a este componente es importante la atención a las habilidades conversar y escuchar. En la primera es esencial que las temáticas sobre las que se conversará deben estar acordes con la edad, los gustos e intereses de los alumnos; aunque algunas podrán ser propuestas por el docente con el objetivo de conocer cómo piensan, sienten y actúan los alumnos ante determinado hecho o situación, la mayoría deben ser propuestas por los propios alumnos, lo que garantizará en gran medida su motivación.

En el caso de la habilidad escuchar se deben planificar actividades donde los alumnos tengan que escuchar atentamente para repetir determinadas ideas o hacer un listado de objetos, colores, animales, etc.; ejercicios donde los alumnos expresen

determinados estados de ánimos a través de expresiones corporales y el resto los reconozca.

Algunas de las formas de organización que se pueden emplear para el desarrollo de estas habilidades son: los cine – debates, tele debates o video debates posteriores a la proyección de una película, documental o dibujo animado; los talleres literarios donde se discutan diferentes tipos de textos; mesas redondas o paneles; crearse momentos para la presentación de un libro que ellos hayan leído o realizar festivales culturales dentro del aula donde los alumnos puedan dramatizar pasajes u obras completas, recitar, declamar, etc.; representar programas televisivos. De forma general, las actividades que se planifiquen deben dar la posibilidad de trabajar en colectivo, para que los alumnos puedan interactuar y comunicarse.

Expresión escrita

Uno de los objetivos priorizados de la clase de lengua materna es desarrollar habilidades para producir mensajes con la mejor eficacia. Producción, junto con interpretación, son los procesos necesarios que evidencian la competencia del sujeto.

La didáctica de la expresión escrita tiene “el reto de promover nuevas prácticas de escritura en la clase de lengua para convertir el acto de construcción en una actividad estimulante y creativa, promover la reflexión, la observación, la comparación y la crítica como formas de acercamiento a la elaboración de textos escritos, desarrollar habilidades que hagan del alumno un comunicador competente”. (Ministerio de Educación, 2005:s/p).

La secuencia metodológica para la producción de textos escritos debe incluir: la comprensión y análisis de párrafos o discursos; el descubrimiento de las características de los modelos; la reproducción del modelo y el empleo independiente de los conocimientos en situaciones nuevas. Solo transitando por estos niveles de asimilación podrá el alumno construir textos adecuados.

María de los Ángeles García (2005:56) considera que en el proceso de producción escrita “debe conocer a través del diagnóstico cuáles son los intereses de expresión que tienen los alumnos, qué temas o contenidos les resultan más interesantes para

escribir, pero la selección de una temática para escribir sobre ella no debe depender solo de intereses individuales de los estudiantes. El maestro, además, propondrá otras temáticas en que sea necesario incursionar para ampliar su cultura”.

No se trata de que los alumnos repitan en sus trabajos lo que leen en los libros de textos sobre la temática seleccionada, consiste en que desarrollen una actividad mental intensiva que les permita manejar esas fuentes de consulta.

Según Fernando Lázaro Carreter citado por Ministerio de Educación (2005:s/p) “el hábito de organizar un contenido mental y expresarlo con claridad y corrección es la mayor prueba de madurez que alcanza un alumno y el mejor test para medir el avance del proceso educativo”; por tanto, los alumnos deben saber producir adecuadamente sus propios textos.

Es oportuno destacar antes de finalizar con las precisiones metodológicas de este componente que resulta indispensable para lograr que los alumnos se conviertan en escritores competentes que estos estén orientados sobre lo que van a escribir y los procedimientos que utilizarán para hacerlo; precisar también que tipo de texto van a construir, y cuál es su intención y propósito comunicativo; organizar las ideas, para lo cual elaborarán el plan de construcción; luego de tener confeccionado el plan, procederán a la redacción del texto y verificarán la calidad del trabajo realizado con el criterio del maestro y de los otros alumnos; se tendrá en cuenta la organización y ordenamiento lógico del contenido, teniendo en cuenta el plan, la coherencia y la cohesión, el ajuste a las normas, etc.

Lectura

La lectura constituye un conjunto de habilidades y a la vez un proceso complejo y variado. Para apreciar la función instrumental de la lectura, basta saber que aproximadamente un setenta y cinco por ciento de lo que se aprende llega por la vía de la letra impresa, y que gran parte de la información cotidiana exige también de la lectura.

García Alzola, E., (1975: 109) al referirse a la lectura plantea:

“La lectura es un proceso que comprende las operaciones siguientes:

1. Percepción e interpretación de los símbolos gráficos.
2. Reconocimiento de las palabras y signos auxiliares.
3. Comprensión de significados.
4. Emisión de los sonidos correspondientes.
5. Audición y autocontrol de la cadena fónica”.

Leer es esencialmente entender el significado. Es precisamente en la clase de Lengua Española donde se puede trabajar la lectura como componente rector de la misma, con vista a desarrollar cualquiera de sus cuatro habilidades, pero también puede constituir “un pretexto” para el trabajo con el resto de los componentes: expresión oral, expresión escrita, gramática, ortografía o caligrafía.

A pesar de que el método por excelencia que se utiliza en las clases cuyo objetivo fundamental es la lectura es el trabajo con el texto, el docente puede utilizar otros métodos en dependencia del contenido en cuestión.

Para la evaluación de la lectura, el docente puede planificar actividades donde los alumnos tengan que leer en alta voz con expresividad, fluidez y corrección y valorar entre ellos sus resultados; dramatizar textos, narrar oralmente textos, recitar, responder preguntas orales y escritas donde deban comprender diferentes textos, etc.

Los principales indicadores que deben tener en cuenta para evaluar la lectura son:

- “Trastornos psico-fisiológicos (problemas en la vista, oído, lenguaje)
- Percepción e interpretación adecuadas de los símbolos gráficos
- Adecuada pronunciación y articulación de los sonidos.
- Entonación correcta.
- Velocidad al leer (ni muy lento ni muy rápido)
- Ritmo de lectura (cadencia, el respeto a las pausas, etc.)
- Expresión de los sentimientos y emociones presentes en la obra.

- Comprensión de significados.
- Nivel que alcanzan en la comprensión del texto: si sólo pueden traducir o alcanzan a interpretar o extrapolar lo que leen.
- Uso de estrategias de comprensión lectoras”. (Ministerio de Educación, 2005:s/p).

Ortografía.

Un elemento esencial que hay que tomar en consideración antes de planificar y realizar el trabajo ortográfico es el diagnóstico del grupo y de cada alumno en particular: el docente debe conocer qué saben hacer los escolares al respecto, cómo lo saben, etc.

Oswaldo Balmaseda Neyra (2001:91-92) en el texto *“Enseñar y aprender ortografía”* ofrece los siguientes indicadores que permitirán clasificar los errores cometidos por los alumnos, los cuales facilitan el diagnóstico, toda vez que cada tipo de cacografía entraña una deficiencia particular, sin perjuicio de que estos tipos de errores puedan manifestarse combinados:

- “Sustituciones: Una letra es cambiada por otra, por alguna de las siguientes razones: no recordar la imagen visual de la palabra, percibirla mal auditivamente o por la pronunciación defectuosa del sujeto que escribe. Puede darse el hecho de que existan varias letras para representar el mismo sonido. El poco dominio de la correspondencia fonema: grafema también es fuente de este error: pota / bota; vatalla / batalla; docma / dogma; cloriosa / gloriosa.
- Confusión homonímica: La causa de este error no está dada por su mal recuerdo, sino precisamente en el desconocimiento del significado de la palabra, o por ser confundida con una análoga en la lengua: casa / caza; cayo / callo; carabela / calavera; tu / tú.
- Omisiones: Puede producirse por la afonía de la letra sea vocal o consonante: gerra / guerra; imno / himno. A veces la omisión sucede por deficiencias en la percepción auditiva o mala pronunciación: efica / eficaz; conocese / conocerse.

- Condensaciones y segregaciones: Frecuentemente son de naturaleza auditiva, aunque en ocasiones suelen originarse en un desconocimiento de orden lexical. El sujeto une palabras que debería separar: mionor / mi honor; aveces / a veces; o, por el contrario, corta en dos o tres fragmentos una palabra que debería constituir un todo: valla meses / bayameses.
- Inserciones: Pueden ser de letras, sílabas o tildes. Ellas suelen hallarse en posiciones inmediatamente después de una letra correcta: protector / protector; rostundo / rotundo. En ocasiones, la inserción se produce porque la letra insertada contribuye a dar el mismo sonido que la letra correcta; como para dar énfasis a la pronunciación: éxcito / éxito.
- Duplicaciones: Una letra singular es duplicada erróneamente: con intención hipercorrectiva: honrrar / honrar; o por analogía con otra similar: prever / prever, semejante a proveer.
- Improvisaciones: El sujeto no conoce la forma gráfica de la palabra e inventa casi siempre por analogía: haller / ayer.
- Lapsus: No son errores ortográficos propiamente dichos, sino alteraciones en la escritura de la palabra; frecuentemente se deben a problemas de concentración de la atención. Tales errores pueden estar originados por deficiencias en el conocimiento léxico-semántico o gramatical, por deficiencias sensorio-perceptivas o por desconocimiento de la correlación fonema grafema”.

Deben analizarse las causas de las dificultades. Estas pueden ser de origen biológico o fisiológico (vista, oído, maduración); sociológico o ambiental; psicológico (falta de confianza, inseguridad, problemas de atención, hábitos de trabajo). Por ello es importante valorar las condiciones físicas, las aptitudes y actitudes, las condiciones sociales y emocionales, los hábitos de trabajo y estudio, el rendimiento, interés, aspiraciones. Indagar sobre la naturaleza específica de la dificultad y la causa de la misma, por la vía del diálogo con el alumno y el análisis del error.

Es necesario aclarar que el aprendizaje de los contenidos ortográficos sólo se justifica si se relaciona con las necesidades comunicativas del alumno, para lo cual

deben crearse situaciones comunicativas que permitan la presentación y la posterior utilización de las palabras en contextos “reales”, lo que habrá de garantizar su aprendizaje contextualizado y vivencial.

Muchos son los métodos que se pueden utilizar para la enseñanza – aprendizaje de la ortografía; desde los más generales hasta los específicos de esta disciplina, los que permiten organizar la actividad de aprendizaje de los estudiantes de un modo más eficiente: la copia, el dictado en todas sus variantes, la enseñanza de las reglas ortográficas, el deslinde de palabras, el viso-audio-gnósico-motor, la cacografía, etc.

El docente puede emplear diversos medios para el desarrollo de la competencia ortográfica, desde los usados tradicionalmente (pizarra, carteles, tarjetas, láminas, murales y perfiles ortográficos, prontuarios, diccionarios) hasta la más moderna tecnología, con el uso de las computadoras y los software educativos.

Para conocer con mayor fiabilidad los progresos de los alumnos en un período dado, Balmaseda Neyra (2001:91) recomienda el siguiente procedimiento:

1. “Dictar un texto al inicio del curso o período.
2. Volver a dictar el mismo texto al finalizar el curso o el período, después de haber realizado su trabajo.
3. Comparar los resultados obtenidos por los alumnos en ambos textos.

Gramática

Es importante que los docentes estén preparados adecuadamente para el trabajo con este componente, el dominio de las estructuras lingüísticas, además de garantizar un desenvolvimiento exitoso en la clase en la que debe priorizarse el componente gramatical. El trabajo con este componente debe “asociarse cada vez más con el uso de los diferentes textos, a partir de la idea de que todo texto dice lo que dice en virtud de la particular realización del sistema lingüístico que en él se observa y en ese sistema la gramática ocupa un lugar esencial”. (Arias Leyva, G. y otros, 2005:57-58).

El docente tiene la tarea de hacer que los alumnos valoren la importancia que tiene el estudio de los contenidos gramaticales, no para conocer qué es y cómo es, por

ejemplo, un sustantivo, sino para poderlo utilizar adecuadamente en su comunicación, al construir sus mensajes o al comprender los mensajes de otros.

En la clase que se pretenda trabajar determinado contenido gramatical cobra especial importancia la selección del texto. Antes de presentarles un texto a los alumnos, el docente deberá haberlo analizado profundamente.

En las clases en que se prioriza el componente gramatical, aunque se hace alguna pregunta de apreciación general del sentido o mensaje del texto, un alto porcentaje de las preguntas están orientadas, exclusivamente, a la estructura gramatical objeto de estudio y a la influencia de esta en el sentido y estilo del texto.

Marrero Silva, H. y otros. (2012:s/p) proponen los siguientes indicadores que pueden tener en cuenta los docentes al diagnosticar este componente:

- “Reconocimiento y clasificación de cada una de las estructuras gramaticales que se estudian en el grado en diferentes tipos de textos.
- Dominio de su concepto a nivel teórico.
- Aplicación de los conocimientos en situaciones conocidas
- Valoración de la función que realizan estas estructuras en un texto determinado.
- Empleo adecuado de estas estructuras gramaticales cuando producen determinados textos”.

Caligrafía

Para contribuir al desarrollo de las habilidades caligráficas de los educandos, los docentes deben realizar un adecuado diagnóstico de su grupo, precisando en qué situación está cada uno de sus estudiantes teniendo en cuenta los indicadores siguientes, los cuales son propuestos por Marrero Silva, H. y otros. (2012:s/p)

- Conocimiento de los rasgos y enlaces de las letras.
- Letra legible (sin problemas en trazos ni enlaces)
- Dificultades en trazos o enlaces.
- Letra ilegible.

- Uniformidad de la letra.
- Inclinación de la letra.
- Tamaño de la letra.
- Postura al escribir, sujeción del lápiz, posición de la libreta.
- Limpieza.

Posterior a este diagnóstico, el docente planificará actividades diferenciadas para el grupo y para cada alumno en particular; por supuesto tiene que lograr la motivación y el interés de estos para escribir adecuadamente.

Algunas de las vías para lograr motivar a los estudiantes pudiera ser a través de la valoración de los alumnos de la importancia y utilidad que tiene para comunicarse adecuadamente por escrito tener una caligrafía correcta, la confección de murales donde se muestren las mejores redacciones en cuanto al contenido, la caligrafía, la ortografía; la planificación de concursos, competencias u otros donde los alumnos muestren las habilidades caligráficas adquiridas.

En los sistemas de clases de las diferentes unidades pueden aparecer clases donde el componente rector sea la caligrafía, pero el docente no debe obviar la vinculación con el resto de los componentes de la asignatura, siempre que esta no sea forzada.

Las actividades que se planifiquen deben ser interesantes, amenas y variadas; la copia y la transcripción de textos de diferentes estilos funcionales pueden ser procedimientos útiles en el desarrollo de las habilidades caligráficas; además de la elaboración en conjunto con los alumnos de un alfabeto de mayúsculas y minúsculas para colocarlos en un lugar visible del aula donde ellos puedan observar el modelo correcto.

Algunos de los procedimientos de carácter general que se emplean para el desarrollo de este componente son la observación, el análisis, la síntesis, la comparación, la clasificación, la generalización, la abstracción.

Otros procedimientos que pueden utilizarse también son la escritura superpuesta, el deletreo, cacográfico (ver la palabra mal escrita y corregir el defecto). Sustituirla por el trazado o enlace correcto. Volverla a copiar y la copia.

De modo sintético se han expuesto algunas consideraciones teóricas y metodológicas que deben ser tenidas en cuenta por el maestro para el tratamiento a los componentes de la Lengua Española con carácter integrador.

CAPITULO II. SISTEMA DE TALLERES METODOLÓGICOS DIRIGIDO A LA PREPARACIÓN DE LOS MAESTROS DEL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA EL TRATAMIENTO A LOS COMPONENTES DE LA ASIGNATURA LENGUA ESPAÑOLA CON UN CARÁCTER INTEGRADOR. RESULTADOS OBTENIDOS

Este capítulo se dedicó primeramente a la aplicación del diagnóstico inicial donde se determinaron las potencialidades y debilidades que presentan los maestros involucrados en la investigación en relación a su preparación para el tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador. A partir de determinar sus necesidades al respecto, se aplicó el sistema de talleres metodológicos para lo cual se consideraron los criterios de diferentes autores, Para evaluar la efectividad se desarrolló el pos-test como parte del pre-experimento pedagógico, que evidenció los cambios producidos en la muestra tanto en lo cognitivo como procedimental en torno a la temática.

2.1. Resultados del diagnóstico exploratorio.

Con el propósito de responder las preguntas científicas planteadas en esta investigación, se diseñó y aplicó un estudio diagnóstico sobre el estado de la preparación de los maestros del segundo ciclo de la escuela primaria Carlos Manuel de Céspedes para el tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador

Para el desarrollo exploratorio de la misma se utilizaron como métodos empíricos, la entrevista (anexo 2), el estudio del producto del proceso pedagógico (sistemas de clases) (Anexo 3) y la guía de observación a clases (Anexo 4), elaborados por la autora de este trabajo.

Con la aplicación de los instrumentos de diagnóstico se demostró que existen insuficiencias y potencialidades en los maestros para el tratamiento a la temática en cuestión, los cuales fueron declarados en los indicadores establecidos respectivamente. A continuación se describen y valoran los principales resultados obtenidos, en correspondencia con la escala creada a tal efecto, la cual presenta tres niveles, bajo (B), medio (M) y alto (A). (Anexo 1).

Por otra parte, para la evaluación integral de la variable dependiente en cada sujeto de investigación, se determinó que el nivel bajo (B) comprende al menos dos indicadores bajos, el nivel medio (M) comprende al menos tres indicadores medios o altos y no más de uno bajo, en tanto el nivel alto (A) comprende al menos tres indicadores altos y ninguno bajo.

Como parte del diagnóstico inicial se aplicó el cuestionario contenido en la **entrevista** con el objetivo de determinar el dominio de los elementos teóricos que poseen los maestros para dar tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador.

La primera pregunta estaba relacionada con el dominio que poseen los maestros acerca de los ajustes curriculares introducidos al programa de la asignatura en el ciclo. En ella se constató que solamente un maestro hizo referencia a todos los ajustes introducidos, los otros refirieron los componentes en los cuales se realizaron los ajustes, pero no señalaron los contenidos introducidos en cada uno.

En cuanto a los ajustes que fueron introducidos desde el primer ciclo, hubo dos sujetos que mencionaron todos los objetivos y contenidos introducidos desde los primeros grados y otros dos solamente hicieron referencia a algunos de ellos, fundamentalmente los referidos a la lectura y comprensión de diferentes tipos de textos.

En relación a los objetivos y contenidos que se plantean para el grado, indagados en la pregunta 2, dos maestros refirieron todos los objetivos y contenidos que se plasman en los programas de cada grado. Los otros presentan inseguridad en los objetivos relacionados con el componente gramatical.

Al preguntárseles en la interrogante 3 sobre los componentes que integra la asignatura se constató que el 100% de los sujetos los dominan.

Por su parte al indagar con la pregunta 4 sobre las variantes que utilizan para organizar la clase de Lengua Española, solamente 1 sujeto mencionó todas las variantes posibles; el resto solo señalaron las variantes que parten con la lectura para el tratamiento a otros componentes.

Respecto a los métodos y procedimientos que deben emplearse para el tratamiento metodológico a los componentes de la asignatura, se comprobó que un sujeto (25%) demuestra dominio de los mismos al hacer mención a los métodos y procedimientos generales para todas las asignaturas y los particulares de la Lengua Española, destacando los procedimientos desarrolladores. El resto no consideran en sus respuestas estos procedimientos y como métodos señalan el trabajo con el texto, el viso-audio-gnóstico-motor y la conversación heurística.

Al preguntarles sobre qué medios de enseñanza fundamentales deben emplearse en las clases, todos los maestros de la muestra señalaron los objetos naturales, representaciones de objetos naturales, láminas, alfabeto, prontuario, tarjetero ortográfico y los libros de textos (Lectura y Español). Solamente uno señaló el empleo del software educativos y videos didácticos.

En relación a las exigencias que deben cumplir las tareas de aprendizaje que se conciben para la asignatura, todos refirieron que deben ser variadas, diferenciadas y suficientes, pero solo un maestro señaló como requisito que las tareas pongan al estudiante en situaciones reales de comunicación.

La revisión de los sistemas de clases, como del producto de la actividad del proceso pedagógico permitió determinar como regularidades las siguientes:

- Errores en la determinación y formulación de los objetivos y selección del contenido (jerarquizado, subordinado, incidental). Se aprecian que aún los maestros conciben dos objetivos para la clase y cuando se formula uno, este no deja ver con claridad el contenido a jerarquizar.
- Incorrecta selección de los métodos y procedimientos a utilizar a partir del componente jerarquizado y para el tratamiento subordinado o incidental del resto.
- Insuficiente aprovechamiento de las potencialidades del software educativo, de la televisión y el video.
- Prevalece la utilización de las variantes de organización tradicionales.
- No se concibe desde el sistema de clase el contenido de la emisión televisiva para integrar los componentes de la asignatura.

- No se planifican de manera precisa las tareas docentes que aseguren el nivel de partida ni en correspondencia con el lugar que ocupa la clase dentro del sistema.
- No siempre se tiene en cuenta los diferentes niveles de asimilación por las que transita la adquisición de conocimiento y habilidades al planificar las tareas de aprendizaje.

En las 8 **clases observadas** (2 a cada sujeto de investigación) se apreciaron insuficiencias en los indicadores establecidos para su evaluación, las cuales arrojaron regularidades en correspondencia con las evidenciadas en los planes de clases.

En el aseguramiento del nivel de partida mediante la comprobación de los conocimientos, habilidades y experiencias precedentes de los escolares, se constató que en solo 2 de las clases observadas (25%) se logró. En el resto (75%) no se aseguraron las condiciones previas necesarias.

En el aspecto relacionado con la motivación y disposición que logra en los escolares hacia el aprendizaje, se apreció en 3 de las clases observadas (37,5%) que se estimulan los deseos de aprender lo nuevo o de sistematizar lo aprendido, mediante el planteamiento de nuevos retos cognoscitivos y propiciar que el contenido adquiriera significado y sentido personal para el alumno. En el resto, o sea en 5 clases (62,5%), no se desarrollan actividades que propicien la motivación de los escolares y su disposición para aprender, o las que se realizan, no lo garantizan.

En cuanto a la orientación hacia los objetivos mediante acciones reflexivas y valorativas de los escolares teniendo en cuenta qué, para qué, cómo y en qué condiciones van a aprender, se determinó que en 3 de las clases observadas (37,5%) se ofrecen todos los elementos necesarios para que los escolares comprendan el objetivo a alcanzar y las acciones que realizarán para lograrlo. En 2 clases (25%) se constató que la orientación hacia los objetivos fue incompleta y no se ofreció la posibilidad a los escolares de participar en su elaboración. En 3 (37,5%) se apreció que no se orientan los objetivos o la orientación fue deficiente y confusa, lo que no permitió la comprensión de las tareas de aprendizaje y su correcta planificación y ejecución.

Relacionado con la realización de tareas de aprendizaje que favorezcan el tratamiento a los diferentes componentes a partir del componente jerarquizado y en correspondencia con el diagnóstico de los escolares, de las 8 clases, nada más que en 2 (25%) se logra este propósito ya que las tareas son variadas, diferenciadas y suficientes en correspondencia con los diferentes niveles de asimilación. Las mismas propician la atención integral a los diferentes componentes funcionales de la asignatura y aprovechan las potencialidades del texto de manera coherente sin forzarse. En 6 de ellas (75%) se realizaron tareas que permitieron la ejercitación, pero no exigieron la suficiente reflexión y valoración del contenido ni promovieron el intercambio entre los escolares. De las clases observadas en 5 (62,5%) las tareas no siempre mantuvieron un hilo conductor en correspondencia con el componente jerarquizado.

El debate, la confrontación y el intercambio de vivencias y estrategias de aprendizaje, en función de la socialización de la actividad individual promovidas por los maestros en cada clase, se observó solo en 3 de ellas (37.5%). En el resto, es decir, en 5 (62.5%) se organizaron formas de actividad y comunicación que no potenciaron suficientemente el intercambio entre los escolares, pues aunque se intentaron formas organizativas para lograr la socialización se utilizaron procedimientos y estrategias inadecuadas.

En la utilización de los medios de enseñanza, se evidenció que solo 2 (25%) de los maestros emplean los medios de enseñanza suficientes y necesarios y aprovechan las potencialidades de la tecnología educativa para el desarrollo de la competencia comunicativa en sus alumnos. En 2 (25%) de las observadas se utilizaron como fuentes para orientar a los escolares los software de la asignatura, pero no de forma efectiva. En las otras no se orientaron procedimientos que permitieran a los escolares orientarse en el uso de diversas fuentes y medios.

En relación con la utilización de formas (individual y colectiva) de control, valoración y evaluación del proceso y el resultado de las tareas de aprendizaje de forma que promuevan la autorregulación de los escolares, se apreció en todas las clases (100%) que las formas de control resultaron insuficientes, pues no fueron variadas y

limitaban la autorregulación consciente de los estudiantes, por lo que no permitieron conocer con exactitud las dificultades que tenían para planificar y ejecutar las tareas, evaluándose solamente los resultados desde el criterio del maestro.

A partir de los resultados descritos se evaluaron los indicadores establecidos en la variable dependiente:

En la evaluación del **indicador 1** referido al dominio de los objetivos y contenidos de la asignatura en el grado, se constató que un maestro (25%) alcanzó el nivel alto ya que expresa dominio de todos los objetivos y contenidos de la asignatura en el grado, así como del objetivo del Modelo de escuela primaria en relación a la Lengua Española. En el nivel medio se ubicaron dos sujetos (50%) al precisar cuáles son los contenidos, pero no los objetivos de la asignatura en el grado. Domina el objetivo del Modelo de escuela primaria en relación a la Lengua Española. El 25% de la muestra quedó en el nivel bajo al no ajustarse a las exigencias de los niveles anteriores.

Con respecto al **indicador 2** relacionado con el dominio de los métodos, procedimientos y medios de enseñanzas para el tratamiento a los componentes de la asignatura, se comprobó que solo un maestro (25%) demostró dominio de los métodos y procedimientos metodológicos que posibilitan lograr la orientación y activación intelectual del alumno en la búsqueda reflexiva del conocimiento y para el tratamiento particular a cada componente. Evidenció la comprensión de la necesidad del empleo de medios de enseñanza, variados y suficientes que potencien la asimilación del conocimiento por el alumno en correspondencia con el componente jerarquizado, por lo que se ubica en el nivel alto. Solo uno (25%) se ubicó en el nivel medio ya que tuvo en cuenta algunos de los aspectos señalados con anterioridad, pero mostró imprecisiones en el dominio de los métodos y procedimientos específicos del componente jerarquizado. El resto de la muestra, o sea, el 50% (dos maestros) se ubicaron en el nivel bajo al carecer de dominio de los procederes metodológicos y medios de enseñanza en correspondencia con los niveles anteriores.

Se constató en el **indicador 3** que evalúa el dominio de las diferentes variantes para la organización de la clase, que solo un maestro (25%) alcanzó el nivel alto al

evidenciar dominio de las diferentes variantes para la organización de la clase. En el nivel medio se ubicó un sujeto al demostrar dominio solo de algunas de las diferentes variantes. El resto de los maestros (50%) no rebasaron el nivel bajo ya que solo refirieron las variantes tradicionales para la organización de la clase, es decir las que se refieren al inicio de la clase con el componente lectura.

En relación a la concepción dentro del sistema de clases de los diferentes componentes de la asignatura que se evalúa como **indicador 4**, se comprobó que solo un maestro (25%) logró el nivel alto al concebir de manera coherente y balanceada el tratamiento a los diferentes componentes de la asignatura con carácter integrador a partir de la determinación de un objetivo único para cada clase. Hubo un maestro (25%) que demostró desde la planificación del sistema de clases que aunque concibe de manera coherente y balanceada el tratamiento a los diferentes componentes de la asignatura con carácter integrador no lo hace siempre y en ocasiones planifica más de un objetivo, por lo que se ubicó en el nivel medio. Los demás sujetos (50%) quedaron en el nivel bajo porque desintegran los componentes de la asignatura en la planificación del sistema de clases.

Por su parte la evaluación del **indicador 5** referido al tratamiento metodológico que se ofrece a los diferentes componentes a partir de las variantes de organización empleadas, deja ver a un maestro (25%) ubicado en el nivel alto al emplear los métodos y procedimientos necesarios para el tratamiento al componente jerarquizado y subordinado. Ofreció tratamiento incidental al resto de los componentes a partir de las variantes de organización empleadas. El resto de la muestra (50%) quedó en el nivel bajo pues trabajaron aisladamente los diferentes complejos de materias por lo que no garantizaron la integración de los componentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación integral a cada sujeto en la variable deja ver a un maestro (25%), en el nivel alto, a uno (25%) en el nivel medio y a dos (50%) en el nivel bajo. Nótese que el 75% de la muestra se haya entre los niveles medio y bajo. (Anexo 5)

El procesamiento de los datos cuantitativos y cualitativos aportados permitió determinar las limitaciones y potencialidades que presentan los maestros del

segundo ciclo de la escuela primaria Carlos Manuel de Céspedes para el tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador.

Dentro de las principales potencialidades se encuentran:

- Dominio de los objetivos y contenidos de la asignatura en el grado.
- Dominio de los componentes funcionales que integran la asignatura Lengua Española.

Dentro de las limitaciones se destacan:

- Disgregación de los componentes de la asignatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que atenta contra la aspiración de integrarlos en la comunicación viva al no concebir un objetivo único para cada clase.
- No siempre concibe de manera coherente y balanceada el tratamiento a los diferentes componentes de la asignatura en correspondencia con los objetivos de cada unidad.
- Inadecuada selección de métodos y procedimientos para la enseñanza del idioma.

2.2. Fundamentación y propuesta del sistema de talleres metodológicos

La escuela primaria se encuentra inmersa en profundos cambios, dados en lo fundamental, por la aplicación de los nuevos Programas de la Revolución, con el objetivo de lograr niveles superiores de calidad educativa y consecuentemente, una cultura general e integral en la sociedad. El alcanzar tales metas exige que la educación no pueda ser dirigida con conceptos y métodos tradicionales, o con interpretaciones esquemáticas de las nuevas propuestas.

Las concepciones teóricas en que se sustenta el Modelo de escuela primaria han sido comprobadas en investigaciones realizadas por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, donde se ha seguido el enfoque histórico - cultural de L. S. Vigotsky y sus colaboradores, así como las mejores tradiciones de la educación y la pedagogía cubana, las cuales se centran en el desarrollo integral de la personalidad.

Estos criterios, más la experiencia práctica de la teoría pedagógica y de la autora de esta tesis, fueron utilizados para la elaboración de los talleres metodológicos

contenidos en la propuesta, los cuales se han organizado en forma de sistema, por lo tanto se hizo necesario asumir una definición al respecto.

De las definiciones del concepto “sistema” que se analizaron, una de las que en mayor medida tributa al logro del objetivo de esta tesis, es la ofrecida por Lara Lozano, F. (1990:7) con las siguientes condicionantes: “... el sistema es un conjunto de elementos que cumple tres condiciones:

1. Los elementos están interrelacionados.
2. El comportamiento de cada elemento o la forma en que lo hace afecta el comportamiento del todo.
3. La forma en que el comportamiento de cada elemento afecta el comportamiento del todo depende al menos de uno de los demás elementos."

En estas tres condiciones se aprecia un elemento recurrente en cada una de ellas: el comportamiento de los elementos que están interrelacionados.

Otra de las definiciones aportadas sobre este concepto es la que lo define como: “... el sistema no es solamente un conjunto de componentes y propiedades cuyas relaciones e interacciones engendran una nueva cualidad integradora, sino también el carácter funcional o la funcionalidad y la interfuncionalidad entre los componentes integrantes.” (Samoura, K., 1999:20). Esta es la definición asumida en la investigación por considerarla pertinente al tema que se aborda.

Como se aprecia en estas definiciones existe un componente esencial: su sistema de funcionamiento, determinado por el modo en que entre sus componentes o partes se producen relaciones e interacciones funcionales, de las cuales emana la cualidad resultante de todo el sistema.

También fue preciso retomar los aportes de V. G. Afanasiev (1977:s/p) sobre esta particularidad, quien estableció que “... los sistemas integrales tienen sus relaciones propias, específicas. Las más típicas son las de coordinación y las de subordinación”

Para el diseño y posterior aplicación de la propuesta se partió de conceptualizar el sistema de talleres metodológicos para el tema que se aborda, el cual se asume como la forma de trabajo metodológico en la cual se establecen relaciones de

coordinación y subordinación entre los elementos que la integran y donde de manera cooperada, se elaboran estrategias, alternativas, se discuten propuestas para el tratamiento a determinada temática y se arriban a conclusiones generalizadas. Para su definición se consideraron los conceptos de sistema (Samoura, K., 1999:20) y el de taller metodológico (Ministerio de Educación. 2010:20).

Los elementos teóricos referidos posibilitaron determinar como **objetivo general** del sistema de talleres: Elevar el nivel de preparación de los maestros del segundo ciclo de la Educación Primaria para el tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador.

Para el diseño y estructuración del sistema de talleres metodológicos se consideraron tres etapas fundamentales:

1. Creación de las condiciones previas

- Valoración con los maestros implicados en la investigación de los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial.
- Orientación y coordinación con todos los maestros de las acciones a realizar.

2. Proyección y ejecución de los talleres metodológicos

- Determinación del objetivo específico de cada taller, del método a emplear, así como los medios de enseñanza necesarios.
- Diseño de cada taller de manera que se subordine al objetivo general y que se interrelacione con el precedente y sirva de base al siguiente.
- Sesiones de trabajo con los maestros donde se realizan los talleres previamente coordinados con ellos.
- Diseño, de manera cooperada, de acciones que posibiliten el tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador.

3. Evaluación de la efectividad de los talleres metodológicos

- Análisis de los resultados de cada taller y del diagnóstico final.

Los talleres fueron desarrollados dos veces al mes en las sesiones concebidas dentro del Sistema de Trabajo Metodológico de la escuela para la preparación de los docentes del segundo ciclo. Los mismos tienen una duración de 1 hora/clase.

Propuesta del sistema de talleres metodológicos:

Etapas 1. Preparación de las condiciones previas.

Taller metodológico No. 1

Objetivo: Intercambiar entre los participantes los resultados del diagnóstico inicial aplicado y su preparación de los maestros del segundo ciclo de la Educación Primaria para el tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador.

Responsable: Jefe de ciclo.

Participantes: maestros implicados en la investigación.

Método: Expositivo

Orientaciones para el desarrollo del taller

Este taller constituye el momento inicial de la implementación de la propuesta.

En esta, su primera acción, se desarrolla un taller, que se le denomina de apertura, en el que debe primar el intercambio, la reflexión y el debate colectivo.

Se orienta el objetivo del taller

En él se explican concretamente los propósitos planteados a partir de la propia intervención de los implicados, los cuales deben mostrarse receptivos y erigirse como portadores del problema existente y por tanto protagonistas de su solución.

Por tratarse del primero se realiza una breve panorámica de la concepción de los talleres y de los objetivos, contenidos y tiempo de duración.

El coordinador expone qué se espera de los participantes.

Se presenta la siguiente idea expresada por José Martí y se debate con los docentes.

“Quien ahonda en el lenguaje, ahonda en la vida”

Debatir las respuestas a las siguientes interrogantes:

1. ¿Por qué nuestro Héroe nacional compara el lenguaje con la vida?
2. ¿Con qué propósito se imparte la asignatura Lengua Española en la escuela primaria?
3. ¿Qué características deben distinguir el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura de las demás?
4. ¿Qué limitaciones creen tener para la enseñanza de esta asignatura?

Se analizan las causas que han imposibilitado el tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador.

Orientaciones para los próximos talleres.

A cada participante se le asignan tareas individuales que deben cumplir de modo que se vaya recopilando información que sirva de bibliografía para los talleres a realizar en la segunda etapa:

1. Fichar los objetivos y contenidos de la asignatura en el ciclo y los objetivos del Modelo de escuela primaria que deben ser cumplidos desde la asignatura Lengua Española.
2. Fichar los ajustes introducidos al currículo de la asignatura y las estrategias de aprendizaje que se proponen.
3. Recopilar las “Cartas al maestro” relacionadas con los componentes de la asignatura.
4. Fichar los principales métodos y procedimientos para el trabajo con los componentes de la asignatura.
5. Fichar las formas y criterios de evaluación de la asignatura
6. Realizar un inventario de las tesis de doctorado y maestrías vinculadas con el tratamiento a los diferentes componentes de la asignatura Lengua Española.
7. Realizar un inventario de los materiales audiovisuales y software educativos que pueden ser utilizados en las clases de Lengua Española.

Bibliografía

Ministerio de Educación. (2001). *“Programas y Orientaciones Metodológicas, quinto y sexto grado”*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación. (2001). *“Libros de texto Lectura y Español, quinto y sexto grado”*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación. (2001). *“Guía de software educativo”*

Ministerio de Educación. (2005). *“Orientaciones metodológicas Educación primaria. Ajustes curriculares”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación. (2005). *“Precisiones con relación a las clases de la asignatura Lengua Española”*. Material mimeografiado.

Rico Montero, P. y otros. (2008). *“Modelo de Escuela Primaria”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Rodríguez, L. (2003). *“Cartas al Maestro. Un acercamiento a la enseñanza de la Lengua”*. Save the Children. Reino Unido.

Etapas 2. Proyección y ejecución del trabajo.

En esta etapa se estructura la realización de talleres a través de la reflexión, el intercambio de criterios y la apropiación de modos de actuar en relación al tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador

Taller metodológico No. 2

Responsable: jefe de ciclo

Participan: maestros implicados en la investigación.

Tema del taller: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la Lengua Española.

Objetivo: Reflexionar en torno a los principales sustentos teóricos y metodológicos que fundamentan el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la Lengua Española.

Métodos: Expositivo.

Sugerencias para el desarrollo del taller

Por ser el primer taller de esta etapa se dedica a reflexionar con los participantes en torno a las principales concepciones que se asumen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura a la luz del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

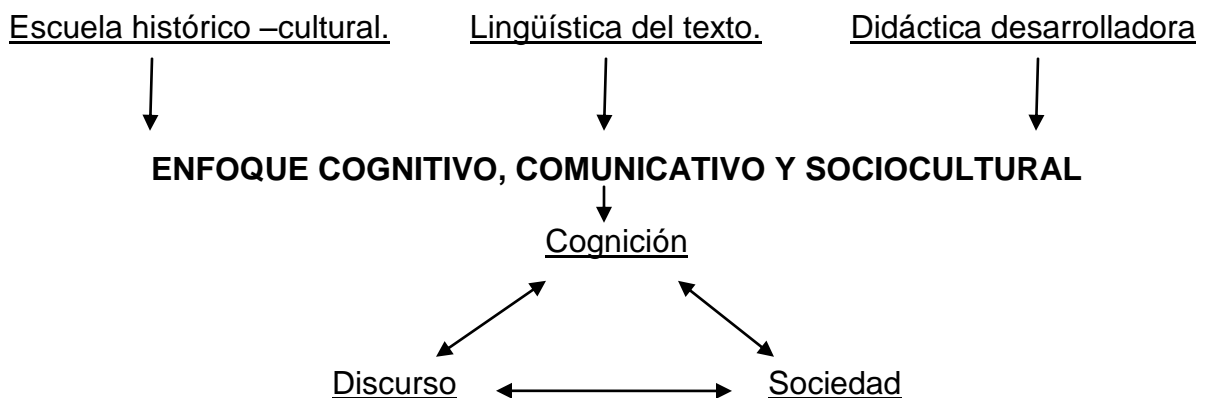
A partir del control de las acciones realizadas individualmente por cada maestro se formula la siguiente interrogante:

¿Qué concepciones se asumen en Cuba para la enseñanza de la lengua materna?

Se orienta el objetivo del taller.

La coordinadora realiza la exposición de los principales elementos que distinguen el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la Lengua Española con el apoyo de presentaciones en Power Point a la vez que se intercambia con los participantes en cómo se tienen en cuenta estos elementos en el desarrollo de las clases de la asignatura.

Referentes teóricos del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural



Se destaca que el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural:

- Centra la atención en el lenguaje en relación con el pensamiento, la comunicación y la actividad sociocultural humana.
- Atiende de forma priorizada los procesos de comprensión y construcción de significados.
- Asume el estudio del texto como unidad básica de la comunicación, teniendo en cuenta la diversidad de contextos y discursos.
- Propicia la reflexión metalingüística mediante el análisis discursivo-funcional, que permite describir y explicar la relación entre las estructuras, el significado y el contexto.

Principios que rigen este enfoque:

- La concepción de la lengua como medio esencial de cognición y comunicación social y de desarrollo personalógico y sociocultural del individuo.
- La relación entre el discurso, la cognición y la sociedad.
- El carácter contextualizado del estudio del lenguaje.
- El estudio del lenguaje como práctica social de un grupo o estrato social.
- Carácter interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario del estudio del lenguaje.

Principios metodológicos del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la Lengua Materna

- La orientación hacia un objetivo del análisis.
- La selectividad de los textos que se analizan.
- La enseñanza del análisis.

Ejes que conforman el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la Lengua Materna

- Crear un ambiente estimulador que favorezca las interacciones.
- Creación de situaciones funcionales auténticas.

- Proporcionar muchos y variados tipos de textos funcionales.
- Facilitar el desarrollo de la comunicación oral.
- Estimular una lectura comprensiva de textos completos.
- Estimular la producción de textos completos.
- Promocionar actividades de reflexión sobre lo aprendido.
- Promover la autoevaluación y la coevaluación.

Se define el concepto de texto como: “Enunciado coherente portador de un significado, que se produce en un determinado contexto comunicativo, con una determinada intención y finalidad comunicativa, para lo cual el emisor selecciona determinados medios comunicativos funcionales, verbales y no verbales”. (Roméu, A.1997).

A partir de esta definición se precisan los tipos de textos que se trabajan en el segundo ciclo de la Educación Primaria.

Se exponen y comentan por la coordinadora las características de la clase comunicativa de lengua:

- Se atiende el desarrollo integral del estudiante: cognitivo, afectivo, motivacional, axiológico y creativo.
- Se priorizan los procesos de comprensión y producción de significados.
- Se propicia la participación independiente de los alumnos en la solución de tareas comunicativas.
- Se favorece el aprendizaje consciente y autorregulado.
- Se orientan comunicativamente todos los componentes didácticos de la clase.
- Se crean situaciones comunicativas complejas que permiten a los estudiantes asumir nuevos roles comunicativos, en dependencia de los objetivos del grado.
- Se sistematiza el análisis mediante descripción comunicativo-funcional, orientada hacia un objetivo.

- Se considera al alumno el centro de la atención y se contribuye a su desarrollo personalógico.

Se abordan los componentes funcionales de la clase comunicativa de lengua: comprensión, análisis y construcción. Se expone qué objetivos y contenidos responden a estos componentes en la asignatura Lengua Española en la escuela primaria.

Se concluye el taller comentando por parte de los participantes la siguiente idea:

“El enfoque, cognitivo comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la Lengua Materna centra su atención en el desarrollo de las habilidades esenciales para lograr una comunicación efectiva”.

Evaluación: individual por la participación de cada maestro en el taller a partir de la calidad de las intervenciones realizadas.

Orientaciones para el próximo taller

Estudie el material elaborado contentivo de los componentes de la clase de Lengua Española, así como los objetivos y contenidos de cada uno en el grado que imparte teniendo en cuenta los ajustes realizados a los mismos.

Bibliografía

Mañalich, Rosario y otros. (1999.) *“Taller de la palabra”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Roméu, Angelina y otros. (2003). *“Acerca de la enseñanza de la lengua y la literatura”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Roméu, Angelina y otros. (2007). *“El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua y la literatura”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Van Dijk, Teun A. (2000). *“El discurso como estructura y proceso”*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Taller metodológico No. 3

Responsable: jefe de ciclo

Participan: maestros implicados en la investigación.

Tema del taller: Componentes funcionales de la asignatura Lengua Española. Métodos y procedimientos para su tratamiento metodológico.

Objetivo: Discutir propuestas de métodos y procedimientos que pueden ser empleados para el tratamiento metodológico a los componentes funcionales de la asignatura Lengua Española.

Métodos: Discusión, debate y reflexión.

Método: Elaboración conjunta.

Sugerencias para el desarrollo del taller

Para controlar lo orientado en el taller anterior se realizará un debate con énfasis en los componentes funcionales de la clase de lengua materna a partir del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural: comprensión, análisis y construcción.

¿Qué relación existe entre estos componentes y los que se trabajan en las clases de Lengua Española?

Se orienta el objetivo del taller.

Se forman dúos integrados por los maestros de un mismo grado para exponer:

- Objetivos y contenidos que se trabajan en cada grado de cada componente
- Métodos y procedimientos que se emplean para su tratamiento con énfasis en los procedimientos desarrolladores planteados por Zilberstein, J. y Silvestre Oramas M. (2002), entre los que se destacan:
 - Aprendo a observar y describir
 - Observo lo que me rodea y dibujo
 - Planteo semejanzas y diferencias
 - Aprendo a ejemplificar
 - Busco mis argumentos
 - Planteo suposiciones o hipótesis

- Aprendo a valorar
 - Contraejemplos
 - Aprendo a clasificar
 - Escribo o dibujo mientras aprendo
 - Busco las características e identifico
- Ejemplos de cómo utilizarlos.
 - Medios de enseñanza fundamentales.

Se ofrece un tiempo de 30 minutos para la autopreparación de cada equipo.

El taller concluye con la valoración colectiva de las actividades expuestas por cada equipo y la decisión colectiva de cómo darle tratamiento a estos componentes.

Evaluación: por dúos.

Orientaciones para el próximo taller.

Fichar las posibles variantes para la organización de las clases de Lengua Española.
Elaborar ejemplos.

Bibliografía

García Pers, D. (1978). *“Didáctica del idioma español”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación. (2001). *“Programas y Orientaciones Metodológicas, quinto y sexto grado”*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación. (2005). *“Orientaciones metodológicas Educación primaria. Ajustes curriculares”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Valle Lima, A. D. y G. García Batista. (2007). *“Dirección, organización e higiene escolar”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Taller metodológico No. 4

Responsable: jefe de ciclo

Participan: maestros implicados en la investigación.

Tema del taller: Variantes para la organización de las clases de Lengua Española

Objetivo: Discutir colectivamente las distintas variantes que puede adoptar la organización de la clase de Lengua Española.

Sugerencias para el desarrollo del taller

Método: Debate

Se inicia controlando lo orientado en el taller anterior.

Se orienta el objetivo del taller.

Se recuerdan todas las variantes posibles para la organización de la clase de Lengua Española (aparecen en las páginas 21 y 22 del presente informe) insistiendo en que de ningún modo constituyen recetas ni esquemas rígidos a cumplir y que cualquiera de las formas que el maestro asuma en la organización de la clase debe tener en cuenta los requisitos de una buena clase establecidos en la Resolución Ministerial 150/2010 del Ministerio de Educación.

A partir de estas ideas cada docente expone algunas de las variantes y las ejemplifica con el tratamiento a determinados objetivos y contenidos del grado que imparte.

Como parte de la comprobación de este taller se concluye con la siguiente interrogante:

¿Qué elementos debe tener en cuenta el maestro para seleccionar la variante adecuada para organizar la clase de Lengua Española?

Evaluación: individual por la participación de cada maestro durante el taller.

Orientaciones para el próximo taller

Consulte el documento mimeografiado *“Precisiones con relación a las clases de la asignatura Lengua Española”* y fiche cómo concebir los objetivos de la asignatura.

Bibliografía

Ministerio de Educación. (2001). *“Programas y Orientaciones Metodológicas, quinto y sexto grado”*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación. (2005 a). *“Orientaciones metodológicas Educación primaria. Ajustes curriculares”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación. (2005 b). *“Precisiones con relación a las clases de la asignatura Lengua Española”*. Material mimeografiado.

Taller metodológico No. 5

Responsable: jefe de ciclo

Participan: maestros implicados en la investigación.

Tema del taller: Los objetivos de la clase de Lengua Española

Objetivo: Elaborar de manera cooperada ejemplos de objetivos para las clases de Lengua Española en el segundo ciclo.

Sugerencias para el desarrollo del taller

Se inicia controlando lo orientado en el taller anterior.

Se orienta el objetivo del taller.

Se insiste en que:

- El objetivo fundamental de la enseñanza de la lengua, a partir del enfoque cognitivo comunicativo y la lingüística del texto, es lograr el desarrollo de la competencia cognitivo-comunicativa de los alumnos.
- Para alcanzar ese objetivo, los alumnos tienen que resolver problemas que posibiliten la formación de conocimientos sobre el sistema de la lengua, el desarrollo de hábitos, habilidades en cuanto a la utilización de esos conocimientos, además de la formación de sentimientos, actitudes, valores, sobre la base del establecimiento de relaciones significativas en el aprendizaje, la generación de motivaciones predominantemente intrínsecas, la activación y autorregulación de los aprendices.

Se organizan dos equipos para el desarrollo de la actividad. Se entrega un material que contiene los objetivos del programa por componentes en cada grado.

Un equipo trabajará elaborará objetivos para 5to grado y el otro para sexto, teniendo en cuenta que se jerarquicen los diferentes componentes y en correspondencia con las unidades que estén trabajando.

Después de un tiempo acordado para el trabajo, un miembro de cada equipo expondrá los objetivos elaborados.

Se intercambian opiniones al respecto y se valoran estos objetivos teniendo en cuenta que contenga una sola intención pedagógica a partir del componente jerarquizado.

Evaluación: se realiza de forma individual.

Orientaciones para el próximo taller

Realizar el análisis metodológico de una unidad del grado que imparte. Debe procurarse que sea una unidad que no se haya impartido. Deben tener en cuenta los siguientes procedimientos para el trabajo con el sistema de clases:

- Determinar los tipos de clases y su dosificación a partir de los objetivos, el contenido y la lógica de la asimilación del que aprende.
- Determinar los objetivos del sistema de clases a partir de los objetivos del nivel, el grado, la unidad. Se realiza la derivación gradual y formulación del objetivo único de cada clase a partir del diagnóstico.
- Seleccionar el contenido a jerarquizar, el subordinado y los que recibirán tratamiento incidental (conocimientos, habilidades, modos de comportamientos) y sus fuentes (orales, escritas, audiovisuales) a partir de los objetivos y el diagnóstico. Tener en cuenta: componente a jerarquizar, el subordinado y los que recibirán tratamiento incidental, el propósito educativo, la potencialidad del contexto, las relaciones interdisciplinarias y las necesidades, intereses y motivaciones.
- Seleccionar las estrategias metodológicas que garanticen el aumento gradual de los niveles de independencia de los alumnos: métodos, procedimientos didácticos, medios de enseñanza, formas de organización.

- Concebir y estructurar la evaluación ligada a las oportunidades que ofrece la diversidad de tareas docentes.
- Determinar la propuesta de ejercicios del LT y cuadernos.
- Determinar la propuesta de software.
- Determinar la propuesta de otras actividades.

Bibliografía

García Pers, D. (1978). *“Didáctica del idioma español”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Marrero Silva, H. y otros. (2012). *“La clase de Lengua Española en las concepciones actuales”*. UCP José de la Luz y Caballero. Material en soporte digital. Disponible en <http://wwwEcuRed>

Ministerio de Educación. (2001). *“Programas y Orientaciones Metodológicas, quinto y sexto grado”*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación. (2005 a). *“Orientaciones metodológicas Educación primaria. Ajustes curriculares”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación. (2005 b). *“Precisiones con relación a las clases de la asignatura Lengua Española”*. Material mimeografiado.

Rico Montero, P. (2008). *“Exigencias del Modelo de Escuela Primaria para la dirección por el maestro de los procesos de Educación, Enseñanza y Aprendizaje”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Taller metodológico No. 6

Responsable: jefe de ciclo

Participan: maestros implicados en la investigación.

Tema del taller: El análisis metodológico en la asignatura Lengua Española.

Objetivo: Debatir propuestas de análisis metodológicos bajos las concepciones actuales en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Lengua Española.

Método: Trabajo independiente.

Sugerencias para el desarrollo del taller

Se inicia controlando lo orientado en el taller anterior.

Se orienta el objetivo del taller.

El taller se desarrollará con la exposición de cada participante de al menos tres clases de la unidad seleccionada para el análisis metodológico, teniendo en cuenta los procedimientos orientados en el estudio independiente.

Mientras un docente expone los demás realizan anotaciones a partir de los procedimientos para el trabajo con los sistemas de clases. Al finalizar cada exposición se realizan las aclaraciones necesarias por algún participante o por la propia coordinadora.

Evaluación: se realiza de forma individual teniendo en cuenta las precisiones ofrecidas para la realización de los análisis metodológicos de la asignatura.

Orientaciones para el próximo taller

Seleccionar una clase de la unidad seleccionada para el análisis metodológico y planificarla. Deben traer al próximo taller los medios de enseñanza elaborados y una propuesta de evaluación sistemática:

Maestro 1: pregunta escrita

Maestro 2: revisión de libretas

Maestro 3: interacción con software educativo

Maestro 4: evaluación del desempeño

Bibliografía

García Pers, D. (1978). *“Didáctica del idioma español”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación. (2001). *“Programas y Orientaciones Metodológicas, quinto y sexto grado”*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación. (2005). *“Orientaciones metodológicas Educación primaria. Ajustes curriculares”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Valle Lima, A. D. y G. García Batista. (2007). *“Dirección, organización e higiene escolar”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Taller metodológico No. 7

Responsable: jefe de ciclo

Participan: maestros implicados en la investigación.

Tema del taller: Planificación de clases de la asignatura Lengua Española.

Objetivo: Debatir propuestas clases para el tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador.

Método: Trabajo independiente.

Sugerencias para el desarrollo del taller

Se inicia controlando lo orientado en el taller anterior.

Se orienta el objetivo del taller.

Antes de comenzar las exposiciones se insiste en las características que debe reunir la clase de Lengua Española actual (aparecen en las páginas 28 y 29 del presente informe).

Se orientan también los indicadores para el análisis de las clases (guía de observación del anexo 4).

Se realiza la exposición de cada participante de la clase planificada.

Mientras un docente expone los demás realizan anotaciones a partir de los indicadores establecidos. Al finalizar cada exposición se realizan las aclaraciones necesarias por algún participante o por la propia coordinadora.

Para concluir el taller se analizan de forma colectiva las propuestas de evaluaciones sistemáticas planificadas por cada docente.

Evaluación: se realiza de forma individual teniendo en cuenta la calidad de la clase expuesta según los indicadores acordados.

Orientaciones para el próximo taller

Preparar un informe acerca de los criterios personales de los talleres realizados, destacando aspectos más logrados, menos logrados y sugerencias para próximos talleres u otras actividades metodológicas.

Bibliografía

García Pers, D. (1978). *“Didáctica del idioma español”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación. (2001). *“Programas y Orientaciones Metodológicas, quinto y sexto grado”*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación. (2005). *“Orientaciones metodológicas Educación primaria. Ajustes curriculares”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Valle Lima, A. D. y G. García Batista. (2007). *“Dirección, organización e higiene escolar”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Etapa 3. Evaluación de la efectividad de los talleres metodológicos

Taller metodológico No. 8

Responsable: jefe de ciclo

Participan: maestros implicados en la investigación.

Objetivo: Valorar colectivamente la efectividad de los talleres efectuados.

Este taller constituye un balance del trabajo realizado en función de evaluar el cumplimiento del objetivo propuesto en la investigación.

Se abre el debate formulando las siguientes preguntas:

¿Es posible perfeccionar nuestra preparación en virtud de ofrecer el tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con carácter integrador?

¿Constituyen los talleres metodológicos una forma de superar las insuficiencias metodológicas del personal docente?

A partir de estas preguntas se va evaluando el impacto causado en los participantes, la propuesta diseñada.

Se presentan en la pizarra los indicadores que deben considerar los maestros en los criterios a debatir en el taller.

Indicadores para evaluar la efectividad de los talleres:

1. Aspectos mejores logrados.
2. Aspectos menos logrados.
3. Sugerencias para próximas actividades metodológicas.

Cada participante en particular expondrá sus criterios teniendo en cuenta cada indicador.

El taller concluye resumiendo los principales señalamientos realizados, los cuales deben ser tenidos en cuenta para próximas sesiones de preparación.

A continuación se presenta cómo transcurrió la preparación de los maestros durante la aplicación del sistema de talleres:

Desde el inicio de la instrumentación en la práctica del sistema de talleres metodológicos, se observó disposición de los maestros por participar en las sesiones planificadas y cumplimentar las acciones convenidas en los planes de trabajo individuales, aunque mostraron ciertas dudas en sus potencialidades para alcanzar los niveles deseados y cumplir las expectativas que el coordinador les transmitió. En la medida que transcurrió cada sesión de trabajo fueron comprendiendo las disímiles alternativas de solución que encontraban en sus estudios con las diferentes bibliografías. Además se percataron de la importancia del trabajo en colectivo y de las potencialidades que brinda el programa de Lengua Española para el tratamiento a los componentes funcionales de la asignatura con carácter integrador.

Debe destacarse que en cada taller correspondiente a la segunda etapa se apreció el crecimiento profesional de los maestros implicados en la investigación en relación al anterior tanto en el discurso pedagógico como en su nivel cultural y sobre todo en las habilidades alcanzadas para la planificación de clases en correspondencia con los indicadores establecidos y la certeza de las autoevaluaciones que realizaban de su desempeño.

En el último taller los participantes expusieron como:

Aspectos positivos e interesantes.

- El trabajo cooperado.
- La variedad de medios puestos a disposición de su preparación.
- El nivel alcanzado en su preparación.
- La pertinencia de las temáticas abordadas.

No realizaron señalamientos.

2.3. Validación de la efectividad del sistema de talleres metodológicos

Teniendo en cuenta el corto tiempo transcurrido entre la realización del diagnóstico inicial exploratorio y la aplicación del sistema de talleres, no se realizó pre-test por lo que se utilizaron los mismos datos obtenidos en el referido diagnóstico para la comparación con los resultados de la constatación final (pre-test).

Con el objetivo de evaluar la efectividad de la propuesta, al final del pre-experimento pedagógico, se revisaron sistemas de clases (Anexo 3) y se aplicó la guía de observación a clases elaborada para el diagnóstico inicial (ver anexo 4), lo que posibilitó la evaluación integral de cada sujeto y la comparación del comportamiento de los indicadores.

En el **indicador 1** referido al dominio de los objetivos y contenidos de la asignatura en el grado, se constató que el 100% de los maestros alcanzan el nivel alto ya que poseen pleno dominio de todos los objetivos y contenidos de la asignatura en el grado, así como del objetivo del Modelo de escuela primaria en relación a la Lengua Española. Estos resultados fueron constatados con la revisión de los planes de clase en los cuales se evidenció que los maestros logran seleccionar y formular el objetivo de cada clase en correspondencia con las exigencias del programa de estudio de cada grado, las adecuaciones realizadas al currículo y las aspiraciones planteadas en el Modelo de escuela primaria en relación con la asignatura. De igual modo se corroboró que en cada objetivo se precisa el contenido a tratar en correspondencia con la etapa del curso, las exigencias del grado y el diagnóstico de los escolares.

Debe hacerse notar que en este indicador el 75% de los sujetos estaban ubicados entre los niveles medio y bajo al inicio de la investigación.

Al medir el **indicador 2** relacionado con el dominio de los métodos, procedimientos y medios de enseñanzas para el tratamiento a los componentes de la asignatura, se aprecia un salto cuantitativo y cualitativo en su comportamiento, toda vez que del 75% de los sujetos evaluados entre los niveles medio y bajo al inicio del experimento, solamente el 25% (un maestro) queda en el nivel medio ya que tuvo en cuenta en la selección de los procedimientos, la orientación y activación intelectual del alumno en la búsqueda reflexiva del conocimiento y para el tratamiento particular a cada componente, pero mostró imprecisiones en el dominio de los métodos y procedimientos específicos del componente jerarquizado. Este sujeto estaba en el nivel bajo al inicio de la investigación. El resto de la población (75%) alcanza el nivel alto al evidenciar en sus planes de clases el empleo de medios de enseñanza, variados y suficientes que potencien la asimilación del conocimiento por el alumno en correspondencia con el componente jerarquizado y con los métodos y procedimientos seleccionados.

La evaluación del **indicador 3** referido al dominio de las diferentes variantes para la organización de la clase se realizó a partir de la revisión de los sistemas de clases.

Los resultados arrojados demostraron que el 100% de los maestros dominan todas las variantes para organizar las clases de la asignatura, asimismo evidencian flexibilidad en las variantes a emplear y en todos los casos logran ajustarse a los requisitos de una buena clase establecidos en la Resolución Ministerial 150/2010 del Ministerio de Educación.

Debe destacarse en este indicador cómo los sujetos de investigación demuestran habilidades para organizar su clase a partir del estudio de la unidad a trabajar, del objetivo seleccionado y de la distribución balanceada de los componentes de modo tal que todos reciban el tratamiento necesario en correspondencia con el diagnóstico de los escolares y los objetivos de cada unidad de estudio.

Para evaluar el indicador 4 en el que se mide la concepción dentro del sistema de clases de los diferentes componentes de la asignatura, se consideraron los resultados aportados en el registro realizado a la revisión de los sistemas de clases.

En este indicador se constató que tres maestros (75%), o sea, dos más que en el diagnóstico exploratorio alcanzan el nivel alto, los cuales conciben de manera coherente y balanceada el tratamiento a los diferentes componentes de la asignatura con carácter integrador a partir de la determinación de un objetivo único para cada clase el cual responde a una única intención pedagógica. Se deja ver con claridad en la planificación de la clase los componentes a jerarquizar, los subordinados y los que recibirán tratamiento incidental. En el nivel medio queda solamente un maestro (25%) ya que no es sistemático en el tratamiento coherente y balanceado a los diferentes componentes de la asignatura.

En relación al tratamiento metodológico que ofrecen los maestros a los diferentes componentes de la asignatura a partir de las variantes de organización empleadas, que se mide en el indicador 5, se aprecian cambios significativos en la ubicación de los sujetos por niveles con respecto al diagnóstico inicial, toda vez que los resultados dejan ver a tres maestros (75%) en el nivel alto ya que emplean los métodos y procedimientos necesarios para el tratamiento al componente jerarquizado y subordinado y ofrecen tratamiento incidental al resto de los componentes a partir de las variantes de organización empleadas. En el nivel medio se ubica solamente un sujeto (25%), el cual no logra un correcto tratamiento al componente subordinado y no siempre aprovecha las potencialidades del contenido para la atención incidental al resto de los componentes.

La evaluación integral de cada sujeto permitió ubicar a tres maestros en el nivel alto (75%) y uno (25%) en el nivel medio. (Ver anexo 6)

Los resultados obtenidos demuestran que el sistema de talleres metodológicos fue efectivo en tanto se logró la transformación de los sujetos implicados en el estudio de su estado real al deseado a partir de aprovechar las potencialidades evidenciadas en su preparación. (Ver en anexos 7 y 8 la comparación del comportamiento de los

indicadores y de la variable dependiente a partir de la evaluación integral de cada sujeto respectivamente, antes y después de la aplicación de la propuesta).

Al hacer un análisis casuístico de la variable dependiente, se aprecia que el indicador que más transformación positiva alcanzó fue el número 5 referido al tratamiento metodológico que ofrecen los maestros a los diferentes componentes de la asignatura, a partir de las variantes de organización empleadas. Nótese que a pesar de no haberse logrado en su totalidad el nivel deseado, sí se logró transformar los modos de actuación de los maestros en tal sentido.

CONCLUSIONES

Los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de preparación de los maestros de la Educación Primaria para el tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador, devienen de las concepciones que se asumen en Cuba a la luz de las transformaciones existentes en el Sistema Educativo Nacional y del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural que tiene como basamento teórico los postulados de la teoría socio-histórico y cultural aportada por Vigotsky, así como las normativas del trabajo metodológico en el Ministerio de Educación.

El diagnóstico inicial aplicado detectó que existen dificultades relacionadas con la preparación de los maestros para el tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador, las cuales se centran en la disgregación de estos componentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la

asistimaticidad en su tratamiento de manera coherente y balanceada y en la inadecuada selección de métodos y procedimientos para la enseñanza del idioma.

El sistema de talleres metodológicos se planificó a partir de los resultados del diagnóstico inicial y se organizó en etapas que transitan desde el aseguramiento de las condiciones previas hasta la evaluación, concibiéndose con un carácter participativo y vivencial que vincula la teoría con la práctica, partiendo del conocimiento detallado de las características de los participantes en los talleres.

La validación de la aplicabilidad del sistema de talleres metodológicos propuesto mediante un pre-experimento pedagógico en un grupo de cuatro maestros primarios de sexto grado, permitió valorar la efectividad del mismo a partir de la significatividad de la diferencia entre el diagnóstico inicial y el post-test, la cual permite apreciar que en esta última etapa, los resultados son superiores, lo que se evidencia en el proceder metodológico para el tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador.

RECOMENDACIONES

Al concluir el informe de investigación la autora considera pertinente:

1. Proponer a la Dirección de la Educación Primaria del municipio Cabaiguán la aplicación del sistema de talleres metodológicos en otros centros del territorio, teniendo en cuenta que las acciones elaboradas pueden ser utilizadas en otros contextos.
2. Continuar profundizando en la preparación de los maestros para el tratamiento a los diferentes componentes de la asignatura a partir de las concepciones actuales que se asumen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma.

BIBLIOGRAFÍA

- Addine Fernández, F. y otros. (1997). *“Estrategias y alternativas para la estructura óptima del proceso de enseñanza-aprendizaje”*. En Material Base del Curso de Didáctica y Optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. La Habana.
- Álvarez de Zayas, C. (1999). *“La escuela en la vida. Didáctica”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Tercera edición corregida y aumentada.
- Arias, G. (2003 a). *“Cartas al Maestro. Hablemos sobre la comunicación escrita”*. Save the Children. Reino Unido.
- Arias, G. (2003 b). *“Cartas al Maestro. Hablemos sobre la comunicación oral”*. Save the Children. Reino Unido.
- Arias, G. y otros. (2005). *“Orientaciones Metodológicas, Ajustes curriculares”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Arias, G. y otros. (2001). *“Enseñar y aprender ortografía”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cassany, D. (1995). *“Enseñar lengua”*. Madrid: Editorial El Lápiz.
- Castellanos D. (2002). *“Educación, aprendizaje y desarrollo”*. Congreso Internacional Pedagogía 2001, La Habana, 5- 9 de febrero.
- Castillo, M. E. (2002). *“Un modelo didáctico para la formación del modo de actuación profesional desde la disciplina de Historia de Cuba”*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias pedagógicas. Pinar del Río.
- Castro. O. (1997) *“Fundamentos teóricos y metodológicos del de Superación del Personal Docente del Ministerio de Educación”*, tesis en opción al título académico de Master en Educación Avanzada.
- Castro. O. (1981). *“Discurso pronunciado en el acto de graduación del Destacamento Pedagógico Universitario “Manuel Ascunce D”omenech. 7 de julio de 1981*. Diario Granma, edición digital <http://www.cuba.cu/gobierno/discurso>.
- Castro. O. (2002). *“Discurso pronunciado en el acto de inauguración de la Escuela Experimental “José Martí”*. Periódico Trabajadores. La Habana.

- Cerezal, J. y otros. (2006). *“El diseño metodológico de la investigación”* En Ministerio de Educación, Cuba. *Maestría en Ciencias de la Educación. Fundamentos de las Ciencias de la Educación*. Módulo II. Primera parte. (pp.15 -19). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Conferencia Mundial de Educación. (1975). *“Recomendación 69 a los ministros de Educación”*. UNESCO.
- Conferencia de la Oficina Internacional de Educación. (1975). UNESCO
- Delors. J. (1996). *“La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI”*. Santillana S.A. Madrid.
- Escudero, J. M. y A. Bolívar. (1994). *Innovación y formación centrada en la escuela. Un programa desde España*. (Material Fotocopiado), Universidad de Murcia, España.
- García Alzola, E. (1975). *“Lengua y Literatura”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Batista, G y otros. (2002). *“Compendio de Pedagogía”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Batista, G. y E. Caballero Delgado (2004). *“Profesionalidad y práctica pedagógica”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Pers, D. (1978). *“Didáctica del idioma español”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Valero, M. A. (2005). *“Estrategia metodológica para el desarrollo adecuado de la producción verbal de textos escritos por los escolares primarios”*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Villa Clara.
- González, A. M y Reinoso, C. (2002). *“Nociones de sociología, psicología y pedagogía”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, D. J. (1990). *“¿Qué es el aprendizaje?”*. Material en soporte electrónico ISPEJV.

- Lara Lozano, F. (1990). *"Metodología para la planeación de sistemas: un enfoque prescriptivo"*. En Cuaderno de Planeación Universitaria, México.
- Mañalich, R. y otros. (1999.) *"Taller de la palabra"*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martí, J. (1975). *"Obras Completas"*. Tomo XX. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1975). *"Revista La Edad de Oro"*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Marrero Silva, H. (2005). *"El aprendizaje grupal en escolares ubicados en aulas multigrados del sector rural."* Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. En soporte digital.
- Marrero Silva, H. y otros. (2012). *"La clase de Lengua Española en las concepciones actuales"*. UCP José de la Luz y Caballero. Material en soporte digital. Disponible en <http://wwwEcuRed>
- Marx, Carlos y Federico Engels. (1986). *"Obras Escogidas"*. Tomo I. Moscú: Editorial Progreso.
- Mauri, T. (2002). *"Formación inicial y permanente en España en contexto de la educación del siglo XXI"*. En Formación docente: un aporte a la discusión.
- Miller, E. (2002). *"Políticas de formación docente en la comunidad del Caribe en: Formación docente: un aporte a la discusión"*. Material en soporte digital.
- Ministerio de Educación, Cuba. (1984). *"Pedagogía"*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (1986). *"Resolución Ministerial 290/86. Indicaciones para la realización del trabajo metodológico en los niveles de dirección de nación, provincia, municipio y escuela"*. La Habana.
- Ministerio de Educación, Cuba. (1986). *"Resolución Ministerial 290/86. Indicaciones para la realización del trabajo metodológico, en los niveles de dirección de nación, provincia, municipio y escuela"*. La Habana.

- Ministerio de Educación, Cuba. (1999 b). *“Resolución Ministerial 85/99. Precisiones para el desarrollo del trabajo metodológico en el MINED.* La Habana.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2000). *“Carta Circular 01/ 2000”.* La Habana.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2001 a). *“Orientaciones Metodológicas, quinto grado”.* La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2001 b). *“Orientaciones Metodológicas, sexto grado”.* La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2001 c). *“Programas, quinto grado”.* La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2001 d). *“Programas, sexto grado”.* La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2005 a). *“Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo I. Primera parte”.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2005 b). *“Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo I. Segunda parte”.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2005 c). *“Orientaciones metodológicas Educación primaria. Ajustes curriculares”.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2005 d). *“Precisiones con relación a las clases de la asignatura Lengua Española”.* Material mimeografiado.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2006 a). *“Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo II. Primera parte”.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2007 a). *“Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo III. Primera parte Mención en Educación Primaria”.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2008). *“Resolución Ministerial 119/08. Reglamento del trabajo metodológico”.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Ministerio de Educación, Cuba. (2010). *“Resolución Ministerial 150/2010. Reglamento del trabajo metodológico”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Montaño Calcines, J. R. y A. M. Abello Cruz (2010). *“(Re)novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Pérez Gómez, G. y otros. (1996). *“Metodología de la investigación educativa”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2002). UNESCO
- Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2008). *“Exigencias del Modelo de Escuela Primaria para la dirección por el maestro de los procesos de Educación, Enseñanza y Aprendizaje”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rodríguez, L. (2003). *“Cartas al Maestro. Un acercamiento a la enseñanza de la Lengua”*. Save the Children. Reino Unido.
- Roméu Escobar, A. (1987). *“Metodología de la enseñanza del Español”*. T. 2. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu Escobar, A. (1997). *“Cognición y comunicación”*. Curso 62, Pedagogía 97, IPLAC, La Habana.
- Roméu Escobar, A. (1999). *“Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela Media”*. En Taller de la palabra. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu Escobar, A. (2003). *“Teoría y práctica del discurso. Su aplicación en la enseñanza”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, Angelina y otros. (2007). *“El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua y la literatura”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu Escobar, A. (2011). *“Normativa: un acercamiento desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Ruiz Iglesias, M. (1996). *“La enseñanza comunicativa de la lengua y la literatura”*. México. Ediciones INAES.
- Sales Garrido, L. (1997). *“Aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza del Español”*. En Taller de la palabra. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Sales Garrido, L. (2007). *“Nuevos recursos para la enseñanza de la lengua española en la Educación Primaria”*. En curso “Desarrollo de las capacidades de la comunicación oral y escrita”. Maestría en Ciencias de la Educación. Mención en Educación Primaria, Módulo III, Segunda parte. La Habana: Editorial Pueblo Y Educación.
- Samoura, K. (1999). *“Diseño de un modelo sistémico de dirección científica y metodológica de la Educación Física y el deporte”*. Tesis presentada en opción del Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógica. Instituto Superior de Cultura Física “Manuel Fajardo”. La Habana.
- Sánchez, J. M. y otros. (1997). *Formación permanente de profesores de Ciencias experimentales*. Red Gacela, Universidad de Alcalá, España.
- Silvestre M. y José Silverstein T. (2002). *“Hacia una didáctica desarrolladora”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Soussan, G. (2002). *“La formación de los docentes en Francia. Los institutos universitarios de formación de maestros IUFM en Formación docente: un aporte a la discusión”*. Material en soporte digital.
- Valdés Veloz, H. (2003). *“Evaluación del desempeño docente”*. ICCP. La Habana.
- Valle Lima, A. D. y G. García Batista. (2007). *“Dirección, organización e higiene escolar”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Van Dijk, Teun A. (2000). *“El discurso como estructura y proceso”*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Varela, F. (1961). *“Lecciones de Filosofía”*. Tomo primero. Quinta edición. Editorial de la Universidad de La Habana.

Velázquez Delgado, A. M. (2001). *“Estrategia para la enseñanza – aprendizaje de la comprensión en quinto grado: una propuesta basada en el trabajo con el texto periodístico”*. Tesis en opción al Título Académico de Máster en Ciencias de la Educación. La Habana.

Velázquez Delgado, A. M. y otros. (s/a). *“Sistematización de procedimientos para la dirección del aprendizaje de la Lengua Española”*. Material en soporte digital.

Vigotsky, L. S. (1981). *“Pensamiento y Lenguaje”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1. Reimpresión.

Villegas Reimers, E. (2002). *“Formación Docente en los Estados Unidos de Norteamérica: Tendencias recientes en sus prácticas y políticas”*. Material en soporte digital.

Zilberstein T, J. (2000). *“Desarrollo intelectual en las Ciencia Naturales”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

ANEXO 1

Escala de valoración de los indicadores declarados en la variable dependiente

1. Dominio de los objetivos y contenidos de la asignatura en el grado.

NIVEL ALTO (A): Expresa dominio de todos los objetivos y contenidos de la asignatura en el grado, así como del objetivo del Modelo de escuela primaria en relación a la Lengua Española.

NIVEL MEDIO (M): Precisa cuáles son los contenidos, pero no los objetivos de la asignatura en el grado. Domina el objetivo del Modelo de escuela primaria en relación a la Lengua Española.

NIVEL BAJO (B): Solo domina algunos de los objetivos y contenidos de la asignatura en el grado y no domina el objetivo del Modelo de escuela primaria en relación a la Lengua Española.

2. Dominio de los métodos, procedimientos y medios de enseñanza para el tratamiento a los componentes de la asignatura.

NIVEL ALTO (A): Demuestra dominio de los métodos y procedimientos metodológicos que posibilitan lograr la orientación y activación intelectual de alumno en la búsqueda reflexiva del conocimiento y para el tratamiento particular a cada componente. Evidencia la comprensión de la necesidad del empleo de medios de enseñanza, variados y suficientes que potencien la asimilación del conocimiento por el alumno en correspondencia con el componente jerarquizado.

NIVEL MEDIO (M): Tiene en cuenta algunos de los aspectos señalados con anterioridad, pero muestra imprecisiones en el dominio de los métodos y procedimientos específicos del componente jerarquizado.

NIVEL BAJO (B): No demuestra dominio de los procedimientos metodológicos y medios de enseñanza en correspondencia con los niveles anteriores.

3. Dominio de las diferentes variantes para la organización de la clase.

NIVEL ALTO (A): Domina todas las variantes para la organización de la clase.

NIVEL MEDIO (M): Domina solo algunas de las variantes para la organización de la clase.

NIVEL BAJO (B): Solo domina todas las variantes tradicionales para la organización de la clase, es decir las que se refieren al inicio de la clase con el componente lectura.

4. Concepción dentro del sistema de clases de los diferentes componentes de la asignatura.

NIVEL ALTO (A): Concibe de manera coherente y balanceada el tratamiento a los diferentes componentes de la asignatura con carácter integrador a partir de la determinación de un objetivo único para cada clase.

NIVEL MEDIO (M): No siempre concibe de manera coherente y balanceada el tratamiento a los diferentes componentes de la asignatura con carácter integrador. Concibe más de un objetivo para cada clase.

NIVEL BAJO (B): Desintegra los componentes de la asignatura en la planificación del sistema de clases.

5. Tratamiento metodológico que ofrece a los diferentes componentes a partir de las variantes de organización empleadas.

NIVEL ALTO (A): Emplea los métodos y procedimientos necesarios para el tratamiento al componente jerarquizado y subordinado. Ofrece tratamiento incidental al resto de los componentes a partir de las variantes de organización empleadas.

NIVEL MEDIO (M): Emplea los métodos y procedimientos necesarios para el tratamiento al componente jerarquizado, no así al subordinado. Obvia en ocasiones el tratamiento incidental al resto de los componentes a partir de las variantes de organización empleadas.

NIVEL BAJO (B): Trabaja aisladamente los diferentes complejos de materias por lo que no garantiza la integración de los componentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

ANEXO 2

Guía de entrevista a los maestros

Objetivo: Constatar el dominio de los elementos teóricos que poseen los maestros para dar tratamiento a los componentes de la asignatura Lengua Española con un carácter integrador.

Cuestionario:

1. ¿Qué ajustes curriculares se introdujeron en la asignatura Lengua Española en el ciclo en que trabaja? ¿Cuáles de estos ajustes se introducen desde el primer ciclo?
2. ¿Qué objetivos y contenidos se plantean para el grado?
3. ¿Cuáles son los componentes funcionales de la asignatura Lengua Española?
4. ¿Qué variantes utiliza para organizar la clase de Lengua Española?
5. ¿Qué métodos y procedimientos debe emplear en el tratamiento metodológico a los componentes de la asignatura?
6. ¿Qué medios de enseñanza fundamentales deben emplearse en las clases de la asignatura?
7. ¿Qué exigencias debe cumplir las tareas de aprendizaje que se conciben para la clase de la asignatura?

ANEXO 3

Guía para la revisión de los sistemas de clases

Objetivo: Comprobar el tratamiento metodológico que conciben los maestros del segundo ciclo a los componentes de la asignatura Lengua Española. Se estudiaron sistemas de clases de la asignatura.

Aspectos a considerar

- Determinación y formulación de los objetivos y selección del contenido (jerarquizado, subordinado, incidental)
- Selección de los métodos y procedimientos a utilizar a partir del componente jerarquizado.
- Determinación de los medios de enseñanza.
- Variantes de organización empleadas.
- Tareas docentes concebidas para la clase.

ANEXO 4

Guía de observación a clases

Objetivo: Constatar el tratamiento metodológico que ofrece el maestro a los componentes de la asignatura Lengua Española.

1. Etapa de orientación.

- 1.1. Aseguramiento del nivel de partida mediante la comprobación de los conocimientos, habilidades y experiencias precedentes de los escolares.
- 1.2. Motivación y disposición que logra en los escolares hacia el aprendizaje.
- 1.3. Orientación hacia el objetivo mediante acciones reflexivas y valorativas de los escolares teniendo en cuenta para qué, qué, cómo y en qué condiciones van a aprender.

2. Etapa de ejecución.

- 2.1 Realización de tareas de aprendizaje que favorezcan el tratamiento a los diferentes componentes a partir del componente jerarquizado y en correspondencia con el diagnóstico de los escolares.
- 2.2. Realización de actividades que favorezcan el debate, la confrontación y el intercambio entre los escolares.
- 2.3. Utilización de los medios de enseñanza.

3. Etapa de control y evaluación.

- 3.1. Se utilizan formas (individual y colectiva) de control, valoración y evaluación del proceso y el resultado de las tareas de aprendizaje de forma que promuevan la autorregulación de los escolares.

ANEXO 5

Evaluación integral de cada sujeto muestreado en los indicadores de la variable dependiente al inicio del experimento pedagógico.

Maestro	Indicadores					Evaluación Integral
	1	2	3	4	5	
1	A	A	A	A	A	A
2	B	B	B	B	B	B
3	M	M	M	M	B	M
4	M	B	B	B	B	B

A - Alto

M - Medio

B - Bajo

ANEXO 6

Evaluación integral de cada sujeto muestreado en los indicadores de la variable dependiente al final del experimento pedagógico.

Maestro	Indicadores					Evaluación Integral
	1	2	3	4	5	
1	A	A	A	A	A	A
2	A	M	A	M	M	M
3	A	A	A	A	A	A
4	A	A	A	A	A	A

A - Alto

M - Medio

B - Bajo

ANEXO 7

Comportamiento de los indicadores establecidos para evaluar la variable dependiente antes y después de aplicado el pre-experimento pedagógico.

M	Indic	Diagnóstico inicial						Constatación final					
		A		M		B		A		M		B	
		C	%	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%
4	1	1	25	2	50	1	25	4	100	0	0	0	0
	2	1	25	1	25	2	50	3	75	1		0	0
	3	1	25	1	25	2	50	4	100	0	0	0	0
	4	1	25	1	25	2	50	3	75	1		0	0
	5	1	25	0	0	3	75	3	75	1		0	0

ANEXO 8

Gráfico

Comparación del comportamiento de la variable dependiente a partir de la evaluación integral de cada sujeto.

