

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS**

**“MANUEL ASCUNCE DOMENECH”**

**CIEGO DE ÁVILA**

**Facultad de Humanidades**

**Departamento de Español**

**METODOLOGÍA PARA EL DESARROLLO DEL PROCESO DE  
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO  
ESCRITO EN SECUNDARIA BÁSICA.**

**Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas**

**AUTOR: Idania Madrigal Rodríguez**

**Ciego de Ávila**

**2010**

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS**

**“MANUEL ASCUNCE DOMENECH”**

**CIEGO DE ÁVILA**

**Facultad de Humanidades**

**Departamento de Español**

**METODOLOGÍA PARA EL DESARROLLO DEL PROCESO DE  
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO  
ESCRITO EN SECUNDARIA BÁSICA**

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

**AUTOR: MsC IDANIA MADRIGAL RODRÍGUEZ**

**(PA)**

**TUTORAS: Profesora Titular Lic ANGELINA ROMÉU ESCOBAR,**

**Dr.C**

**Profesora Titular Lic Anisia RUIZ GUTIÉRREZ, Dr. C**

**Ciego de Ávila**

## AGRADECIMIENTOS

*A LA REVOLUCIÓN.*

*A los Profesores de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela” por mi formación.*

*A los estudiantes del grupo 7mo 6 y a los docentes de la escuela secundaria básica “Onelio Hernández Taño”*

*A mis tutoras, Doctoras Angelina Roméu Escobar y Anisia Ruiz Gutiérrez por su entrega y por ser guías en la realización de esta obra.*

*A los Doctores del Centro de Estudios y en especial a Ramón Pla López, Marilín Fabá Crespo y María Elena Fonseca Véliz.*

*A mi madre, mis hermanos, mis sobrinos y a mi cuñada Maritza por todo su apoyo.*

*A Miguel Á. Rodríguez Aragón por confiar una vez más en mí.*

*Al Doctor Tomás Crespo Borges por su amistad y ayuda.*

*A las Doctoras Ana Ma. Abello, Belkís Cárdenas, Magalys Ferrer, Martha Ávila y María del C. Rodríguez por sus oportunas sugerencias.*

*A las familias Sánchez, Rodríguez, Capote, Blanco, Gómez, Denis y a todos mis vecinos.*

*A los profesores de la facultad de Secundaria Básica.*

*A José Raúl Cárdenas por comprender mi obra.*

*A Rey, Teresa, Gerardo y Enrique Broughton por toda su ayuda.*

*A todos los que me apoyaron. Gracias.*

## *DEDICATORIA*

*A LA MEMORIA DE GILBERTO, MI PADRE.*

*A LA MEMORIA DE CARLOSGO, EL AMOR DE MI VIDA E  
IMPULSOR ESPIRITUAL DE ESTA OBRA.*

## SÍNTESIS

En los estudiantes de Secundaria Básica se manifiesta un insuficiente nivel de desarrollo en la construcción del texto escrito revelado en el diagnóstico, además, se adolece de un proceso de enseñanza-aprendizaje con carácter sistémico y sistemático que potencie las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del texto, para el logro de la textualidad en las etapas del referido proceso. Para contribuir a su desarrollo, se elaboró una metodología en la que se describen las fases, pasos lógicos y los procedimientos metodológicos a partir de los referentes teórico- metodológicos de la lingüística del texto, la didáctica de la escritura y los fundamentos del materialismo-dialéctico e histórico, el enfoque psicológico histórico cultural y pedagógico. En el proceso investigativo se emplearon los métodos del nivel teórico: el histórico lógico, la modelación, el sistémico, el analítico-sintético y el inductivo- deductivo, del empírico: la observación y el experimento pedagógico en su variante pre-experimental, auxiliados por entrevistas, cuestionarios, el análisis documental y el criterio de expertos; de la estadística descriptiva se utilizó el procedimiento análisis porcentual para la valoración de los resultados de los instrumentos aplicados y el método Delphy permitió determinar la convergencia de los expertos acerca de la metodología elaborada. El pre-experimento demostró que la metodología centrada en las relaciones entre las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del texto y las características de la textualidad en las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje del texto es efectiva.

<b>ÍNDICE</b>	<b>Pág.</b>
INTRODUCCIÓN	1
<b>CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO ESCRITO EN SECUNDARIA BÁSICA</b>	<b>11</b>
1.1 El proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en Secundaria Básica	11
1.2 Fundamentos teóricos acerca del texto, sus dimensiones, características y tipología asumidos en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción del texto escrito	28
1.3 Las relaciones que se establecen entre las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del texto y las características de la textualidad, en las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito	42
<b>CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA CENTRADA EN LAS RELACIONES ENTRE LAS DIMENSIONES DEL TEXTO Y LAS CARACTERÍSTICAS DE LA TEXTUALIDAD EN LAS ETAPAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO ESCRITO EN SECUNDARIA BÁSICA</b>	<b>59</b>
2.1 Caracterización del estado actual del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción del texto escrito en Secundaria	59

Básica desde los referentes teóricos que se asumen

2.2 Fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la metodología centrada en las relaciones que se establecen entre las dimensiones del texto y las características de la textualidad en las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en Secundaria Básica 73

**CAPÍTULO 3. VALORACIÓN DE LA CALIDAD Y LA EFECTIVIDAD DE LA METODOLOGÍA ELABORADA CENTRADA EN LAS RELACIONES ENTRE LAS DIMENSIONES DEL TEXTO Y LAS CARACTERÍSTICAS DE LA TEXTUALIDAD EN LAS ETAPAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO ESCRITO 91**

3.1 Evaluación de la calidad de la metodología por el criterio de expertos 91

3.2 Resultados de la aplicación de la metodología. Desarrollo del pre-experimento pedagógico 95

CONCLUSIONES 117

RECOMENDACIONES 119

BIBLIOGRAFÍA 120

ANEXOS

## INTRODUCCIÓN

**C**onstruir textos coherentes es una de las habilidades que debe poseer un individuo; poder comunicarse de forma oral y escrita es una de las aspiraciones sociales que se plantean en el estudio del idioma. Es a través del lenguaje que el hombre adquiere la cultura acumulada por la humanidad, porque ningún proceso de aprendizaje se desarrolla al margen de él. Las relaciones sociales del hombre en su actividad laboral y la necesidad, condicionaron el surgimiento del lenguaje. Gracias a la comunicación adquiere y trasmite conocimientos por medio de este. Es por ello que los procesos de enseñanza han centrado la atención en el empleo de la lengua como medio de cognición y comunicación.

Cuba, en aras de formar integralmente la personalidad de los hombres y mujeres que integran su población, no ha estado al margen de desarrollar en ellos las habilidades para el uso de la lengua, de ahí que en la primera revolución educacional, la “Campaña de Alfabetización”, se llevara a cabo la enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo y ancho del país. La vigencia de esa idea está en los planes y programas de estudio en los que se declaran los objetivos que ha de cumplir la escuela con respecto a la enseñanza de la lengua materna: comprender, analizar y construir textos en forma oral y escrita. Sin embargo, a pesar de todo cuanto se ha hecho para perfeccionar el proceso de construcción del texto escrito, no se han logrado satisfacer las expectativas del personal docente y de los padres, que aspiran a que los adolescentes y jóvenes *logren construir textos que cumplan con los criterios de textualidad.*

Lo anterior se constata en los instrumentos aplicados a los estudiantes de Secundaria Básica del territorio avileño: exámenes de ingreso al Instituto



Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas (2003-2010), operativos provinciales, regionales y nacionales de la calidad de la educación (2005-2007) y en los controles realizados por la autora de la investigación al proceso de enseñanza-aprendizaje en los últimos cinco años desde la función metodológica desempeñada en este período.

En los textos escritos por los estudiantes se aprecian limitaciones en el empleo del léxico adecuado de acuerdo con el contexto; no siempre saben usarlo para el logro de la coherencia y la cohesión textual. Se constatan deficiencias en la construcción de sintagmas y oraciones, en la organización lógica de las proposiciones, en la permanencia del referente y en la progresión temática. Estas regularidades se presentan en los tipos de textos que construyen.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito transita por las etapas de orientación, ejecución y control aunque en la práctica pedagógica se ha constatado que falta sistematicidad, muchas veces es espontáneo y formal; ello imposibilita la preparación previa del estudiante para la escritura y la atención suficiente y necesaria durante el proceso. Se construyen textos a partir de una orden, se ha centrado la atención en el producto (texto escrito) y no en el proceso.

Los procedimientos metodológicos de las etapas de orientación, ejecución y control necesitan asumir los aportes más recientes de la lingüística para el logro de la enseñanza comunicativa de la lengua en el proceso de escritura, es decir, centrado en la significación; el estudiante no escribe desde una situación de comunicación por lo que los textos que construyen no siempre cumplen con la dimensión pragmática.

Les falta preparación a los docentes para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en sus tres etapas desde los fundamentos de la lingüística del texto.

En las indagaciones bibliográficas se proyectan las concepciones teórico-metodológicas abordadas por diferentes autores para dirigir la enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito. Desde la lingüística, se han aportado investigaciones con respecto a la *competencia comunicativa* (Canale y Swain, 1980); los actos de habla (Austin, 1971); las características de la textualidad (De Beaugrande y Dressler, 1981 y Núñez y del Teso, 1996); el lenguaje como semiótica social y la coherencia como uno de sus aspectos esenciales (Halliday, 1982); la gramática del texto español (Casado Velarde, 1993); la ciencia del texto y las estructuras y funciones del discurso (Van Dijk, 1980, 1990), las propiedades del texto (Cárdenas, 1990). Desde la Semiótica, los estudios acerca del carácter triádico del signo (Peirce y Morris, 1974), en contraposición con la concepción diádica de Saussure, aportan hoy la concepción integradora de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática.

Desde la didáctica discursiva, las investigaciones de autores hispanoamericanos, han aportado las características del texto y su enseñanza (Parra, 1989, 1992); los fundamentos teóricos de la nueva lingüística y la metodología para su enseñanza (Viramonte 1993); consideraciones prácticas para el trabajo del maestro y del alumno en los procesos de escritura y reescritura (Cassany, 1989, 1995, 2001); el estudio de la lengua con un enfoque comunicativo (Lomas y Osoro, 1993); los aportes de las

investigaciones de la ciencia del texto, constituyen referentes que asume el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

En Cuba, los estudios realizados sobre la didáctica de la redacción se encuentran en las obras de José de la Luz y Caballero (1862), quien defendía la idea de que había que eliminar el miedo de empuñar la pluma ante la página en blanco; según Roméu, Carolina Poncet (1905) consideraba la clase de lengua como un espacio en el que se debían desarrollar integralmente todas las habilidades lingüísticas y Alfredo Aguayo (1866, 1948), concebía la enseñanza del lenguaje desde cualquier clase como contenido y expresión oral del pensamiento y veía la escritura como un producto. El desarrollo de la expresión oral y escrita, los tipos de composición y las actividades para el desarrollo del lenguaje fueron abordados por Ernesto García Alzola (1970), Rosario Mañalich (1980) y Angelina Roméu (1987); Evangelina Ortega (1999) centra sus estudios en el trabajo con la redacción.

Desde los años noventa se ha perfeccionado la didáctica de la construcción de textos a partir de los referentes de la lingüística del texto. Angelina Roméu es la iniciadora del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural desde el cual propone una didáctica de la lengua basada en los componentes funcionales (comprensión, análisis y construcción de textos, 1992). De forma continuada profundiza en el tratamiento de estos (1999), en la enseñanza de las características de la textualidad en los diferentes niveles de enseñanza (2003), y en el estudio del discurso en sus tres dimensiones (semántica, sintáctica y pragmática), de acuerdo con sus tipos.

Otros autores cubanos han profundizado en la comunicación. Magalys Ruiz (1995) se refiere a la enseñanza de la escritura desde una concepción

comunicativa; José Emilio Hernández (1999) aborda la coherencia semántica en la construcción de textos, Ana María García Valero(2005) presenta una estrategia para el desarrollo adecuado de la producción verbal; Magalys Ferrer (2006) analiza el tratamiento de la oralidad como etapa pretextual e Ileana Domínguez (2006) propone un modelo para la orientación del proceso de construcción del texto escrito en sus aspectos teóricos y metodológicos.

Las obras de estos autores han aportado las concepciones lingüísticas y didácticas en el estudio del lenguaje, del texto y de su enseñanza en el proceso de construcción como uno de los componentes de la lengua materna en la escuela; se necesita que los resultados de la ciencia lingüística se integren en las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito para perfeccionarlo desde los más recientes fundamentos.

Aun cuando la ciencia ha alcanzado resultados teóricos y metodológicos en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito, no se han encontrado propuestas que tengan en su centro el establecimiento de las relaciones entre las dimensiones del texto y las características de la textualidad, cuyo dominio exige que los estudiantes desarrollen tanto habilidades cognitivas, como metacognitivas.

Consecuente con las razones expuestas, a partir de la situación problemática existente, se asume que la contradicción fundamental se manifiesta entre la necesidad de que los estudiantes construyan textos escritos coherentes y la carencia de un proceder metodológico que contribuya al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito desde los actuales fundamentos. La literatura consultada no ofrece la vía a través de la

cual se sistematicen las dimensiones y las características, en la didáctica de la escritura.

A partir de lo expuesto se plantea el siguiente **PROBLEMA** científico: ¿Cómo contribuir al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en Secundaria Básica?

Se asume como **OBJETO DE INVESTIGACIÓN** el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en Secundaria Básica y como **CAMPO DE ACCIÓN**, las relaciones entre las dimensiones del texto y las características de la textualidad en las etapas de dicho proceso. **OBJETIVO de la investigación:** Proponer una metodología centrada en las relaciones entre las dimensiones del texto y las características de la textualidad, que contribuya al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en Secundaria Básica.

Para el cumplimiento del objetivo de la investigación se proponen las siguientes interrogantes científicas:

- 1.- ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos que sirven de sustento al proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en Secundaria Básica y a las relaciones entre las dimensiones del texto y las características de la textualidad en el referido proceso?
2. ¿Cuál es el estado del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en Secundaria Básica?
- 3.- ¿Qué vía emplear para contribuir al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en Secundaria Básica?
- 4.- ¿Qué resultados evidencian la calidad y efectividad de la metodología?

Para la realización de la investigación se proponen las siguientes **TAREAS CIENTÍFICAS:**

1.- Fundamentación de los referentes teóricos y metodológicos que sirven de sustento al proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en Secundaria Básica y a las relaciones entre las dimensiones del texto y las características de la textualidad en las etapas del referido proceso.

2. Caracterización del estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en Secundaria Básica.

3. Elaboración de una metodología centrada en las relaciones entre las dimensiones del texto y las características de la textualidad, que contribuya al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en Secundaria Básica.

4.- Valoración de la calidad y efectividad de la metodología elaborada.

Se asume el método materialista-dialéctico el que permite el estudio del objeto en su evolución histórica y su estado actual, la interpretación cualicuantitativa de los resultados y sus manifestaciones externas e internas, a partir del empleo de métodos tanto teóricos como empíricos, los que responden a las tareas y al objetivo de la investigación.

**Los métodos del nivel teórico empleados fueron:**

**Analítico-sintético:** permitió el estudio de los referentes teóricos y metodológicos sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción del texto escrito y la determinación de las dimensiones e indicadores para evaluar la construcción de textos escritos; igualmente, estuvo presente en el procesamiento de la información que ofrecen los instrumentos aplicados acerca

del estado del problema, y en la elaboración de las conclusiones y recomendaciones.

**Inductivo-deductivo:** se empleó en la determinación de las relaciones esenciales que se establecen entre las dimensiones del texto y las características de la textualidad en las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito.

**Histórico-lógico:** se empleó en el estudio de la evolución del objeto y las tendencias de su desarrollo para el análisis de las concepciones precedentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito que se han asumido al respecto, a fin de revelar las regularidades y tendencias de su desarrollo.

**Enfoque de sistema:** permitió establecer las relaciones entre los conceptos y las dimensiones del texto y las características de la textualidad en las etapas del proceso de construcción del texto escrito, a fin de desarrollar este proceso en Secundaria Básica. Igualmente se empleó en la elaboración de la metodología.

**Modelación:** sirvió para estructurar la metodología centrada en las relaciones entre las dimensiones del texto y las características de la textualidad, en las etapas de orientación, ejecución y control que contribuya al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en Secundaria Básica.

**Métodos y técnicas del nivel empírico empleados:**

**Encuesta:** para conocer la valoración de los estudiantes acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en la Secundaria Básica.

**Entrevista:** para conocer los criterios de docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en la Secundaria Básica.

**Análisis documental:** se aplicó en la revisión de los documentos normativos, tales como: programas, indicaciones metodológicas para la enseñanza de la construcción del texto escrito, el registro de asistencia y evaluación, el libro de texto de la asignatura y los cuadernos complementarios. Se revisaron los sistemas de clases de Español- Literatura y las libretas para constatar cómo se concibe el proceso de construcción del texto escrito.

**Observación científica:** permitió constatar cómo se conduce el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en Secundaria Básica.

**Prueba pedagógica:** se realizó a estudiantes (inicial, intermedia y final); permitió constatar el nivel de desarrollo alcanzado en la construcción del texto escrito.

**Método experimental:** Se realizó un pre-experimento que permitió evaluar en la práctica pedagógica la contribución de la metodología elaborada.

El método Delphi se aplicó para la determinación de la convergencia en las valoraciones de los expertos acerca de la metodología.

### **Métodos estadísticos y matemáticos**

Se empleó la estadística descriptiva para conocer y valorar el estado que presenta el objeto de investigación. Como procedimiento, el cálculo porcentual para el análisis de los datos.

**POBLACIÓN Y MUESTRA:** La población estuvo integrada por 18 docentes y 340 estudiantes de los tres grados de la escuela "Onelio Hernández". La



muestra la constituyen 42 estudiantes de séptimo grado. El criterio de selección de la muestra es no probabilístico e intencional.

La **CONTRIBUCIÓN A LA TEORÍA**. La tesis tributa a la didáctica de la lengua, al ofrecer la descripción de las relaciones esenciales que se establecen entre las dimensiones del texto y las características de la textualidad en las etapas del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción del texto escrito.

La **SIGNIFICACIÓN PRÁCTICA** está dada en la metodología, cuya aplicación en los talleres “Aprendiendo a redactar” favorece el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito.

La **NOVEDAD** consiste en que se introducen en una metodología los referentes teóricos acerca de la textualidad y las dimensiones del texto hasta el momento excluidas de la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito. La **ACTUALIDAD** radica en la pertinencia del problema que se investiga cuya persistencia obliga a la búsqueda de una solución más efectiva.

La tesis cuenta con introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. El primero, recoge los fundamentos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito, a fin de caracterizar el estado actual del problema desde los referentes teóricos que se asumen; el segundo aborda el diagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito y presenta la metodología y en el tercero, se informa sobre los resultados de la evaluación mediante el criterio de expertos y la aplicación de la metodología elaborada a través de un pre-experimento.

## **CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO ESCRITO EN SECUNDARIA BÁSICA**

El presente capítulo aborda los fundamentos teórico-metodológicos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en Secundaria Básica. Ofrece las concepciones actuales de la lingüística del texto y se describen las relaciones entre las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del texto y las características de la textualidad en las etapas de orientación, ejecución y control del referido proceso desde los fundamentos que se asumen.

### **1.1 El proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en Secundaria Básica**

El proceso de enseñanza-aprendizaje según González Soca (2004) ha sido caracterizado por ser sistemático, planificado, dirigido y específico en una interrelación maestro-alumno devenido en un accionar didáctico directo y cuyo único fin es desarrollar integralmente la personalidad de los educandos. (González Soca, 2004, 41)

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito forma parte de este, al tener organizado el contenido de enseñanza en los planes y programas de estudio para los diferentes niveles de educación. De ahí que el encargo social esté declarado en el desarrollo de las habilidades relacionadas con “el lenguaje, su función comunicativa y de elaboración del pensamiento; la estructura y el funcionamiento de la lengua como sistema y la comprensión gradual de la literatura como reflejo artístico de la vida de la sociedad” (Programa 2004, 36)

Juan Amos Comenio (1922) expuso sus criterios de cómo deben enseñarse las lenguas tomando en consideración el carácter instrumental, de acuerdo con la necesidad, paralela al conocimiento de las cosas para aprender y como forma de expresión. Le concede importancia al aprendizaje del léxico y a la utilización del término idóneo en función de lo que se quiere comunicar. (Comenio, 1922, 178). Alfredo Miguel Aguayo (1917) concibió “la enseñanza del lenguaje desde cualquier clase como contenido y expresión oral del pensamiento” (Domínguez, 2006, 21) y Martí (1853-1895) legó, a través de su obra, la importancia del buen uso del lenguaje; se refirió a la selección del léxico en busca de la belleza y la elegancia de lo que se dice, así como también a la necesidad de significar y a la preferencia por dominio del lenguaje desde el contenido hasta la forma. Así lo revela en “A los niños que lean La Edad de Oro” cuando expone: *“...porque para escribir bien de una cosa hay que saber de ella mucho”*

El dominio de la lengua en forma escrita es un objetivo de la Secundaria Básica (Alzola, 1970, 45) y es que “La enseñanza de la composición ocupa un lugar fundamental dentro de los aspectos que comprende el trabajo para el desarrollo del lenguaje en el ciclo de sistematización” (Roméu, 1987, 237)

Los criterios anteriores le confieren a la escuela el encargo de enseñar la lengua como medio de cognición y comunicación porque constituye un objetivo a lograr en el nivel básico; estos autores destacan la importancia de la enseñanza de la composición para desarrollar y perfeccionar el lenguaje en forma escrita iniciada en la enseñanza primaria. En los Programas de los tres grados de la Secundaria Básica (2004) se declaran los objetivos relacionados con el dominio de la lengua en las asignaturas que conforman el plan de estudio. Estos se presentan en las precisiones metodológicas generales, en los

enfoques principales, en los objetivos generales y en los objetivos formativos de la asignatura en el grado.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en este nivel concibe que el estudiante domine la lengua en forma oral y escrita plantea acertadamente Alzola (1970) “que el estudiante debe poseer el conocimiento del idioma, las capacidades específicas y una actitud favorable para la expresión escrita” (Alzola, 1970, 45)

Los programas de Secundaria Básica (2004) son consecuentes con el punto de vista de este profesor porque los objetivos están planteados para que el estudiante comprenda y construya textos a partir de situaciones dadas y que desarrolle las habilidades intelectuales desde los contenidos de las asignaturas. Sin embargo, limitan el dominio del idioma al establecimiento de las relaciones interdisciplinarias (Programa, 2004, 7) no se declara, excepto en el programa de Español (2004) “La estrecha vinculación de la lengua con el pensamiento y su intervención directa en la transmisión y adquisición de los conocimientos. (Programas, 2004, 35)

Es erróneo considerar que en estos programas (2004) el lenguaje no ocupe el lugar priorizado que le corresponde dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de las asignaturas que les son impartidas al estudiante si él es “medio esencial de cognición y comunicación humana y de desarrollo personalógico y sociocultural del individuo” (Roméu, 2003,4)

Tomar notas, explicar, valorar, resumir, exponer, redactar, son, entre otras habilidades, las que debe dominar el estudiante de Secundaria Básica. Todas las asignaturas que recibe durante el nivel, han de proporcionarle el desarrollo de las habilidades intelectuales que implican la construcción de textos a partir del empleo del lenguaje “en la construcción del pensamiento” (Roméu, 2003,

2); es solo a través del dominio del lenguaje que pueden lograrlas, al expresarse de forma oral y escrita.

Mas los actuales Programas (2004) de la Secundaria Básica, no revelan explícitamente cómo enseñar a los estudiantes a construir textos en sus dos formas. Son muy divergentes los objetivos relacionados con la lengua y el desarrollo de las habilidades intelectuales, varían en todas las asignaturas y grados. Los Documentos Normativos no declaran los fundamentos teórico-metodológicos de las etapas de orientación, ejecución y control (Roméu, 2004, 40) del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos.

*“Lamentablemente, los programas tradicionales no han contemplado la enseñanza de las funciones comunicativas ni asumido la enseñanza de la lengua con el objetivo de satisfacer las necesidades comunicativas, que están relacionadas con la comprensión y producción de significados en forma de textos”* (Roméu, 2003, 2) lo que ha limitado la concepción comunicativa de los componentes didácticos de la clase para alcanzar el encargo social declarado *“mediante una metodología basada en la aplicación de una teoría lingüística que haga énfasis en la función comunicativa del lenguaje”* (Parra,1992,1) y de *“tomar aquellos contenidos incidentes (de la lingüística) para lograr que los estudiantes se conviertan en usuarios efectivos de su lengua”* (Ruiz,1995, 14). Los anteriores fundamentos corroboran la necesidad de una didáctica de la escritura que tome aquellos aportes de la lingüística que conduzcan al *“logro de una enseñanza idiomática más efectiva”* (Ruiz, 1995, 14)

Desde los planes y programas de estudio se constata que no existe un criterio uniforme para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito, por tanto, a la labor de los docentes le ha faltado

coherencia para desarrollar la habilidad de escritura en los estudiantes desde todas las asignaturas del currículo; como tendencia, han adolecido de los fundamentos teóricos y metodológicos que orientan este proceso: es una tarea en la que se han quedado casi siempre solos los profesores de lengua y literatura.

Los estudiantes muestran muy bajo nivel en el desarrollo de la expresión escrita. Así lo confirman quienes han investigado sobre el proceso de construcción de textos. Para Alzola (1970), los objetivos no se cumplen en todos los estudiantes y Ruiz (1995) alude a “los serios problemas que subsisten en la escritura” (Ruiz, 1995,13). Se mantiene vigente el rechazo hacia el acto de escritura y se ha dicho que causa mucho miedo una hoja en blanco; se ha prestado más atención al producto que al proceso de construcción, este no ha contado con la sistematicidad y con el tiempo suficiente para que el estudiante adquiera el conocimiento necesario para escribir.

Al respecto se proyecta, y se es consecuente con este criterio, que “la solución está en hacer que los alumnos escriban con más frecuencia (Alzola, 1970, 45) “que en las escuelas se aprenda a escribir escribiendo, a hablar hablando” (Comenio, 1922, 178); según Gurrey “Aprender a escribir bien -ha dicho- es semejante a aprender un instrumento. Para ello hay que escribir, como para aprender un instrumento hay que tocar” (Alzola, 1970, 45)

Por tanto, los resultados alcanzados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito, evidencian deficiencias en el empleo de los métodos que no han incentivado con suficiencia, la motivación para escribir a partir de situaciones comunicativas reales; (...) “se impone un acercamiento a

un enfoque textual en el trabajo con las comunicaciones escritas de nuestros alumnos” (Ruiz, 1995, 13).

En el sistema de evaluación de las asignaturas que conforman el currículo de la Secundaria Básica, solo en Español y Literatura y Español-Literatura, el texto escrito no ha sido objeto de evaluación; ellas han tenido el encargo de desarrollar las habilidades comunicativas. Pero como “Enseñar a escribir no es tarea fácil” (Alzola, 1970, 42), no puede limitarse el proceso a una asignatura; el sistema de conocimientos que el individuo adquiere comienza en el contexto socio-familiar y es el proceso de enseñanza-aprendizaje el que debe perfeccionar el empleo de la lengua en sus dos formas.

Los fundamentos teóricos y metodológicos que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición en Secundaria Básica alrededor de las tres últimas décadas del siglo XX se sustentaron en los criterios teórico-metodológicos de importantes pedagogos e investigadores (Alzola, 1970; Mañalich, 1980; Roméu, 1987; Rodríguez, 1989). La clase de Español y la de Literatura hasta el año 1989 afrontaban la enseñanza de la composición y la consideraban como “un componente fundamental tanto de la asignatura Español como de la asignatura Literatura y se ejercitaron dos tipos de composiciones:

1ro. Las composiciones basadas en las experiencias del alumno, no vinculadas con la literatura que se orientarán y revisarán en las clases de dicha asignatura.

2do. Las composiciones de carácter literario o vinculadas al estudio de la Literatura, que se orientarán y revisarán en las clases de dicha asignatura” (Roméu, 1989, 239)

Alzola (1970) presenta sus estudios sobre la composición libre y creadora y hace alusión a los aspectos que requieren especial atención para escribir; estos son: la motivación, la estructura de la composición, la crítica a los trabajos y la autocrítica funcional. Este texto constituye consulta obligada por las aportaciones metodológicas que ofrecen al docente. Mañalich (1980) propone las actividades para el desarrollo de la lengua escrita de los estudiantes. Considera dentro de las fundamentales: los trabajos de reproducción, la composición escrita y las relacionadas con las conferencias del maestro, con el estudio del libro de texto y otros artículos. Esta autora incluye la elaboración de un plan a través del cual el alumno puede redactar su composición y propone cómo debe comprobarse y evaluarse esta de acuerdo con el contenido, la correspondencia con el tema y la suficiencia, la fundamentación de los juicios ofrecidos y la calidad del trabajo. Los fundamentos metodológicos en este trabajo estaban restringidos al desarrollo de la expresión escrita ajustándose a la obra literaria objeto de estudio.

Roméu (1987) dedica un trabajo a “Las clases especiales de composición” en la asignatura Español. Desde el punto de vista didáctico, ofrece la secuencia metodológica del trabajo en la clase de composición. Esta secuencia la organiza en tres etapas fundamentalmente: etapa de orientación, de ejecución y de revisión. A cada una le confiere especial atención metodológica para la labor del docente en este tipo de clases. Resulta un valioso trabajo y es consulta obligada para los que dirigen la enseñanza de la construcción de textos porque ofrece una secuencia metodológica lineal con las operaciones a realizar; en la segunda etapa se limita el trabajo del alumno en el marco del



aula donde puede recibir los niveles de ayuda que necesita; su trabajo comienza en la escuela pero termina en la casa.

Para Leticia Rodríguez Pérez et. al (1989) la expresión escrita se desarrolla desde los primeros años de vida del niño en el ámbito escolar. Esta autora orienta metodológicamente la enseñanza de la expresión escrita desde las etapas del proceso de elaboración de la composición: orientación de la composición, ejecución de la composición, revisión de las composiciones y la clase de análisis y evaluación de las composiciones. En cada una de las etapas se describe el proceder del docente en este tipo de actividad.

La práctica del ejercicio de escritura se hizo sistemática; eran frecuentes las composiciones en ambas asignaturas y se les asignaban horas y tiempo para su orientación, ejecución y revisión. Ello favorecía el proceso mismo porque creaba el hábito en los estudiantes y se contaba con las especificidades de la enseñanza de la composición en la literatura especializada. Los programas y las orientaciones metodológicas de la asignatura Español- Literatura (1989) que se diseñaron para el perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación a finales de los años ochenta, fueron elaborados por especialistas del Ministerio de Educación encabezados por Leticia Rodríguez en el nivel secundario, asumieron la enseñanza de la expresión escrita desde las etapas del proceso de elaboración de la composición: orientación, ejecución, revisión y la clase de análisis y evaluación.

Con la fusión de las dos asignaturas prevalecieron los trabajos con un enfoque más psicológico, es decir, a partir de las experiencias personales de los estudiantes en los actos de creación e imaginación; solo en algunas de las

unidades se escribían textos vinculados con las obras literarias porque en los programas se le dio más peso al estudio de la lengua que a la literatura.

En estos documentos que norman el trabajo metodológico se reflejan los componentes personales y personalizados (Gutiérrez, 2002) del proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresión oral y escrita en Secundaria Básica; el objetivo declarado “descansa en la priorizada atención a la producción verbal” (Rodríguez, 1989, 22); los conocimientos están referidos al dominio de la lengua para el desarrollo de las habilidades comunicativas con el apoyo de los medios que favorezcan que el estudiante narre, describa, comente y exponga ideas en actividades previamente planificadas por el docente.

Para el desarrollo de las dos formas de expresión, se declara la sistematicidad y la variedad de actividades que se han de realizar. La expresión oral debe atender: la articulación y pronunciación, la entonación, el tono de la voz, el contenido de lo que se dice, la corrección y precisión en el uso de los vocablos, la coherencia, la claridad y la expresividad. La expresión escrita enfatiza la atención al contenido, la forma, la limpieza y la legibilidad del trabajo enmarcada en un proceso cuyas etapas son declaradas por la didáctica: orientación, ejecución, control. Los métodos productivos: heurísticos y problémicos son los que el docente ha de emplear para el desarrollo de la producción verbal. La expresión oral se evaluaba de forma sistemática y la escrita constituía objetivo de los controles parciales y finales. Se evaluaba el producto y no el proceso desde los cinco aspectos legislados en las indicaciones específicas de la RM 216/89 (Cuba, 1989, 21)

La clase especial de composición siguió estando en una posición favorable aunque no privilegiada, contaba con los fundamentos didácticos para su práctica en la escuela; contaba, además, con los especialistas de la asignatura Español-Literatura que dominaban este tipo de clase; pero la sistematicidad con que se impartiera fue perdiéndose, aunque la concepción básica de la asignatura se centraba en el desarrollo de la producción verbal.

De las etapas declaradas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en los Programas y Orientaciones Metodológicas de la asignatura Español-Literatura en Secundaria Básica (1989,1990, 1991) se fue constatando en la practica educativa que se quedaban a nivel de orientación y ejecución. Los docentes recogían los trabajos realizados por los estudiantes para su revisión, se les señalaban los errores según lo establecido (Roméu, 1987, 249) y se limitaban las actividades para su revisión en el aula.

Fue una época en la que se analizaba el resultado y poca atención merecía el proceso mismo. No obstante, la composición siguió siendo objeto de evaluación de los controles parciales y finales y, por consiguiente, en docentes y estudiantes hubo siempre ocupación por este tipo de ejercicio; los estudiantes practicaban la escritura de composiciones para enfrentarse a los exámenes. La composición, como evaluación sistemática estuvo vigente hasta 1990; con la unión de las dos asignaturas, en el componente comprensión: "Una de las actividades exigirá que el alumno demuestre el desarrollo alcanzado en cuanto a sus habilidades de expresión escrita". (RM N0. 216/89, 1990, 17).

A partir de los primeros años de la década del noventa comienzan a consultarse en Cuba los fundamentos del enfoque comunicativo y la lingüística

del texto, los que sustentarían la nueva concepción metodológica para la enseñanza de la lengua en general, y del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos en particular. Angelina Roméu (1990, 2003, 2004, 2006) es la iniciadora del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural desde el cual propone una didáctica de la lengua basada en el tratamiento de los componentes funcionales: comprensión, análisis y construcción de textos.

Con la revolución en el sistema educativo cubano que comenzó a gestarse en el 2002 se diseñó un modelo de escuela secundaria, con la concepción de un profesor general integral que tiene la encomienda de la atención educativa de 15 alumnos e impartir todas las asignaturas, excepto Inglés y Educación Física. La televisión educativa comenzó a desempeñar un importante papel en las transformaciones que se produjeron, pero limitó el desempeño de los docentes en la dirección de la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos. La clase especial y los espacios para su desarrollo, se afectaron notablemente; en el sistema de contenidos recibidos por el estudiante en las videoclases de Español específicamente, es insuficientemente tratado el conocimiento “acerca de la estructura del discurso y los diferentes tipos de discurso” (Roméu, 2004, 25) desde las etapas del proceso aportadas por la didáctica de la escritura.

Los fundamentos teórico-metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito podían consultarse en los Documentos Normativos de la asignatura Español- Literatura (1989). Los que entran en vigor a partir de 2004, no abordan con suficiencia los aportes de lingüística del texto. Entonces, ¿cómo conducir uno de los procesos más importantes que tiene la escuela desde las limitaciones que se presentan y los cambios que se

introducen, por qué evaluar un producto desde una situación de comunicación cuya concepción, dimensiones e indicadores (VI Operativo Nacional de Secundaria Básica, 2006) no se encuentran en la práctica pedagógica?

Los docentes de la nueva Secundaria Básica poseen insuficiente dominio del sistema de conceptos y la nueva concepción metodológica de la enseñanza de la lengua, a partir del enfoque comunicativo declarada en el Programa (2004); ese profesor general integral que asume la dirección de la asignatura, no domina totalmente los fundamentos que se encuentran dispersos en la literatura y en propuestas didácticas elaboradas por profesores de Español a partir de la maestría en Didáctica del Español y la Literatura (1995) para enseñar a construir textos a sus estudiantes en todos los contextos de aprendizaje de la escuela.

La lengua como “macroeje transversal del currículo” (Rodríguez, 2007,73) no ha sido enseñada en el proceso pedagógico desde esa concepción, el docente de este nivel educativo es el encargado de dirigir el proceso de significación en forma escrita desde todas las asignaturas con un modo de actuación coherente a través del cual cada estudiante ha de aprender a escribir escribiendo. El sistema de conocimientos de las asignaturas que recibe en la Secundaria Básica lo adquiere a través del lenguaje; sin embargo, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito se limita a una asignatura y su desarrollo, a través de las etapas de orientación, ejecución y control, solamente ha formado parte de la enseñanza de la lengua y la literatura. Entonces, este proceso le pertenece solo a la lengua?

Los valiosos trabajos que van dando tratamiento metodológico a los aportes de la lingüística del texto y al enfoque comunicativo, adolecen de un nivel de generalización que permita: el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos desde los nuevos fundamentos; la preparación del docente y la proyección del trabajo metodológico de ese proceso desde las asignaturas que imparte el profesor general integral para que el estudiante construya *textos* (Ruiz, 1995), (Núñez y del Teso,1996), (Álvarez, 2001), (Roméu, 2003, 2004) según los *criterios de textualidad* (Beaugrande-Dresler, 1981), (Parra,1989), (Cárdenas,1990), (Viramonte, 1993), (Núñez y del Teso,1996), (Roméu, 2003) y *las dimensiones sintáctica, semántica y pragmática del discurso* ( Peirce,1974), Morris,1988) *en las etapas* (Rohman y Wlecke,1964), (Alzola, 1970), (Roméu, 1987), (Rodríguez, 1989) *de orientación, ejecución y control del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos.*

En las publicaciones (literatura especializada) que comienzan a consultarse finalizando la primera mitad de la presente década, Roméu (2003) revela las características de la clase de excelencia en la asignatura Español- Literatura desde el enfoque comunicativo y presenta la nueva concepción de los componentes didácticos de la clase (Roméu, 2003, 2) siendo consecuente con el enfoque metodológico que elabora.

Desde la proyección teórico-metodológica iniciada por esta investigadora y desde los fundamentos de la lingüística del texto, se han construido propuestas encaminadas al logro de la competencia cognitivo-comunicativa de los estudiantes. Se destacan los trabajos de José Emilio Hernández (1999), quien

incursiona en el estudio del logro de la coherencia en el discurso y aunque no da una secuencia metodológica, describe y ejemplifica con los ejercicios, la enseñanza del contenido semántico para la redacción de textos.

A la luz del enfoque cognitivo comunicativo (Roméu, 2001), construir textos es una de las habilidades que el estudiante ha de alcanzar para convertirse en un comunicador eficiente. Considera que este tiene que: “construir textos en diferentes estilos, según las exigencias de la situación comunicativa en que se encuentre y haciendo un uso efectivo de los medios lingüísticos necesarios para establecer la comunicación de acuerdo con las características de las distintas normas“. (Roméu, 2001,12).

Esta concepción no es privativa de las asignaturas de lengua y literatura; los principios que la sustentan (Roméu, 2003, 5) transgreden las fronteras del asignaturismo y de las diferentes disciplinas por el “carácter disciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario” del lenguaje. Sin embargo, el proceso pedagógico todavía no ha sido totalmente consecuente con este enfoque para enseñar al estudiante a ser competente en el uso de la lengua para significar en las materias de ciencias exactas, naturales y humanísticas. Él construye textos escritos sistemáticamente en Matemática, Geografía, Historia; en todas las asignaturas. Es esta la posición en la que se sustenta la investigación que contribuye al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en la Secundaria Básica.

Mayra Rodríguez (2001) analiza el modelo propuesto por Meurer (1993) “para la producción de textos escritos basado en una perspectiva psicosocial y lingüística y exento de toda intención prescriptiva”. En el modelo que analiza

Rodríguez se presenta una concepción de recursividad en las etapas de manera que el escritor tiene en cuenta el proceso y un producto perfectible en todo momento. María García (2005) propone una estrategia para el desarrollo adecuado de la producción verbal de textos escritos para los escolares primarios, cuyos fundamentos teóricos y metodológicos tienen un nivel de actualización y se insertan en el perfeccionamiento del proceso de enseñanza de la construcción del texto escrito. Magalys Ferrer (2006) desarrolla la habilidad profesional pedagógica para la enseñanza de la comunicación oral y escrita en la formación inicial de los docentes de la Educación Media Superior.

Ileana Domínguez García (2006) propone un modelo para la orientación del proceso de construcción del texto escrito en sus aspectos teóricos y metodológicos. En su investigación analiza las fortalezas y debilidades de los tres modelos para la enseñanza de la escritura: modelo de tarea, modelo de etapas (Rohman y Wlecke, 1964; Alzola, 1972; Roméu, 1987) y los modelos cognitivos (Flower y Hayes 1980, 1981, 1996; Camps, 1994; De Beaugrande, 1994; Cassany 1997; y Didactex, 2003). En el modelo que elabora centra la atención en la cultura, en los contextos de producción y en el individuo a través de los subprocesos (planeación, textualización y autorrevisión) y las etapas declaradas por la didáctica (orientación, ejecución y control). Es un trabajo valioso porque ofrece una concepción didáctica muy necesaria para la preparación del profesional que dirigirá este proceso en la Secundaria Básica.

Los estudios realizados por Roméu (2006) le permitieron elaborar la concepción metodológica que asume la asignatura Español- Literatura. El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural definido como: “*una*



*construcción teórica, resultado del complejo proceso de desarrollo de las nuevas concepciones lingüísticas que centran su atención en el discurso y en los procesos de comprensión y producción de significados en diferentes contextos que, en nuestro ámbito, se interpretan a la luz de la psicología y la pedagogía marxistas, según los postulados de la Escuela histórico-cultural (Vigotsky, 1966), y los más recientes aportes de la didáctica desarrolladora (Silvestre, Zilverstein, D. Castellanos y otros.), que se ha ido construyendo a partir de sus aplicaciones". (Roméu, 2006, 26).*

En este nuevo enfoque concibe el desarrollo de las habilidades comunicativas desde lo que denomina *componentes funcionales*. Considera que *la comprensión, el análisis y la construcción de textos* son los componentes que se han de atender y vierte sus criterios en relación con los niveles de integración de los tres en la clase.

De acuerdo con el objetivo de la clase, uno de los componentes se trabaja de forma priorizada; es decir, la prioridad se la otorga el objetivo que se ha propuesto el docente para la clase y durante el sistema de la unidad que diseña. El objetivo rector de la actividad lo determina el docente a partir de las necesidades de su grupo y de lo establecido en los documentos normativos de la Educación. Comprender, analizar o construir será el componente priorizado si el nivel de jerarquía lo determina el objetivo; entonces, solo de él depende que los otros dos se subordinen para que el alcance del objetivo sea óptimo. En toda clase cuyo objetivo a alcanzar sea construir textos; la comprensión y el análisis, se subordinan. Las acciones que desarrolla el docente en la clase se sustentan en estos dos componentes funcionales.

Estas investigaciones tienen en común que han asumido los aportes de la lingüística del texto para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto en las enseñanzas primaria, media superior y superior. Ellas le sirven de referente a la investigadora, quien pretende contribuir al desarrollo de este proceso en Secundaria Básica.

Las etapas de orientación, ejecución y control del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito, necesitan asumir los fundamentos teóricos y metodológicos de la lingüística del texto y el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (Roméu 2006) “para el logro de una enseñanza idiomática más efectiva, pues innegablemente esos aportes elevan los efectos utilitarios, cognoscitivos y de prestigio indispensable para que el proceso de enseñanza-aprendizaje despierte verdaderos intereses y motivaciones en los alumnos” (Ruiz, 1995, 14).

Lograr que los estudiantes construyan textos coherentes, aspiraciones planteadas acertadamente por Ruiz y Roméu, lleva a la autora de la investigación a perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto centrado en las relaciones entre las dimensiones del texto y las características de la textualidad en las etapas de orientación, ejecución y control para elevar el nivel de desarrollo de la construcción de los textos escritos en Secundaria Básica y para ser consecuentes con los criterios de Parra, Ruiz y Roméu, cuyas premisas sustentan que los aportes de la lingüística del texto han de perfeccionar la didáctica de la lengua y para evaluar el resultado (texto escrito) desde una concepción comunicativa que se

desarrolle en el proceso, toda vez que los estudiantes escriban a partir de una situación real, criterio en el que se coincide con Ruiz (1995) y Roméu (2003).

## **1.2 Fundamentos teóricos acerca del texto, sus dimensiones, características y tipología asumidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito**

El lenguaje surge como necesidad del hombre en la sociedad; es el principal instrumento de comunicación, es el medio expresivo de las ideas y de las experiencias acumuladas por los hombres. Sin el desarrollo del lenguaje no hay desarrollo del pensamiento. “El lenguaje se vincula con todos los procesos psíquicos que se dan en la conciencia” (Blanco, 1989, 18) Al respecto, Carlos Marx planteó:

“El lenguaje es tan viejo como la conciencia: el lenguaje es la conciencia práctica, la conciencia real, que existe también para los otros hombres y que, por tanto, comienza también a existir para mí mismo; y el lenguaje nace, como la conciencia, de la necesidad, de los apremios del intercambio con los demás hombres” (Marx, 1996, 30)

El lenguaje como envoltura material del pensamiento se materializa en forma de textos, de mensajes que el hombre transmite de disímiles formas: gestos, sonidos, señales, y es además, la vía más efectiva, sin lugar a dudas, para la transmisión de significados. Es interés de esta investigación centrar la atención en el lenguaje verbal que emplea el hombre para comunicarse en forma escrita.

Con el surgimiento de la ciencia del texto, en la segunda mitad del siglo XX, en los estudios de la función social del lenguaje, este constituye el objeto de estudio y ha sido definido por los estudiosos desde diversos puntos de vista a

partir de los códigos a través de los cuales el hombre se comunica. Existe consenso entre los investigadores en que el texto es portador de mensajes que se construyen en una situación de comunicación, con un propósito determinado y en un contexto específico. (Lotman y los seguidores de la escuela de Tartú (s.a) citado por (Roméu, 2003, 7); Halliday (1985) citado por (Ruiz, 1995, 3); Marina Parra (1992) citada por (Ruiz, 1995, 4); Núñez y del Teso (1996) y (Álvarez, 2001, 12). Acertadamente lo definen desde su etimología “tejido”.

Los puntos de vista de los autores anteriores centran la atención en el texto que emplea el *lenguaje verbal* como la vía esencial de comunicación humana; por ello la investigación asume la definición de Roméu (2004) pues se pretende que los estudiantes alcancen, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las destrezas para construir significados dondequiera que se encuentren. El texto es *“un enunciado comunicativo coherente, portador de un significado; que cumple una función comunicativa (representativa, expresiva, artística, etc) en un contexto específico; que se produce con una determinada intención comunicativa y finalidad: que posibilita dar cumplimiento a ciertas tareas comunicativas para lo cual el emisor se vale de diferentes procedimientos y escoge los medios lingüísticos más adecuados”* (Roméu, 2004, 10).

Como ya se ha dicho en otros momentos, es el lenguaje el principal instrumento de comunicación que sirve para el intercambio social de los hombres. Es por ello que dominarlo resulta imprescindible para expresar significados. Según Halliday, “saber una lengua es saber construir significados con ella y poder comunicarlos” (Parra, 1989,6). Es esta posición teórica de varios autores que consideran que la enseñanza de la construcción del texto

escrito debe centrar la atención en los significados, las estructuras lingüísticas y la intención comunicativa de los hablantes.

Chomsky (1957) “acuña el término de competencia lingüística” (citado por Roméu, 2003, 13), mientras que Dell Hymes (1971) “desarrolló el concepto de competencia comunicativa” (citado por Acosta, s.a, 2) Según Roméu (2003), Coseriu (1977) considera al lenguaje como una actividad universal a través del cual el hombre construye significados y refiere el logro de la competencia expresiva. Baena (s,a) centra sus estudios en la significación como construcción humana a través del devenir histórico. Para Beaugrande y Dressler (1981) el resultado del proceso comunicativo es el texto y consideran que este no puede prescindir de los aspectos lingüísticos ni de los relativos al contexto de producción. (Cárdenas, 2000, 14) y según Halliday (1982) en la función de crear textos hay una realización de todos los niveles: significación, dicción o exposición, sonorización o escritura.

Estas aportaciones forman parte de la concepción metodológica de la enseñanza de la lengua desarrollada por Roméu (2006) y son tenidas en cuenta en la investigación pues el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito ha de atender, en primer lugar, la significación y las estructuras lingüísticas para que sean aceptables e idóneas en los contextos específicos de comunicación.

Parra (1989) propone la intervención del docente en el logro de la expresión lingüística del significado a partir de los niveles: referencial, lógico y sociocultural. Considera que dicha enseñanza “debe enmarcarse en una

lingüística centrada en el texto y el significado” (Roméu, 2004, 15). Para Velarde (1993) las propiedades del texto son la coherencia y la cohesión.

Roméu (2003) hace ver que estos lingüistas presentan limitaciones en sus concepciones pues concentran sus puntos de vista en dos de las dimensiones de la competencia que denomina cognitiva, comunicativa y sociocultural. Define dicha competencia como una configuración psicológica que está integrada por “las capacidades cognitivas y metacognitivas para comprender y producir significados, los conocimientos acerca de las estructuras lingüísticas y discursivas y las capacidades para interactuar en diversos contextos socioculturales, con diferentes fines y propósitos” (Roméu, 2003, 13).

Como puede apreciarse, estos estudios se proyectan en tres direcciones: en la significación, (semántica o plano del contenido); en la sintaxis (o expresión lingüística) y en la pragmática (condicionamiento de los textos que el hombre construye a la intención y la finalidad que se traza en un contexto dado). En la actualidad, los estudios acerca de la ciencia del texto consideran que las tres dimensiones que conforman el discurso son: el significado (semántica) la estructura discursiva (sintáctica) y el contexto sociocultural (pragmática).

Desde el análisis semiótico Peirce (1974), Morris (1988) se establecen tres dimensiones: la sintáctica, la semántica y la pragmática del discurso. Según Roméu (2003) es una tríada con nexos interdisciplinarios sólidos que lleva a develar el texto como objeto de investigación. Es por eso que el proceso de significación está condicionado por categorías que, a juicio de la investigadora, están contenidas en las características (categorías) que le son inherentes al texto. Según Ruiz (1995), entre “las categorías asociadas al texto que

requieren atención en la enseñanza idiomática están: significado, intención, finalidad y procedimientos comunicativos”. (Ruiz, 1995, 4) y Roméu (2003) considera que “deben ser estudiadas las categorías (asociadas a las dimensiones) (Roméu, 2003, 6). Por eso, la presente investigación asume las características de la textualidad que manifiestan, a juicio de la autora, las categorías que son coincidentes con los criterios de estas profesoras.

Los estudiosos del texto han ofrecido sus *características* o *propiedades*; se encuentran puntos convergentes en los conceptos claves que lo definen.

Según Robert de Beaugrande-Dressler (1981) “el texto se define como una unidad comunicativa que satisface siete criterios de textualidad: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad”. (Cárdenas, 2000, 15). “Desarrollamos el concepto de textualidad, que no es simplemente un conjunto de “unidades teóricas” o de “reglas” sino un logro humano en materia de hacer conexiones dondequiera que tengan lugar acontecimientos comunicativos. Las conexiones entre formas lingüísticas tales como palabras o terminaciones de palabras construyen la cohesión y aquellas entre los “significados” o “conceptos” construyen la coherencia. La intencionalidad, cubre la intención de los hablantes, y la aceptabilidad, atañe a lo que los oyentes se comprometen a hacer; la informatividad tienen que ver con cuán nuevo o inesperado es el contenido; la situacionalidad concierne a las circunstancias en curso durante la intención, y la intertextualidad involucra las relaciones con otros textos, en especial los que provienen del mismo “tipo de texto” o de uno similar”. (Van Dijk, 2000, 93).

Wolfgang Dressler afirma que la ciencia del texto debe describir características comunes y diferencias entre los distintos tipos de texto, “un texto es un acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad”. Si estas reglas no están presentes en el texto, entonces este no constituiría un elemento comunicativo. (Dressler <http://es.wikipedia.org/wiki/>)

A juicio de la autora, la aceptabilidad ha de verse en tres direcciones: referida al empleo o selección del léxico, de la sintaxis y de las ideas; la intertextualidad, en las relaciones con textos que aborden una temática común que permita ampliar el universo del saber del emisor cuya base descansa en los criterios de Vicente Figueroa Arencibia (2003) al considerar que “Mientras más relaciones haga el lector-alumno entre los textos de diversas tipologías y funciones mayor será su perdurabilidad en la memoria” (Figueroa, 2003, 21).

Para Marina Parra (1989), el texto posee seis características: carácter comunicativo, carácter social, carácter pragmático, cierre semántico, coherencia y carácter estructurado (Parra, 1992, 3). Gisela Cárdenas (1990) y los estudiosos del texto “sustentan el criterio de que la propiedad que define un texto como tal es la textualidad. Otros autores opinan que el concepto de coherencia recubre perfectamente el de textualidad”. (Roméu, Parra, Domínguez, Cárdenas, De Beaugrande, Dressler, Viramonte, Núñez y del Teso). Para esta autora “(...) -un no texto- se observa precisamente cuando no existe coherencia entre los enunciados que lo integran” (Rodríguez, 2004, 59).

Magdalena Viramonte de Ávalos (1993) se refiere al tema del texto, a los enlaces semánticos, a la progresión, a la coherencia y la cohesión. (Viramonte, 1993, 41) y Núñez y del Teso cuando describen cómo destejer el texto, precisan las propiedades que este debe poseer “cuando un texto nos parece



normal” (...) un texto normal nos da la sensación de conjunto de ser coherente y de formar una unidad” (Núñez y del Teso, 1996, 27). Proponen muy acertadamente, las formas de explicitud de los mensajes y refieren las vías por las que estas se hacen posibles: aumentando el número de signos; utilizando palabras semánticamente más llenas y aumentando el grado de organización de los niveles jerárquicos del mensaje (Núñez y del Teso, 1996, 13).

Roméu (2003) elabora una propuesta metodológica para el tratamiento de la progresión temática, la coherencia, pertinencia y búsqueda del texto acabado en la Enseñanza General Politécnica Laboral; presenta los objetivos y los contenidos que han de ser abordados en esta enseñanza. (Roméu, 2003, 6)

Ileana Domínguez García (2006) refiere los principios constitutivos del texto; entre ellos señala: la cohesión, la coherencia, la intencionalidad, la aceptabilidad, la informatividad, la situacionalidad y la intertextualidad. Asume el punto de vista de De Beaugrande y Dressler (Domínguez, 2006, 37)

Como se ha podido apreciar en este recorrido, existen criterios diversos en cuanto a cuáles son las características que definen un texto. La autora asume para la concepción que elabora, las que proponen Beaugrande y Dressler (1981) porque son contentivas de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática y, al decir de Ruiz (1995), se necesita enseñar a construir textos comunicativos en los que se revele la intención del hablante desde una situación de comunicación. Construir un texto que cumpla con el criterio de la textualidad referido por los lingüistas, está condicionado porque esta cualidad es inherente a las dimensiones del texto desde la concepción triádica del signo, planteada por Peirce (1974).

El texto ha sido *clasificado* atendiendo a diferentes puntos de vista: según su naturaleza, de acuerdo con la función comunicativa, los estilos funcionales, las formas elocutivas y el código. (Roméu, 2003)-

“La actividad verbal se realiza de dos maneras: oral y escrita. Las dos formas sirven para intercambiar significados, pero la diferencia radica en las circunstancias de uso; la primera se utiliza para la comunicación con un receptor que está presente y la segunda, con receptores, generalmente, distantes en el espacio y en el tiempo” (Parra, 1992, 2)

La lengua oral es anterior a la lengua escrita. La primera se desarrolla en el proceso de socialización del individuo; la segunda, forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura desde el primer grado. Al respecto Alzola (1970) ofrece acertadas consideraciones cuando plantea:

“Cuando empieza su aprendizaje sistemático, el niño posee una gramática rica, aunque inconsciente, elaborada por imitación ante la necesidad de hacerse entender. Sin embargo, debemos esperar algún tiempo -hasta el tercer grado- para que escriba por su cuenta algo que pueda compararse en calidad con lo que habla. Su edad lingüística al escribir es durante varios años inferior a su edad lingüística al hablar” (Alzola, 1970, 42)

En los estudios sobre el desarrollo del lenguaje realizados por Vigotski (1982) y Piaget (“la gramática se desarrolla antes que la lógica”) (Piaget citado por Vigotski, 1982, 50) se revela la prioridad de la lengua oral sobre la escrita y se explica acertadamente que la necesidad de comunicación en los niños hace que empleen las estructuras gramaticales que después aprenden de manera consciente en la escuela. Es una consideración que se tiene, de que la escuela se encargue de acercar la enseñanza de la lengua escrita desde lo que el niño

ya sabe hacer en lo oral. Los códigos que emplea en cada caso son diferentes; la escuela ha de desarrollar en los estudiantes las habilidades para significar en forma escrita, se debe priorizar la organización de las ideas; el no hacerlo, conduce a los graves problemas de coherencia que tienen los textos escritos. La construcción debe ir de la semántica, a la pragmática y la sintaxis.

Lev Vigotski presenta un estudio científico profundo sobre la distinción entre el lenguaje oral y el escrito. (Vigotski, 1982, 140). Acerca del lenguaje oral, presenta un estudio sobre el monólogo y el diálogo, y ofrece sus características y diferencias referidas esencialmente al tono, la velocidad. Le concede una importancia vital al borrador tanto en el lenguaje oral como en el escrito. Considera que en ambos tipos de lenguaje el individuo piensa, planifica lo que va a construir de manera mental y plantea: “La diferencia entre el borrador y la copia final refleja nuestro proceso mental. La planificación es importante en el lenguaje escrito, aun cuando no confeccionamos un borrador. Generalmente nos decimos a nosotros mismos lo que vamos a escribir; esto es un borrador aunque solo mental”. (Vigotski, 1982, 140).

Se es consecuente con el criterio acerca del borrador en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito de manera que el estudiante pueda construir y reconstruir su texto, durante las etapas de orientación, ejecución y control. El texto se planifica durante la primera etapa de la actividad comunicativa y el estudiante comienza a construir su borrador desde que se elabora el plan. Es en el borrador donde se organiza la semántica, la sintaxis y la pragmática del discurso antes de convertirlo en texto definitivo. Por esa razón se necesita tener dominio de las características de la lengua escrita referidas por los investigadores que caracterizan este código.

Alzola cita a Bally y plantea: (...) la oral es dinámica, busca la comunicación inmediata, adecua los giros y las palabras inconscientemente al feedback que le ofrecen a cada hablante los gestos y la actitud de su interlocutor, abusa de la elipsis, está teñida de recursos afectivos: hipérbolos, diminutivos, interjecciones y frases equivalentes. Por lo regular es incorrecta: deja trucas algunas oraciones, no respeta mucho la concordancia, repite, distorsiona, subraya con la intensidad de la voz, la lentitud, las pausas y también con los gestos y ademanes".(...) "En contraste, la lengua escrita elaborada a tiempo, sin tener delante- por lo regular ni en la imaginación- un interlocutor, es una lengua calculada y fría, "acrónica" pues puede usar palabras gastadas -acronismos- novísimas y hasta recién inventadas (Alzola, 2000, 18).

Para Vigotski (1982); Blanco (1989); Parra (1992); Núñez y del Teso (1996); Cassany (1995); Domínguez (2006) el texto escrito es la representación gráfica de la lengua, necesita mayor cantidad de vocablos para expresar las ideas, utiliza la puntuación y tiene que organizar la información de forma ascendente.

Consecuente con los puntos de vista antes abordados se enfatiza en que el texto escrito ha de ser el resultado de un proceso de enseñanza que se inicia en edades muy tempranas cuando se le enseña al niño a organizar las ideas para comunicarse de acuerdo con su intención en una situación específica. El solo hecho de que cuenta con mayor tiempo para su realización, implica una mejor selección del léxico idóneo, una mejor organización del pensamiento de acuerdo con su intención. El dominio de las principales características de los textos, debe potenciar el desarrollo de las dimensiones del discurso en aras de que el estudiante construya textos mucho más eficientes en forma escrita.

Darles tratamiento a estas dimensiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito condiciona la presencia de las categorías inherentes al texto. Implica tener en cuenta que en el proceso de construcción, el emisor realiza un recorrido onomasiológico (Pottier B., citado por Figueroa, 2003); transita desde la dimensión semántica, a la pragmática para llegar a la sintáctica, a diferencia del recorrido semasiológico que realiza el receptor, y que va de la dimensión sintáctica, a la pragmática para llegar a la semántica. Es el proceso de construcción de significados, consecuente con la definición de texto (Roméu, 2004) y con el objetivo del enfoque metodológico de la asignatura Español-Literatura (Programa, 2004); convertir a los estudiantes en comunicadores competentes; “es decir, alguien que escuche, hable, lea y escriba con corrección” (Abello, 2004, sp). Son estas las habilidades comunicativas receptoras (audición y lectura) y productivas (habla y escritura) a través de las cuales se realiza la actividad comunicativa verbal. La escuela debe desarrollarlas tomando en consideración las diferencias y puntos de contacto entre ellas para cumplir con el encargo social.

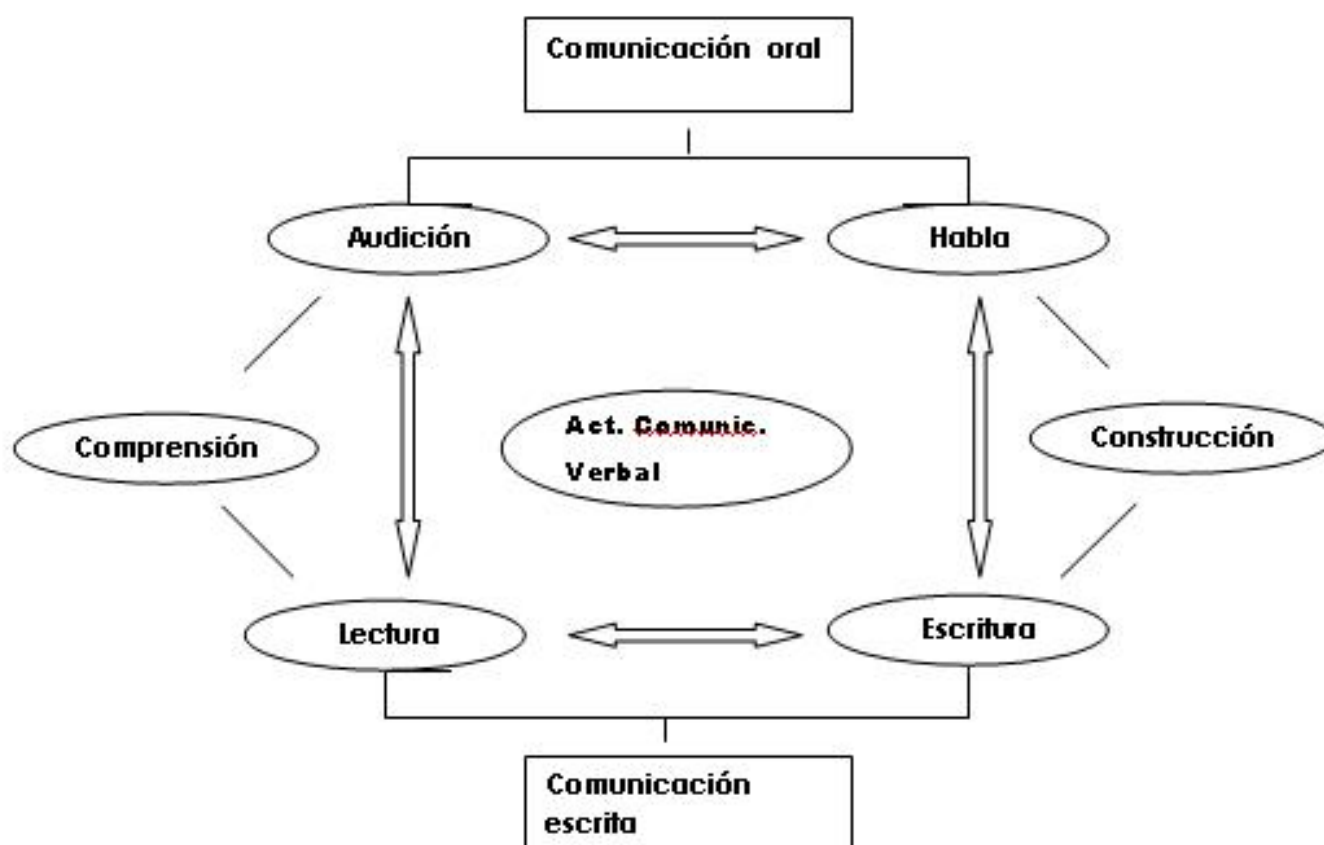


Gráfico. 1 Procesos implicados en la actividad comunicativa. (Roméu, 2003)

La proyección de la didáctica de la lengua, desde una concepción comunicativa, es una necesidad que favorece los niveles de desarrollo de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural planteada por Roméu. Se considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito ha de centrar la atención en las dimensiones, las características de la textualidad en los tipos de textos a través de los cuales se producen significados en forma escrita.

A partir de la necesidad de comunicación entre los hombres, se revelan las formas a través de las cuales “se produce el fenómeno de la exteriorización del pensamiento mediante el lenguaje, en el que también intervienen, no solo el factor intelectual sino también el emotivo, psíquico o anímico. A través de la elocución el hombre se vuelca hacia el exterior, manifestando así su mundo interno y relacionándose con el exterior” (Báez, 1983, 28).

A “las maneras de expresar el pensamiento por medio del lenguaje se les llama formas de elocución”: Considera a la exposición, la narración y la descripción como las fundamentales y el diálogo y la epístola como las secundarias o derivadas. La forma expositiva es la expresión del juicio formado por el escritor, su razonamiento sobre un hecho, una verdad, un asunto. “En la narración se relatan hechos de la vida real, imaginarios, mientras que en la descripción se ofrece una imagen “pictórica” de seres, objetos, paisajes. En el diálogo se hace hablar a los personajes por sí mismos. En la epístola, la expresión toma la estructura de una carta” (Báez, 1983, 29).

Las formas elocutivas constituyen contenido esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas del nivel y merecen la atención

priorizada porque son objetivo esencial a cumplir en los programas de Español (1989, 2004); se les dedican un elevado número de horas y atraviesan el sistema de conocimientos de todas las asignaturas en los tres grados. Las dimensiones del texto y las características de la textualidad son inherentes a ellas por lo que han de ser estudiadas desde estos fundamentos para perfeccionar la construcción de este tipo de texto en los estudiantes.

Joseph Dubsky (1980) clasifica los textos en tres grupos: coloquial; profesional y literario. Shishkova y Popok (1989), amplían el punto de vista de Dubsky y, partiendo de las formas de la conciencia social, los clasifican a partir de su estilo: coloquial, oficial, publicista, científico y literario o artístico. Estos autores tienen en cuenta las características estilísticas de los tipos de textos atendiendo a los niveles de la lengua. Se considera necesario estudiarlos en el proceso, desde las dimensiones y las características de la textualidad porque forman parte de todas las asignaturas de currículo en la Secundaria Básica. El proceso ha de proyectarse por perfilar el estilo de cada estudiante.

Rafael Núñez y Enrique del Teso Martín (1996) al referirse a la tipología plantean que existen diversos criterios de clasificación (estilísticos, estéticos, retóricos, sociológicos, mediáticos o literarios). Estos autores presentan el estándar, normal o texto común. “El que consideramos como estándar o texto común es el que, de forma trabada o secuencial, combina en proporciones diversas los datos concretos con las ideas abstractas”. (Núñez y del Teso, 1996, 88). Refieren cómo se presenta la información en los tipos de textos.

	Información concreta	Información abstracta
Acumulación	Descripción	Exposición

Secuencialidad	Narración	Argumentación
----------------	-----------	---------------

Gráfico No.2. Formas de presentación de la información en los textos.

Puede analizarse, tomando en consideración las características de los textos convencionales, que este se incluye dentro de las tipologías mencionadas; el texto común también se construye en el proceso de enseñanza-aprendizaje y es imprescindible que se le dé tratamiento en las etapas del proceso.

En el “Manual práctico. Análisis y comentario de textos” (1996) se presentan criterios referidos a: la forma, la intención, la presencia de iconos y el contenido del texto (Grass, 2004, 5) El estudio de las particularidades de los tipos de textos, constituye, en la concepción de esta investigación fundamento teórico importante para cumplir con uno de los criterios de la textualidad: la aceptabilidad; en la selección del léxico, de la sintaxis y de las proposiciones temáticas que se empleen para el logro de un texto que vaya desde lo aceptable hasta lo óptimo. El proceso de enseñanza-aprendizaje que se proyecta ha de cumplir con este criterio desde las dimensiones del texto y las características de la textualidad en todos los tipos de textos que se construyan. Resultan bastante heterogéneos los criterios de clasificación de los textos porque los autores asumen distintos puntos de vista. Interesa a esta investigadora asumir la propuesta que aparece contenida en la concepción del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (código, forma elocutiva, función y estilo), pues todo texto debe ser examinado desde esos cuatro criterios. Los Programas (2004) de las asignaturas de Secundaria Básica y los textos que forman parte del sistema de contenido del nivel, se sustentan en estos criterios. Las asignaturas del Plan de estudio les presentan los



mencionados modelos constructivos, por lo que, desde dicha clasificación, se concibe la investigación.

### **1.3 Las relaciones que se establecen entre las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del texto y las características de la textualidad, en las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito**

Según Alexandra Guetmánova (1989) “Los objetos del mundo se hallan en intercomunicación e interdependencia. Por tanto, también guardan ciertas relaciones los conceptos que los reflejan. Puede ser muy remoto por su contenido el nexo entre dos conceptos. Semejantes conceptos, distanciados por su contenido y carentes de indicios generales, se denominan incomparables; y los demás conceptos, comparables” (Guetmánova, 1989, 39)

Esta concepción enunciada por la Guetmánova, de que los objetos del mundo se hallan en conexión, descansa en la definición de sistema, desarrollada por Bertalanffy (1950-1968) en la *Teoría General de los Sistemas* a partir de las aproximaciones sobre el conocimiento de la realidad. Rosental y Iudin (1981) definen sistema como “el conjunto de elementos relacionados entre sí, que constituyen una determinada función íntegra” (Rosental y Iudin, 1981, 426)

En el libro de resultados científicos de un grupo de investigadores de la Universidad Pedagógica “Félix Varela” de Villa Clara, la profesora Josefa Lorences González refiere los antecedentes históricos de la *Teoría General de los Sistemas* para aproximarse a este tipo de resultado científico. Esta teoría “es en sentido amplio una forma científica de aproximación y representación de la realidad y al mismo tiempo una orientación hacia una práctica científica

distinta. Su objetivo se asocia a la formulación y derivación de principios aplicables a los sistemas en general, sin importar la naturaleza de sus componentes, ni las leyes o fuerzas que los gobiernan". (Lorences, 2004, 2)

Los fundamentos de esta teoría, les sirven de sustento a la investigación por la necesidad de establecer las relaciones entre elementos que, hasta donde se ha investigado por la autora, no se encuentran descritos por las ciencias del lenguaje ni por la didáctica de este. Se es consciente de que "las relaciones entre las cosas son tan objetivas como las cosas mismas" y de que "las cosas no existen al margen de la relación". (Rosental y Iudin, 1981, 397). Los fundamentos de la *Teoría General de los Sistemas* sirven de sustento para relacionar los aportes más recientes de la lingüística del texto y los de la ciencia pedagógica y perfeccionar la didáctica de la lengua. Comparten estas ciencias: conceptos, principios, leyes y categorías.

En la *Teoría General de los Sistemas*, "relación es la conexión intelectual, semántica o funcional entre dos o más conceptos" (Barite, 2000). Según Guetmánova (1989) "los conceptos comparables se subdividen por su volumen en compatibles (los volúmenes de tales conceptos coinciden por completo o en una parte) e incompatibles (sus volúmenes no coinciden en ningún elemento) (Guetmánova, 1989, 39)

Se centra la atención en los conceptos compatibles entre la ciencia lingüística y la ciencia pedagógica. Guardan estrecha relación las dimensiones del texto y las características de la textualidad. Las relaciones que se establecen son asumidas por la investigadora para el perfeccionamiento de la didáctica de la escritura en las etapas de orientación, ejecución y control del proceso de

enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en Secundaria Básica. Los conceptos de la ciencia lingüística son compatibles con los de la ciencia pedagógica tomando en consideración la definición de texto (Roméu, 2004) que se asume en la investigación. Todo *texto* coherente es portador de las *tres dimensiones* (Peirce) y contenido de *las características de la textualidad* (Beaugrande y Dressler). Enseñar a construir textos está condicionado por el tránsito a través de las etapas declaradas por la didáctica. Las relaciones entre los conceptos se presentan de forma coordinada o subordinada. La coordinada se define como “el vínculo existente entre dos o más conceptos que son acuñados por el mismo lenguaje documental y pertenecen a la misma faceta, y que, por ende, están subordinados al mismo término genérico” (Barite, 2000). La relación jerárquica: “es la relación entre conceptos en la cual uno de ellos se encuentra conceptualmente superordenado de otro u otros. La noción superior se llama “genérica” en tanto que la noción subordinada es llamada “específica”. “La relación de jerarquía consiste en una relación de dependencia que implica ciertos poderes de los órganos superiores sobre los inferiores” (Barite, 2000).

A partir de estas definiciones, la investigadora describe cómo se establecen las relaciones entre las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del texto y las características de la textualidad, en las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito. Este se desarrolla desde las etapas de orientación, ejecución y control (Rohman y Wlecke, 1964 citado por Domínguez 2006); (Alzola, 1972); (Roméu, 1987, 2004) concebidas inicialmente, en una secuenciación lineal; hoy se considera acertadamente la

recursividad de los procedimientos (Cassany, 1995 y Domínguez, 2006) en cada etapa, de acuerdo con las necesidades del estudiante.

*Entre las tres etapas: orientación, ejecución y control se establece una relación de interdependencia* la que se avala por la concepción de proceso y porque está condicionada por la teoría de la actividad desarrollada por Leontiev (1975). El estudiante tiene que estar debidamente orientado, preparado y motivado para escribir. En la etapa de orientación, explora, investiga, intercambia criterios, consulta fuentes que le permitan despertar el interés por el tema y el dominio del contenido; se plantea el objetivo que desea lograr y determina la intención. Proyecta el qué, el cómo y el para qué.

El éxito de la etapa de orientación condiciona que en la de ejecución, el estudiante emplee los códigos suficientes y necesarios para la construcción del texto mediante el uso del lenguaje y de acuerdo con el objetivo que se planteó en la etapa de orientación; es por eso que se establece una relación de interdependencia. Los logros o fracasos que se alcancen en la ejecución, serán resultado de la orientación.

La etapa de control mantiene una relación de interdependencia con la etapa de orientación y de ejecución. (...) “el control se realiza, tanto en la orientación como en la ejecución” (Hurtado, 2002, 104). El control se vincula con las dos etapas anteriores porque permite la autorregulación de los componentes personales que intervienen en el proceso de comunicación en forma escrita. La autorrevisión de los textos por estudiantes y su revisión por los docentes, permitirán el perfeccionamiento del proceso de manera sistémica y sistemática.

La retroalimentación que se genera en la etapa de control, prevé que se pronostique la etapa de orientación de un próximo proceso de escritura.

Charles Sanders Peirce (1839-1914) junto a Ernst Schroder y De Morgan explican la teoría de las relaciones a partir de las funciones básicas de un sistema de signos: la de transmitir una comunicación, la de comunicar y la de inducir a una acción. Las funciones básicas de un sistema de signos descubierto por Peirce constituyen el objeto de estudio de la semiótica, la que se divide en tres partes: sintaxis, semántica y pragmática. (Rosental y Iudin, 1981, 416). Según Figueroa (2003), (...)”los estudios semióticos relacionados con las ciencias humanísticas cogen un verdadero auge (...) con los trabajos de R Barthes, A. J. Greimas, Y. Lotman y U. Eco” (Figueroa, 2003, 21). Ello corrobora las relaciones que se establecen entre las ciencias y, particularmente entre las que se encargan, en los momentos actuales, de estudiar los “sistemas de significación” (Greimas citado por Figueroa, 2003, 21).

Viramonte (1993) plantea: “lo que se trata es de estudiar (...) la lengua como sistema de comunicación que implica la regla gramatical, más la regla pragmática, es decir, de USO”. (Viramonte, 1993, 37). Esta posición es asumida por quienes consideran pertinente la enseñanza de la lengua con un enfoque comunicativo: Parra (1992); Lomas y Osoro (1993); Zayas (1993); Cassany (1995, 2001); Ruiz (1995); Roméu (1999, 2003, 2004 2006); Madrigal (1998); Matos (2004); García (2005); Ferrer (2006); Domínguez (2006)

Es por eso que la posición de la investigadora está en relacionar los aportes de la ciencia lingüística contemporánea, centrada en el habla y en los procesos de significación a los que se refieren los autores anteriores, con los de la ciencia

pedagógica para perfeccionar el empleo de los signos para la comunicación. Se pretende que los estudiantes puedan hacer en lengua escrita, lo que aprendieron y saben hacer en lengua oral. Los fracasos de los textos escritos por los estudiantes han estado relacionados con el cumplimiento de una tarea lingüística y no con una tarea de comunicación, de significación que hoy reclama la ciencia lingüística y que es una prioridad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los ejercicios de escritura han de asumir, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las situaciones de comunicación para que el estudiante construya desde estas, un texto que cumpla con las tres partes. La investigadora considera, que la inclusión de situaciones comunicativas en la etapa de ejecución, favorece el logro de la tarea de escritura en este proceso de construcción de significados.

*Las tres partes consideradas por la lingüística del texto, como las dimensiones del discurso: semántica, sintáctica y pragmática, guardan una relación de interdependencia entre ellas.* Por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito ha de tomar en cuenta el tratamiento a estas dimensiones para que los mensajes construidos las revelen; todo significado ha de ser portador de las estructuras léxico-semánticas del idioma en función del contexto donde el acto de habla tiene lugar.

Para Robert de Beaugrande (1981) la “textualidad (...) no es simplemente un conjunto de “unidades teóricas” o de “reglas” sino un logro humano en materia de hacer conexiones dondequiera que tengan lugar acontecimientos comunicativos. (Van Dijk, 2000, 93). Para Dressler “un texto es un

acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad”. Si estas reglas no están presentes en el texto, entonces éste no constituiría un elemento comunicativo.(Dressler <http://es.wikipedia.org/wiki>). Las anteriores consideraciones permiten plantear *que entre las características de la textualidad, existen relaciones de interdependencia que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito necesariamente ha de darles tratamiento. Los textos que se construyan en los diferentes contextos en los estudiantes interactúan, han de cumplir con ellas.*

La jerarquía (del griego: *santo – poder*) es el sistema de elementos que se hallan en subordinación sucesiva (se puede hablar de “J. de los conceptos”, “J. de los motivos” (Petrovski, 1981, 346). La jerarquía es el orden de los elementos que divide su serie según su valor. Puede aplicarse a personas, animales o cosas, en orden ascendente o descendente, según criterios de clase, poder, oficio, categoría, autoridad o cualquier otro asunto que conduzca a un sistema de clasificación (<http://es.wikipedia.org/wiki/Jerarqu%C3%ADa>)

Uno de los principios generales de los sistemas abiertos es la jerarquización y plantea: “Los componentes del sistema se ordenan de acuerdo con un principio a partir del cual se establecen cuáles son los subsistemas y cuales los elementos” (Lorences, 2004, 6). Sobre la base de los anteriores criterios, la autora de la investigación describe las *relaciones de jerarquización* que se establecen entre:

*La etapa de orientación, la dimensión semántica y las características de la textualidad: intencionalidad, intertextualidad y aceptabilidad.*

*La etapa de ejecución, la dimensión pragmática y las características de la textualidad: situacionalidad, informatividad, coherencia, cohesión y aceptabilidad.*

*La etapa de control, la dimensión sintáctica y las características de la textualidad: intencionalidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad.*

La teoría sobre las relaciones de jerarquización le permite a la autora de la investigación describir, a partir del objetivo de cada una de las etapas, las dimensiones y las características que se jerarquizan para que el tránsito de los estudiantes por cada una de las etapas, les proporcionen el dominio de los contenidos necesarios y suficientes para construir un texto de acuerdo con la definición dada por Roméu (2004).

*La orientación es la primera etapa* dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito; ocupa un rango relevante, de jerarquía y se relaciona con la dimensión semántica y con las características de la textualidad: intencionalidad, intertextualidad y aceptabilidad. En la etapa de orientación las acciones están encaminadas a ampliar el “Universo del saber” (Eco, 1985) del estudiante sobre el tema; es una etapa donde se realizan actividades previas a la escritura y donde se potencia la dimensión semántica. Esta es la etapa de trabajo con el léxico y con las ideas. Se jerarquizan las características: intencionalidad, intertextualidad y aceptabilidad. En esta primera etapa “la intención comunicativa global determina el tipo de texto que se desarrollará” (Ruiz, 1995, 5).

Las acciones de esta etapa estarán diseñadas para el trabajo con el léxico del tema, se trabaja sobre la base de la función referencial y correferencial de la



sinonimia contextual (Madrigal, 1998) y de la selectividad e idoneidad de los signos, las estructuras gramaticales y las proposiciones temáticas con un elevado nivel de aceptabilidad de acuerdo con el tema. La etapa de orientación de la construcción del texto ha estado caracterizada por la preparación sobre el tema, la elaboración del plan y la determinación del título.

Para la etapa de orientación se precisa por el docente el objetivo, el contenido, los métodos, los medios, la evaluación y la forma organizativa del sistema de clases cuyo punto de partida es el diagnóstico. El componente personalizado que ocupa mayor rango en la etapa es el contenido porque el trabajo de los estudiantes y del docente está en la apropiación de la cultura sobre el tema y el tipo de texto que se construirá a través del proceso. Las dimensiones sintáctica y pragmática se subordinan a la semántica en la etapa de orientación. Se diseñan acciones para su tratamiento desde las características: situacionalidad, informatividad, coherencia y cohesión.

*La ejecución es la segunda etapa* dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito; ocupa un rango relevante, de jerarquía y se relaciona con la dimensión pragmática y con las características de la textualidad: situacionalidad, informatividad, coherencia, cohesión y aceptabilidad. En la etapa de ejecución el estudiante construye el texto de acuerdo con la situación de comunicación presentada; es por eso que se jerarquizan las características de la textualidad que mayormente se implican en la construcción del texto mismo. Desde la situación de comunicación (Ruiz, 1995; Roméu, 2003; Matos, 2004; Hernández, 2004) se construye el texto en el que se organizan las ideas (coherencia) y se conectan (cohesión) las proposiciones temáticas con las que debe crecer el texto (informatividad). La

aceptabilidad es una característica inherente al léxico, a la sintaxis y a las ideas que garanticen el acto de habla.

El objetivo, el contenido, los métodos, los medios, la evaluación y la forma organizativa del sistema de clases de la etapa de ejecución se precisan por el docente. El objetivo ocupa mayor rango en la etapa porque se persigue que el estudiante construya su texto de acuerdo con el contenido que ha sido trabajado en la etapa anterior. Las dimensiones semántica y sintáctica se subordinan a la pragmática en la etapa de ejecución. Se diseñan acciones para su tratamiento desde las características: intencionalidad e intertextualidad.

*El control es la tercera etapa* dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito; ocupa un rango relevante, de jerarquía y se relaciona con la dimensión sintáctica y con las características de la textualidad: intencionalidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad. En la etapa de control la dimensión sintáctica ocupa el lugar preponderante; esta etapa se proyecta desde dos aristas; la primera, para la autocorrección de lo escrito, del producto. Se reparan, lingüísticamente, los desaciertos del borrador.

Convertirlo en texto definitivo implica someterlo a un cuestionamiento relacionado con el grado de satisfacción en cuanto al logro de la intencionalidad, la informatividad, la situacionalidad y la intertextualidad. Podrá el estudiante constatar si su texto se ajusta a la situación comunicativa y al tipo de texto, si cumplió con el propósito y si necesita ampliar las ideas y sustituir palabras y expresiones que perfeccionen su estilo. Es necesario que este momento de autorrevisión le permita intercambiar criterios y consultar fuentes en las que pueda autocorregir su texto. Esta es una propuesta que se introduce

en la etapa de control en la que el estudiante constata si el texto escrito, responde a los “componentes” qué decir, quién, a quién, para qué, cómo, dónde, cuándo. (Roméu, 2003, 61).

La segunda arista le permite al docente evaluar el nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes y el grupo en la construcción del texto escrito sobre la base de las dimensiones semántica, pragmática y sintáctica y el comportamiento de las características de la textualidad como sus principales indicadores.

Los componentes personalizados se determinan por el docente teniendo en cuenta los dos momentos descritos anteriormente. Es imprescindible que en la etapa de control se compruebe la efectividad de los métodos empleados de acuerdo con el objetivo y el contenido. Las dimensiones semántica y pragmática se subordinan a la sintáctica en la etapa de ejecución. Se diseñan acciones para su tratamiento desde las características: coherencia, cohesión e intertextualidad.

Desde los referentes teórico-metodológicos sobre el texto, las dimensiones y sus características así como de las etapas del proceso de construcción del texto y las investigaciones centradas en el objeto le permiten a la autora caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito, como el componente funcional a través del cual el docente, el estudiante y el grupo asumen las dimensiones del texto y las características de la textualidad en las etapas del referido proceso con el fin de elevar el nivel de aprendizaje en la construcción del texto escrito en la Secundaria Básica.

Los componentes didácticos (Gutiérrez, 2002, 1) del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito, en los diferentes tipos de clase

de la Secundaria Básica: frontales, teleclases y videoclases, se conciben desde la concepción comunicativa (Roméu, 2003) y asumida en la investigación.

El **objetivo** es la aspiración integradora de lo cognitivo, lo instructivo y lo desarrollador en el hombre. Se plantea como meta el desarrollo integral del estudiante; es a través de la comunicación que adquiere la cultura. Cuando construye textos, expresa sus conocimientos, sentimientos y valores; este componente rector se determina por el docente a partir de lo que necesita lograr en cada estudiante y el grupo de acuerdo con el nivel de desarrollo en el que se encuentran. Se proyectan las acciones para que los estudiantes construyan textos con un mayor nivel de complejidad de acuerdo con los propósitos de cada etapa del proceso y de los contenidos de cada grado.

El **contenido** se refiere a la parte de la cultura de la que se apropia el estudiante para el cumplimiento de los objetivos. Los conocimientos estarán referidos a las dimensiones, características y tipos de textos; las habilidades se centran en la construcción de textos en diferentes estilos y los valores relacionados con la ideología que defiende el sistema en el que vive.

Los **métodos** propician que los estudiantes adquieran el contenido y lo apliquen de forma creadora para solucionar las situaciones que se les presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente ha de seleccionar los activos para mantener motivados a los estudiantes durante las etapas del proceso. La conversación heurística, el investigativo y el creativo son indispensables para el logro del éxito de esta labor. Todo el proceso de esta actividad comunicativa verbal está sustentado en el intercambio de información, en la toma de posiciones críticas, reflexivas que transformen al

individuo en una mejor persona capaz de asumir valoraciones asertivas en sus textos.

La búsqueda de información en diversas fuentes y el intercambio de los criterios autorizados sobre el tema, la búsqueda de la verdad y la actualización de la temática que se analiza, son la clave para que el contenido a expresar por él en su texto, se construya sobre la base de la necesidad de decir lo que piensa al respecto. El producto tiene que estar altamente enriquecido como parte de la construcción de un nuevo conocimiento y crecimiento espiritual del estudiante. El empleo de los métodos tiene que apuntar a que, a la hora de escribir, haya suficiencia de ideas en los estudiantes.

Los **medios** a emplear son todos aquellos materiales y fuentes que propicien al docente su empleo para que el estudiante se prepare en el tema sobre el cual ha de construir su texto. Se enfatiza en la búsqueda de textos en distintos códigos que permitan despertar el interés y la motivación hacia el tema (en lenguaje verbal y no verbal); (textos literarios y no literarios) libros, revistas, documentales, chistes, diccionarios de lengua y especializados, fuentes vivas, experiencias, vivencias, enciclopedias, música, pinturas, las TIC); estos son los que ilustran los métodos anteriores en una vinculación estrecha e indisoluble. El empleo de textos especializados, documentales, fuentes vivas, base de datos, la visita al lugar de los hechos, los procesos de producción, son los que propiciarán que el estudiante se haga sus propios juicios y valoraciones que son, sin lugar a dudas, el contenido, la significación, la información con la que cuenta para satisfacer su necesidad de comunicación, su motivación para escribir. El docente le ha presentado medios que le garantizan, de antemano, el éxito de la comunicación.

La **evaluación** se asume como proceso y como resultado en sus tipos (sistemática, parcial y final) y formas (oral y escrita), de manera que el docente controle el desarrollo alcanzado por el estudiante en lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal en cada momento del proceso. Se parte del diagnóstico y se llega hasta el control para tener una visión integral de los resultados alcanzados por el estudiante en el proceso de construcción y en el texto escrito con vistas al perfeccionamiento de ambos, se podrá constatar el estado en el que se encuentran cada estudiante y el grupo.

El trabajo oral previo que se desarrolla durante la etapa de orientación será objeto de evaluación; qué sabe sobre el tema, cuáles son los puntos de vista, qué posición asume ante los criterios, la realización de tareas en las que demuestre crecimiento, la exposición de criterios que aporten al desarrollo y a la construcción de conocimientos nuevos y de amplio espectro, las relaciones interdisciplinarias que establezca, el respeto por el criterio del otro, la búsqueda de soluciones a partir de la consulta de fuentes, la posición crítica, la socialización de sus experiencias y de sus prácticas sociales, la creatividad que manifieste en la construcción de los conocimientos, el cuestionamiento como forma de razonamiento lógico, las soluciones que pueda brindar para la resolución de problemas que se presenten y todas las manifestaciones que permitan el desarrollo de la actividad comunicativa durante esta etapa, serán objeto de evaluación sistemática.

Una vez concluida la etapa de ejecución, el trabajo independiente y el desempeño demostrado por el estudiante en la construcción de su texto, será igualmente evaluado por el docente de manera que el resultado de su actividad se vea favorecido por su implicación durante la etapa y que el esfuerzo se

corresponda con el resultado. En la etapa de ejecución, el estudiante siempre ha de ir consultando con todos lo que va escribiendo, incluyendo su familia. En los trabajos de controles se comprobará si el proceso por el que se ha transitado para construir un texto, ha cumplido con el objetivo para el que fue diseñada la etapa. El examen final evaluará un resultado que ha sido concebido durante las etapas del proceso a través del curso. Se evalúa el nivel de desarrollo alcanzado por el estudiante en la construcción del texto escrito desde las dimensiones semántica y las características de la textualidad. La autoevaluación y la coevaluación son las formas que tendrán los estudiantes para el desarrollo de la actividad comunicativa verbal durante todo el proceso como se ha ido describiendo anteriormente y el docente los evaluará una vez concluido el mismo.

En un recorrido por los criterios de varios autores sobre la **forma organizativa** que ha de emplearse en el proceso de enseñanza-aprendizaje (en general y de la construcción del texto escrito en particular), hay un consenso en considerar al taller (Parra, 1989); (Cassany, 2001); (Ruiz, s/a) (Roméu, 2003); (Calzado, 2002) como la forma más eficaz. Martí expuso en el prólogo de “La Edad de Oro” *“Les hablaremos de todo lo que se hace en los talleres, donde suceden cosas más raras e interesantes que en los cuentos de magia, y son magia de verdad, más linda que la otra.”* (Martí, 2006, 5)

La autora de la presente investigación asume como forma organizativa al taller y considera que para lograr el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito y como uno de los encargos de la sociedad, esta forma condiciona que el docente y el estudiante asuman los procedimientos de las etapas del proceso en un clima afectivo, de

comunicación, de riqueza espiritual y socialización donde prime el respeto y se construya el conocimiento; no necesariamente tiene que limitarse al aula. Cualquier contexto que favorezca el acto comunicativo ha de ser tenido en cuenta por el docente.

La magia de la que habla Martí se materializa en el taller porque los estudiantes se desinhiben y participan de forma activa en las tareas individuales y colectivas que sean orientadas por el docente o sugeridas por los estudiantes y el grupo, de acuerdo con sus intereses y desde la motivación que haya sido capaz de despertar el docente en ellos. Aquí todos tendrán tareas que resolver para el logro de la actividad comunicativa. Se pueden planificar desde todas las asignaturas para que tributen al logro de la preparación del estudiante sobre el tema desde diversas aristas.

De lo anterior se infiere que las ciencias del lenguaje vienen haciendo aportaciones y descubrimientos con un ritmo vertiginoso; la didáctica no siempre marcha al unísono con respecto a ellas. El dominio de los referentes teóricos que constituyen aportaciones de las ciencias del texto y que forman parte del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la lengua y la literatura en Cuba, garantizan:

- Estar a tono con las investigaciones más recientes acerca del lenguaje para concebir una proyección didáctica consecuente con los resultados de las investigaciones que ganan terreno en la enseñanza de la escritura.

- Perfeccionar la didáctica de la escritura mediante un proceder metodológico que permita relacionar las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del discurso con las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito con el fin de que estos cumplan con las



características de la textualidad: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad; ellas por sí solas han sido el resultado de investigaciones lingüísticas y se considera imprescindible que formen parte de la enseñanza de la construcción del texto escrito en sus tres etapas y que asuman, además, los niveles de integración pertinentes para que el estudiante construya textos mucho más eficientes.

## **CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA CENTRADA EN LAS RELACIONES ENTRE LAS DIMENSIONES DEL TEXTO Y LAS CARACTERÍSTICAS DE LA TEXTUALIDAD EN LAS ETAPAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO ESCRITO EN SECUNDARIA BÁSICA**

En este capítulo se presenta el estado en el que se encuentra el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en Secundaria Básica y se abordan los fundamentos de la metodología centrada en las relaciones entre las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del texto y las características de la textualidad en las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito; en él se precisa el aparato cognitivo y el instrumental de su estructura, constituido por fases, pasos lógicos y procedimientos a realizar por el docente y el estudiante.

### **2.1 Caracterización del estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en Secundaria Básica desde los referentes teóricos que se asumen**

El estado en el que se encuentra la construcción del texto escrito por los estudiantes se revela en los diferentes instrumentos que se emplean en el diagnóstico sistemático del proceso pedagógico y en especial, en el de enseñanza-aprendizaje. En estas fuentes se constatan las fortalezas y debilidades de los estudiantes y los docentes cuando de enseñar y aprender a emplear la lengua en forma escrita se trata.

La experiencia de la autora en la dirección y conducción metodológica de la asignatura Español-Literatura a nivel provincial en los cursos 2005 al 2009 le permitió constatar las regularidades que se manifiestan en el objeto de la

investigación. El comportamiento de las regularidades analizadas en otros contextos corrobora en la provincia avileña, a partir del empleo de instrumentos de investigación, cuál es el estado en el que se encuentra el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en Secundaria Básica.

Análisis de los documentos que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos (ANEXO 3)

- Análisis de los Programas de Español para la Secundaria Básica

El Programa es el documento que norma los componentes personales y personalizados de la enseñanza-aprendizaje en el proceso pedagógico; los objetivos, el sistema de contenido y el sistema de evaluación están diseñados por el Ministerio de Educación a partir del encargo social que tiene la institución escolar. El actual programa de Secundaria Básica (2004) tiene como peculiaridad, que se incluyen en un mismo folleto, todas las asignaturas de este nivel educacional, en los tres grados. Su estructura parte de la caracterización de la asignatura, las orientaciones metodológicas generales, los objetivos de la asignatura en el grado, el plan temático, los objetivos y contenidos por unidades, así como las indicaciones metodológicas para cada unidad y el sistema de evaluación.

En los tres Programas de la Secundaria Básica se presenta el trabajo con la lengua; sin embargo, es Español-Literatura la que se caracteriza por desarrollar las habilidades idiomáticas de los estudiantes a partir de los llamados “componentes de la asignatura” (*lectura y comprensión, inicio de la teoría literaria, análisis literario, expresión oral, expresión escrita, vocabulario,*

*gramática y ortografía*) declarados en este documento. Es por ello que se norma que el aprendizaje de la lengua está dirigido a la función cognitiva y comunicativa y en los estudios más recientes, a la función sociocultural que esta desempeña, en el contexto donde el individuo se desarrolla. Este documento declara que la comprensión, el análisis y la construcción de textos son los procesos que han de desarrollarse en el proceso pedagógico. La autora centra la atención en el proceso de construcción de textos y es por ello que se analizan, en los tres grados de la enseñanza, los objetivos, los contenidos y las orientaciones metodológicas que se les ofrecen a los docentes para la enseñanza-aprendizaje del objeto de la investigación.

Los objetivos a alcanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito plantean:

1. “Redactar párrafos en los que predomine la narración”
2. “Escribir párrafos en lo que se evidencie la unidad”
3. “Construir cuentos breves acerca de un tema dado” (Programa 7mo)
4. “Practicar la redacción de resúmenes”
5. “Redactar textos que manifiesten los usos correctos de la coma”  
(Programa 8vo)
6. “Elaborar textos expositivos orales y escritos”
7. “Producir textos orales y escritos(...) en los que se utilicen la narración y la descripción”
8. “Construir textos (...) en los que manifieste el uso correcto de los grafemas v-b”

## 9. "Redactar informes sencillos" (Programa 9no)

El análisis de este componente del proceso lleva a la determinación de las siguientes regularidades:

En cada unidad se proponen los objetivos para la construcción del texto escrito de acuerdo con los contenidos específicos. Existe una tendencia poco convergente (muy heterogénea) en relación con la habilidad que encabeza el objetivo referido a la construcción; ello no le ofrece al docente una línea única.

Los objetivos, aunque están presentes en todas las unidades de los programas, no responden a un sistema. No se evidencia que estén diseñados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito. No se infiere o redescubre un progreso o una sucesión de fases que lleven al docente a guiar al estudiante desde las primeras unidades, a recoger un producto que transitó desde lo más simple hasta lo más complejo.

Las formas elocutivas son las que prevalecen en los objetivos; se parten de ellas para que se construyan textos atendiendo a las órdenes. Se incluyen igualmente las formas de la redacción formal. No prevalece, como tendencia, en ninguno de los tres grados, la enseñanza-aprendizaje de las dimensiones del texto y las características de la textualidad; solo la coherencia tiene mayor sistematicidad en séptimo.

En la representación que se muestra de los objetivos, la construcción de los textos obedece a un contenido específico (ortográfico, atendiendo al párrafo y a las formas elocutivas) No se incluyen las dimensiones del texto (semántica, sintáctica y pragmática) en ninguno de los tres grados de la enseñanza, pero al estudiante se le evalúa el resultado de la construcción atendiendo a las

dimensiones e indicadores que fueron diseñados para el Operativo Nacional desde el curso 2005-2006. Las etapas de la enseñanza de la construcción del texto, como la base teórico-metodológica en la que se sustenta la enseñanza-aprendizaje de este componente de la asignatura, no están contenidas en los objetivos de los programas del nivel.

- Análisis de las indicaciones metodológicas

Las indicaciones metodológicas de las unidades de los programas en los tres grados, fueron analizadas por ser la guía para la dirección de la enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en la Secundaria Básica. A partir del estudio realizado se toman como regularidades las siguientes:

Se infiere que son limitadas las orientaciones que debe seguir el docente para la dirección del proceso de construcción del texto escrito. No siempre son suficientes y necesarias para satisfacer las necesidades de los docentes devenidos en profesores generales integrales. Son poco explícitas y a veces se limitan a un párrafo que posee un nivel de precisión y no de descripción o argumentación para que sea todo lo orientador que se requiere. No se aprecia que haya un verdadero sistema de una unidad a otra para que se convierta en un proceso; se limitan a dar indicaciones que no siempre son parte de un proceder que vaya en ascenso a través de todo el grado y el nivel.

No todas las características de la textualidad están incluidas en las orientaciones metodológicas de las unidades y se aprecia que al docente se le ofrecen los contenidos relacionados con ellas; pero se limitan las precisiones que le permitan una preparación profunda con respecto al contenido que debe explicar durante el proceso de construcción del texto escrito. No se incluye en

ninguna de las unidades de los programas, cómo darles tratamiento metodológico a las etapas de la enseñanza de la construcción del texto; ellas forman parte de los fundamentos para el trabajo con el componente construcción como priorizado; sin embargo, no están contenidas en el documento que norma lo que el docente tiene que hacer. No es posible que el docente sepa cómo enseñar a construir textos a sus alumnos si este documento no le da la guía para hacerlo. No hay sugerencia para el estudio de las etapas en la literatura especializada; este docente, no siempre es especialista de la asignatura.

- Análisis de los libros de textos de Español-Literatura para la Secundaria Básica

Los libros de textos forman parte del estudio; estos fueron diseñados en el año 1989 como resultado del perfeccionamiento que se realizó en el Sistema de Educación cuando se fusionan las dos asignaturas: Español y Literatura, que se impartían por separadas y se presenta el nuevo texto (Español-Literatura) en el que se diseñan los contenidos de las dos disciplinas que hasta entonces existieran. Los libros de textos de los tres grados contienen ejercicios para que los estudiantes construyan textos. Todas las unidades proponen ejercicios que propician que el estudiante redacte textos en las cuatro formas elocutivas y también para que redacten textos formales.

Estos libros ponen énfasis en la redacción de: párrafos, cartas, actas, biografías, exposiciones, anécdotas, comentarios, descripciones, composiciones; se presenta como tendencia el logro de un texto a partir de las dimensiones e indicadores que permiten evaluar el resultado. En la unidad 1

ejercicio 4. (Rodríguez, 1989,8), se le plantean al estudiante los aspectos a tener en cuenta cuando escribe. No existe uniformidad de criterios para evaluar el texto escrito.

En el libro de texto se presenta, de manera uniforme, el concepto “*redactarás*” para hacer referencia al trabajo con “*la expresión escrita*” que encabeza los capítulos de cada unidad en los tres grados del nivel. Alude a la escritura no al habla; el término expresión es unidireccional. No sugiere la actividad comunicativa en la que participan emisor y receptor. El diseño de los ejercicios no está concebido a partir del enfoque metodológico que hoy asume la enseñanza de la lengua; no obstante, algunos se elaboran teniendo en cuenta situaciones comunicativas y pueden ser perfectamente rediseñados desde la concepción cognitiva, comunicativa y sociocultural. Los textos que se incluyen en las unidades son potencialmente ricos y pueden emplearse en su vinculación con otros que propicien la intertextualidad para preparar al estudiante durante el proceso con vistas a potenciar la dimensión semántica para la construcción de sus propios textos.

A partir del curso 2004, el Ministerio de Educación de Cuba presentó para la asignatura Español-Literatura, un Cuaderno Complementario para dos de los tres grados de la Secundaria Básica y en uno de ellos se precisa al respecto:

“Este cuaderno que tienes en tus manos se ha concebido, diseñado y creado con el propósito de abordar los aspectos que, luego de la reorganización de contenidos en nuestra asignatura, no encontraban la información necesaria ni los ejercicios para su sistematización en el actual libro de texto del grado; por lo que no constituye una sustitución de este sino que lo complementa” (Abello,



2004). Sigue diciendo: "(...) con este pretendemos contribuir a tu formación como eficiente comunicador; es decir, alguien que escuche, hable, lea y escriba con corrección" (Abello, 2004)

En este documento se hace explícito el objetivo con el que fue diseñado y que complementa las carencias que el libro de texto de los tres grados presenta con respecto al enfoque metodológico que hoy asume la asignatura. Los sistemas de ejercicios diseñados en estos cuadernos, presentan la concepción teórico-metodológica del enfoque; los de redacción se enrumban para que el estudiante construya desde una situación de comunicación. La coherencia es la característica que se aborda teóricamente y se proponen ejercicios relacionados con ella. Estos se limitan a ver la característica interna en el párrafo y no va más allá de él. No obstante, presentan una aproximación válida para el tratamiento de los contenidos lingüístico-literarios con énfasis en el análisis semántico, sintáctico y pragmático.

La revisión de libretas permitió constatar que solo se construyen textos cuando constituyen contenidos de la videoclase y no responde a un proceso; se ajustan los textos a la tipología que se está trabajando en la unidad del programa por lo que no se transitan por las etapas del proceso de forma sistémica y sistemática. Igualmente se revisaron los sistemas de clases de Español-Literatura. En ellos se constató que las clases relacionadas con el componente construcción son solo las de la videoclase. El registro de asistencia y evaluación se limita a reflejar la expresión escrita como uno de los elementos del conocimiento sin presentar dimensiones e indicadores para evaluarla.

En el software educativo, "El fabuloso mundo de las palabras" (2004) se presentan ejercicios en los que el estudiante tiene que construir textos. Se proyectan desde los fundamentos teóricos de la lingüística del texto y son un punto de partida adecuado para la dirección del proceso y el aprendizaje del estudiante de este nivel educativo.

En los cuadernos de Ortografía (2009) de la Secundaria Básica se diseñan ejercicios para la construcción de textos sustentados en las concepciones teóricas del enfoque metodológico. Resultan valiosos para que los estudiantes de este nivel de educación desarrollen las destrezas en la construcción de textos escritos, desde situaciones de comunicación que van al desarrollo de la habilidad al margen de una asignatura.

Se considera pertinente que el estudiante conozca, más que las once recomendaciones (Montesinos, 2009, 6), cuáles son las dimensiones e indicadores que le permiten autoevaluar el nivel de desarrollo alcanzado en la construcción del texto escrito en todos los contextos de significación (de séptimo a noveno grados). Hoy tiene en sus manos dos textos básicos (libro de texto y cuaderno de ortografía) en los que se le presentan criterios diversos; en los instrumentos de evaluación de la calidad de la educación, la construcción del texto escrito se evalúa con otras dimensiones e indicadores. En los programas de Español (2004, 77) el sistema de evaluación de la asignatura contempla "la construcción de textos de diferentes tipos" como una de sus formas; sin embargo, no se proponen dimensiones ni indicadores para evaluar este componente.

Por tanto, se considera pertinente la determinación de las dimensiones e indicadores para evaluar el nivel de desarrollo alcanzado en la construcción del texto escrito a partir de las que ofrece el sistema de evaluación de la calidad de la educación (SECE) y de las recomendaciones del cuaderno de Ortografía. Estas consideraciones son consecuentes con las dimensiones e indicadores asumidos en la propuesta de la presente investigación de acuerdo con los fundamentos que asume. El estudiante ha de dominar una única forma.

Análisis de los resultados del aprendizaje de los estudiantes en los instrumentos de evaluación de la calidad de la educación

A partir de la aplicación de los dos instrumentos (**ANEXO 4**) se constataron las deficiencias que presentan los estudiantes de los tres grados de la Secundaria Básica seleccionada, en la construcción de un texto escrito. Se detectaron las regularidades que a continuación se presentan:

De los 112 estudiantes, 58 manifiestan limitaciones en las ideas y proposiciones para desarrollar el tema de acuerdo con la situación que se les presenta; 70 de ellos no distribuyen adecuadamente las ideas en las tres partes del texto. Solo 2 estudiantes no logran el ajuste al tema y 15 no se ajustan a la tipología textual que exige el instrumento. No cumplen con el propósito de la escritura 18 y 21 no tienen en cuenta el contexto de la situación comunicativa. El 16,9% de ellos, (19) no tienen en cuenta para quién escriben. Muestran pobreza de vocabulario, 65 y el 100%, emplean mal las personas gramaticales, las preposiciones y conectores textuales así como también, manifiestan mal uso y omisión de los signos de puntuación. El 32,2%, (35 estudiantes), no emplean un léxico aceptable y todos cometen errores ortográficos: omisión de

tildes, y mal empleo de las reglas de acentuación en palabras llanas, agudas o esdrújulas. Cambios de letras con igual sonoridad (c,s,z),(b,v), (g,j). Solo el 24,1% (27) logra emplear adecuadamente en los textos, los recursos expresivos del lenguaje literario.

Resultados de la aplicación de los instrumentos

- Entrevista a los docentes **(ANEXO 1)**

El cuestionario se realizó a los 18 docentes que imparten los tres grados del nivel; de ellos, 2 son graduados en Español y Literatura; 10 son recién graduados de la carrera de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica; 1 es licenciado en la carrera de Física y 5 son estudiantes de cuarto año de la carrera de Secundaria Básica. En los 18 se constata que diagnostican el nivel de desarrollo de sus estudiantes en la construcción del texto escrito, pero presentan limitaciones para determinar las fortalezas y debilidades de los estudiantes en este componente; reflejan deficiencias relacionadas con la ortografía, la suficiencia de ideas y el vocabulario limitado.

No dominan de manera suficiente las dimensiones del texto y las características de la textualidad. El 50% hizo alusión a algunos de los procedimientos de las etapas y el 48% de los profesores no las dominan. El 100% expresa que los estudiantes deben conocer las limitaciones y fortalezas con respecto a la construcción del texto escrito porque les permite mejorar su redacción; 16 de ellos consideran tener limitaciones en la metodología de la enseñanza- aprendizaje de la construcción del texto. El 100% expresa que no siempre es suficiente el trabajo metodológico que recibe para conducir el proceso y todos son del criterio que la clase especializada de construcción no

es la única vía para elevar los niveles de aprendizaje de los estudiantes en cuanto a la escritura. Hay consenso en que todos los espacios en los que el estudiante escribe, se tienen que aprovechar para enseñarlos a redactar correctamente.

- Encuesta aplicada a los estudiantes **(ANEXO 2)**

La encuesta fue aplicada a 112 estudiantes; este dato representa el 33% aproximadamente de la población seleccionada. El 87 % plantea que en ocasiones les enseña a escribir. El 100% reconoce como textos escritos los que elaboran en las clases de Español-Literatura; de los 112 estudiantes, solo 83 aluden que en esta asignatura les exigen más que en otras que revisen sus textos; refieren que no tienen hábito de revisar lo que escriben (el 74,1%). De ellos, 97 -que representa el 86,6%-, plantean que piden ayuda de todo tipo cuando están escribiendo: referidas al vocabulario, a los enlaces y a las ideas. El 79,4 % (89 estudiantes) conoce sus limitaciones para escribir; plantean que son escasas las ideas al escribir, que pierden la idea central y que cometen errores ortográficos. Al 70,5 no les gusta leer.

La observación directa al proceso de enseñanza-aprendizaje **(ANEXO 17)** permitió corroborar cómo se conduce el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en la práctica pedagógica. Se observaron 15 clases en los tres grados en las asignaturas Español- Literatura, Matemática, Historia, Geografía, Física, Química, Informática y Educación Cívica.

En la dimensión 1: Dominio del diagnóstico integral en función de potenciar el nivel de desarrollo de los estudiantes en la construcción del texto escrito, se pudo constatar que de los 18 docentes observados, 1 se ubica en el nivel alto,

uno medio y 16 en el nivel bajo. Los docentes (el 94, 4%) muestran dificultades para determinar el estado en el que se encuentran los aspectos a evaluar en la construcción del texto escrito; no hay uniformidad en los criterios para señalar los errores y generalmente se centran en las inadecuaciones ortográficas y en el empleo de pocos argumentos para el cumplimiento de la habilidad. El diseño de instrumentos para evaluar el texto escrito presenta dificultades porque el enunciado (orden) no siempre está bien redactado, es decir, no expresa con toda la claridad lo que el estudiante tiene que hacer. Las limitaciones anteriores se encuentran en mejor estado que el indicador referido al seguimiento a los resultados del diagnóstico de la construcción del texto escrito en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este indicador el 88% de los docentes presentan dificultades para ofrecerles los niveles de ayuda que los estudiantes necesitan para perfeccionar el empleo del lenguaje en forma escrita.

En la dimensión 2: Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito, solo el 11,1 % de los docentes domina los fundamentos teóricos y metodológicos para la enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito, aunque les falta actualización desde la nueva concepción del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y de la lingüística del texto. En los componentes metodológicos se presentaron dificultades; solamente un docente se ubica en el nivel alto para un 0.05%, no todos pueden planificar de forma eficiente el proceso, atendiendo a todos los componentes. El docente que se ubica en el nivel medio, presenta dificultades para conducir el proceso en todos los contextos de aprendizaje de manera que se le ofrezca el seguimiento al diagnóstico.

En la Dimensión 3: Conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en las clases, tiene un comportamiento similar al de las dimensiones anteriores: el 88,8% se ubica en el nivel bajo porque presenta dificultades en los indicadores de esta dimensión.

La observación a clases permitió constatar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en la Secundaria Básica existen insuficiencias que impiden que el estudiante fomente el desarrollo del lenguaje para el proceso de significación en forma escrita.

El análisis de los resultados de los instrumentos aplicados así como la revisión de los Documentos Normativos permite constatar que el proceso enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito presenta fortalezas relacionadas con el estudio del lenguaje y su función comunicativa, cuyo objetivo es desarrollar las habilidades para el empleo del idioma en forma oral y escrita y la determinación de los componentes personalizados en cada unidad de estudio de los programas de Secundaria Básica.

Las limitaciones que se constatan están referidas al insuficiente dominio teórico y metodológico de los docentes para la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito desde los fundamentos actuales, la falta de enunciación del proceso que transita por etapas declaradas en la literatura especializada sobre el tema, el insuficiente trabajo metodológico referido por los docentes para el tratamiento de este componente y a la falta de coherencia entre las dimensiones e indicadores para evaluar el nivel de desarrollo de los estudiantes en la construcción del texto escrito.

La concepción curricular no ha podido asumir con la celeridad que se necesita, los actuales fundamentos con vistas a perfeccionar el objeto de investigación

desde las propuestas que se han venido elaborando. Para que los textos escritos por los estudiantes sean consecuentes con las dimensiones del texto y satisfagan los criterios de textualidad declarados por la ciencia del texto, se elabora una metodología que contribuya al perfeccionamiento de este componente funcional en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Secundaria Básica.

## **2.2 Fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la metodología centrada en las relaciones que se establecen entre las dimensiones del texto y las características de la textualidad en las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en Secundaria Básica**

El análisis de los instrumentos aplicados en la investigación constata el estado en el que se encuentra el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en la Secundaria Básica del territorio avileño. Se hace necesario que los estudiantes construyan textos coherentes; es decir, consecuentes con las dimensiones y las características de la textualidad declaradas por la lingüística.

Para que los docentes puedan dirigir la construcción del texto escrito desde la función comunicativa del lenguaje, se elabora una metodología en la que se describen las relaciones que se establecen entre las dimensiones del texto, las características de la textualidad en las etapas de orientación, ejecución y control que contribuya al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en Secundaria Básica.

Se asume la definición de metodología del colectivo de autores de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela" de Villa Clara. La



estructuración de este resultado científico permite presentarles a los docentes de la Secundaria Básica el aporte de la investigación en una lógica que va desde los fundamentos teóricos generales, a los procedimientos metodológicos y a la forma de implementación. La coherencia en la metodología de estos docentes le permite a la investigadora modelar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito desde los fundamentos que asume.

Según estos investigadores, la metodología “es una forma de proceder para alcanzar determinado objetivo, que se sustenta en un cuerpo teórico y que se organiza como un proceso lógico conformado por una secuencia de etapas, eslabones pasos y procedimientos condicionantes y dependientes entre sí que ordenados de manera particular y flexible permiten la obtención del conocimiento propuesto” (Armas, 2004, 12).

Se fundamenta en la filosofía marxista-leninista, cuya concepción científica está en la teoría del conocimiento y plantea: “De la contemplación viva al pensamiento abstracto y de él a la práctica: tal es el camino dialéctico del conocimiento de la verdad, del conocimiento de la realidad objetiva” (Marx, 1996, 161). Una de las funciones del lenguaje es la comunicación. La actividad comunicativa verbal está condicionada por la necesidad que tiene el hombre dentro del proceso social de interacción. Está concebida a partir de la finalidad previamente determinada por el sujeto en un contexto específico; su intención se exterioriza mediante signos lingüísticos (dimensión sintáctica) que pertenecen al código social de cada lengua.

La construcción de mensajes, responde siempre a la necesidad que tienen los hombres y que se determinan por factores psíquico-sociales; los humanos se

comunican motivados por una necesidad. Dentro de las espirituales está presente la comunicación, es por eso que mediante ella expresa sus deseos, sus sentimientos, sus pensamientos, sus juicios.

La metodología asume el enfoque histórico-cultural de Vigotski cuyo basamento está en la formación y desarrollo integral de la personalidad del sujeto y parte de la necesidad de intercambio de los estudiantes entre sí y de estos con el docente durante el proceso de construcción del texto que implica socializar los conocimientos que de forma individual tienen cada uno de ellos para potenciar la preparación y poder construir textos eficientes.

Las acciones del docente durante dicho proceso, toman en cuenta las fortalezas y debilidades con las que cuentan los estudiantes en aras de ponerlos en posición de éxito para escribir. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito permite que se lleve al estudiante de la zona de desarrollo actual, a la zona de desarrollo próximo cuando el proceder metodológico del docente le proporcione la adquisición de conocimientos, habilidades y valores a partir de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo a través de las tres etapas declaradas para este proceso.

Asume la sociología marxista-leninista cuya concepción descansa en la educación como fenómeno social la que no se puede ver al margen del contexto en que el individuo se desarrolla. Los sujetos construyen mensajes a partir de la cultura y las creencias acumuladas en el contexto social donde se desarrollan; todo texto se produce en un contexto sociocultural y tiene como una de sus funciones la comunicativa; lo que implica interacción y transmisión desde las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática. La enseñanza de la construcción de textos en la escuela ha de potenciar estas dimensiones

durante el proceso para preparar al hombre para la vida; es decir, enseñarlo a comunicarse de manera eficiente de acuerdo con el contexto donde su acto de comunicación tiene lugar.

La metodología tiene en cuenta que es en el medio social donde el individuo se forma y desarrolla. La sociedad en la que vive le ha permitido (al igual que su entorno familiar) apropiarse de la cultura no solo de su contexto, sino de todo aquello que está a su alcance; comprender el mundo que lo rodea es altamente significativo para proyectarse en el proceso de socialización. La transmisión de la cultura acumulada por el hombre en la sociedad ha sido posible gracias al papel del lenguaje y de la comunicación porque este ha construido significados por medio de la lengua oral y escrita; motivado por la necesidad, pregunta, persuade, ordena, pide, informa.

Al comunicarse, elabora mentalmente su mensaje (Vigotski, 1982,140) por lo que organiza la información a partir de la selección que ha hecho de las estructuras léxico-semánticas a través de las cuales revela su intención y finalidad comunicativas de acuerdo con la circunstancias. El motivo que le hace construir su texto estará condicionado por la elección de aquellas estructuras de la lengua que sean aceptables primeramente, después ha de ir perfilando su estilo, buscando las que sean óptimas, según las normas establecidas socialmente y que le permiten la autorregulación.

Se asumen los fundamentos de la lingüística del texto. El hombre se comunica a través de textos en forma oral y escrita. Sin embargo, el proceso de enseñanza de la comunicación no cuenta con todas las fortalezas que debiera para que los hablantes se conviertan en comunicadores eficientes de su lengua en los diferentes contextos donde él se comunica. Se ha constatado que los

estudiantes manifiestan limitaciones para hablar y escribir porque no siempre pueden nombrar con suficiencia la realidad y les resulta difícil formar y organizar los juicios con los que ha de construir mensajes; textos.

Es por eso, que la metodología se proyecta desde las concepciones de la lingüística discursiva, para que el estudiante pueda nombrar la realidad con conceptos y sintagmas y predique sobre esa realidad con argumentos suficientes y necesarios (dimensión semántica) para que construya textos mucho más eficientes. Las tres etapas del proceso de construcción y sus procedimientos, favorecen el desarrollo de la actividad comunicativa verbal desde una situación de comunicación real (dimensión pragmática). La metodología que se propone está concebida sistémicamente. El tránsito por las tres etapas del proceso: orientación, ejecución y control de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito, le permitirá la adquisición de conocimientos desde diversas aristas; los procedimientos que se desarrollan durante las etapas, lo conducen a que se desarrollen y eduquen (Silvestre, Rico, Zilberstein, 2002).

Como el proceso de construcción de textos transita por los momentos de la actividad, desde la primera etapa el docente los conduce a la búsqueda de información y al intercambio de ideas desde las tareas comunicativas e investigativas que tendrán que socializar en el trabajo oral previo y durante la construcción del texto escrito. El dominio del tema sobre el que ha de construir su texto, le permitirá formarse juicios que le ayuden a crecer y que el desarrollo de la actividad verbal en forma oral y escrita lo conduzca a tener de sí mismo y de los demás, una autovaloración y valoración de su desempeño y de sus formas de actuación y de las del grupo. En la etapa de control, podrá

autovalorar el trabajo realizado que puede estar en una fase no definitiva de autocorrección del texto; puede intercambiar su trabajo con vistas a mejorarlo y ayudar a mejorar el de su compañero.

La tarea comunicativa y los procedimientos metodológicos de las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito están diseñados, desde esta investigación, bajo los fundamentos de “un proceso de enseñanza-aprendizaje que instruya, eduque y desarrolle” (Silvestre, 2002, 54). El docente se convierte en guía y colaborador porque orienta las actividades a desarrollar y atiende las diferencias individuales para potenciar el nivel alcanzado por los estudiantes y el grupo.

A partir de la relación dialéctica que existe entre la escuela y la sociedad, el docente toma en cuenta las instituciones que se encuentran en ella y que le sirven de fuente de conocimiento al estudiante para la escritura de su texto. Las bibliotecas, los museos, las instituciones culturales, las unidades de producción, adquieren vivencias, experiencias científicas, tecnológicas, que serán expuestas en los textos que construyan. La escuela se relaciona con el medio, con la sociedad y recibe de esta el encargo social. El docente, por tanto, constituye el mediador entre la cultura y los estudiantes, con vistas a potenciar la apropiación de los contenidos que han sido seleccionados atendiendo a los intereses de la sociedad y al desarrollo integral de su personalidad en cada momento histórico concreto.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito se fundamenta en la didáctica desde una concepción integradora y desarrolladora; ello significa que el proceso docente educativo, fomente la personalidad del

estudiante en correspondencia con los ideales, las aspiraciones, los sentimientos y los valores de acuerdo con el contexto sociocultural. Es imprescindible que la construcción del texto escrito se tenga en el centro del proceso docente educativo por ser la vía esencial de cognición y comunicación. El diagnóstico pedagógico integral condiciona que el docente conozca las necesidades y potencialidades educativas de los estudiantes para comunicarse, para ofrecer valoraciones y juicios que son perfectibles a través de las relaciones que establezca en el proceso y en la sociedad mediante el empleo del lenguaje. Es el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en el que el estudiante necesita lograr niveles de desempeño con la ayuda del docente y del grupo, según las necesidades individuales, de forma tal que pueda transitar por estos de manera ascendente y apropiarse del conocimiento.

El diagnóstico sistemático condiciona el estado real en que se encuentran los estudiantes; punto de partida para el diseño del sistema de clases para las etapas del proceso en el perfeccionamiento de cada uno de los tipos de textos que se estudien a través de los cuales pueda comunicarse.

Se asume el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Hacer que el estudiante sienta la necesidad de construir textos que están condicionados por sus características internas, constituye un problema didáctico que hay que resolver. La metodología que se propone está concebida para conducir al sujeto a hacer más eficiente la actividad comunicativa verbal no solo en el contexto escolar, sino que desde él alcance las destrezas necesarias y suficientes en el proceso de adquisición y asimilación. Se convierte en emisor/ receptor en los procesos de significación (socialización) escribe para alguien y

él, comprende lo que otro ha transmitido; motivados ambos por la necesidad de expresarse, sus significados (discurso científico, religioso, amoroso) adquieren un sentido cultural. La necesidad de comunicación está condicionada en el sujeto desde esta triada: qué quiere decir (significados, conocimientos de la realidad); cómo lo dice (expresión lingüística: normas léxicas, sintácticas, discursivas) y para qué (intención, situación y finalidad comunicativas).

La metodología que se propone tributa a la didáctica de la lengua y la literatura y desde el sistema de conocimientos le propicia la formación de una cultura general e integral al estudiante. Construir un texto requiere del estudiante una preparación sobre el tema; la consulta de diversas fuentes se la garantiza, el análisis de los puntos de vista de los demás estudiantes del grupo y del docente, le proporcionará ampliar su espectro y asumir posiciones valorativas que podrá expresar a partir de sus necesidades comunicativas en el texto que construya.

Los *principios* que asume son los declarados por Roméu (2003) en la concepción metodológica de la enseñanza del Español-Literatura desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y los de la Pedagogía y la Filosofía marxistas como la base teórica en la que se sustenta el proceso de enseñanza-aprendizaje en Cuba.

- La concepción del lenguaje como un sistema de signos que intervienen en la comunicación humana. La metodología está diseñada para que el estudiante emplee el sistema de signos (lenguaje) en la construcción del texto escrito desde una situación de comunicación en el que revele las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática.

- La relación pensamiento-lenguaje. Desde la metodología se condicionan los procedimientos para que se seleccionen las estructuras léxico-semánticas aceptables, en correspondencia con las ideas que se necesiten transmitir.
- La unidad contenido-forma en el estudio de los hechos lingüísticos. En estrecha relación con los anteriores todo mensaje está condicionado por un tipo de texto específico de acuerdo con la intención y la situación comunicativa propuesta.
- Orientación hacia el objetivo. Comprender o construir textos de forma priorizada o subordinada constituye el componente rector en las etapas de la metodología.
- Selectividad del texto en función del objetivo. Los textos que se seleccionen estarán en función del desarrollo del tema y de la tipología textual que se enseñe durante todas las etapas del proceso.
- La enseñanza del análisis. Condicionada en la metodología a que redescubra en el texto modelo las características de la textualidad.

La metodología tiene como *objetivo* contribuir al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito.

En el aparato cognitivo está conformado por un cuerpo categorial que incluye las categorías y los conceptos y el cuerpo legal se compone de (...) principios y requerimientos (Armas, 2004, 5).

En la metodología basada en las relaciones que se establecen entre las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del texto y las características



de la textualidad en las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito se asumen como categorías: *texto, texto escrito, dimensiones del el texto, características de la textualidad, tipología textual.*

A partir de la observación del proceso y del resultado de los instrumentos aplicados durante la investigación, la autora considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito asuma los siguientes *requerimientos metodológicos.*

1.- El dominio del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la lengua y la literatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito.

2.- El diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito desde las etapas de orientación, ejecución y control de forma sistémica y sistemática en una relación de interdependencia y jerarquización con las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática y las características de la textualidad: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad de acuerdo con el objetivo de cada una de las etapas.

3.- La planeación de un sistema de clases para las tres etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito tomando como punto de partida el diagnóstico integral del estudiante y el sistema de conocimientos de las asignaturas de la Secundaria Básica.

4.- La evaluación sobre la integración de los saberes de los que dispone el estudiante para afrontar, de manera responsable, la construcción del texto

escrito (ponerlo en posición de éxito, potenciarlo, prepararlo para que escriba) en los distintos contextos de aprendizaje.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito no es privativo de la asignatura Español- Literatura, toda actividad tributa al desarrollo de la escritura.

Estos requerimientos y categorías se revelan en el aparato instrumental, el cual está estructurado por fases, pasos lógicos y procedimientos metodológicos a ejecutar por el docente y el estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito.

## **I FASE Preparación del estudiante para el redescubrimiento de las dimensiones y las características en textos modelos**

### **Pasos lógicos**

#### **1. Diagnóstico sobre el nivel de desarrollo del estudiante**

La aplicación de instrumentos diseñados por el docente le permitirá evaluar el estado en el que se encuentran los estudiantes y el grupo con respecto al desarrollo de las habilidades para la construcción del texto escrito.

### **Procedimiento Metodológico**

1.1 Determinación de las potencialidades y necesidades de los estudiantes en las esferas afectivo-motivacional y cognitiva-instrumental para la construcción del texto escrito desde las dimensiones y características.

#### **2. Análisis semántico, sintáctico y pragmático de un texto modelo**

Los estudiantes tendrán que reconocer cómo el emisor organizó la información para convertirla en texto. Analizarán el referente y cómo se mantiene a lo largo

del texto, el vocabulario, los sintagmas, las oraciones y proposiciones, los párrafos y sus funciones, el tipo de texto y las relaciones que guarda con otros. Sistematizar este tipo de análisis conlleva al redescubrimiento de cómo se organiza la información desde las dimensiones y las características, para lograr la textualidad.

### **Procedimientos metodológicos**

2.1. Determinación del referente textual y los correferentes.

2.2 Precisión del tema del texto.

2.3 Determinación de la intencionalidad comunicativa o propósito.

2.4 Valoración del empleo del léxico, los conectores y las proposiciones temáticas en el logro de la transmisión de significados.

2.5 Análisis de la organización lógica y la suficiencia de las ideas de acuerdo con el tipo de texto (intertextualidad).

2.6 Selección de textos de diversa tipología en los que se determinen las dimensiones semántica (qué dice), sintáctica (cómo lo dice) y pragmática (para qué).

2.7 Determinación de las características de la textualidad en textos de diversa tipología. (qué, quién, cómo, cuándo, dónde, para qué)

**II FASE Preparación de acciones para el desarrollo de las etapas a partir de las relaciones que se establecen entre las dimensiones y las características de la textualidad**

**Pasos lógicos**

**3. Acciones para las relaciones de jerarquización que se establecen entre la etapa de orientación, la dimensión semántica y las características de la textualidad: intencionalidad, intertextualidad y aceptabilidad.**

**Procedimientos Metodológicos**

3.1 Utilización de textos en distintos códigos que eleven la motivación del estudiante, la cultura sobre el tema y el tipo de texto; deben despertar necesidad de comunicación.

3.2 Determinación de la intencionalidad comunicativa y la intertextualidad.

3.3 Precisión del vocabulario, de las estructuras gramaticales y sintácticas aceptables para la construcción de las proposiciones temáticas a emplear.

3.4 Determinación del referente y del plan de la construcción.

**4. Acciones para las relaciones de jerarquización que se establecen entre la etapa de ejecución, la dimensión pragmática y las características de la textualidad: situacionalidad, informatividad, coherencia, cohesión y aceptabilidad**

**Procedimientos Metodológicos**

4.1. Diseño y presentación al estudiante de tareas comunicativas.

4.2. Utilización por el estudiante de fuentes que favorezcan el acto de escritura.

4.3. Construcción de textos escritos a partir de situaciones comunicativas (organización lógica y ascendente de la información)

4.4. Conducción del proceso de construcción de textos a partir de las necesidades individuales y grupales.

**5. Acciones para las relaciones de jerarquización que se establecen entre la etapa de control, la dimensión sintáctica y las características de la textualidad: intencionalidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad**

#### **Procedimientos Metodológicos**

5.1 Comprobación del cumplimiento del objetivo de acuerdo con la intencionalidad, la situacionalidad, la intertextualidad y la informatividad.

5.2 Autorrevisión del texto atendiendo a la jerarquía de las ideas en correspondencia con las partes del texto, la permanencia del referente, el empleo de las estructuras léxico- semánticas, la relación entre los conceptos, sintagmas, ideas y párrafos así como la efectividad de los (signos) conectores y las categorías gramaticales empleadas.

5.3 Revisión y evaluación del texto escrito de acuerdo con las dimensiones: semántica, sintáctica y pragmática y los indicadores (características de la textualidad) que han sido planteados con sus escalas correspondientes.

**III FASE Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito.**

#### **Procedimientos Metodológicos**

6 Control del registro de observación de la práctica pedagógica.

7 Determinación de las regularidades presentadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito.

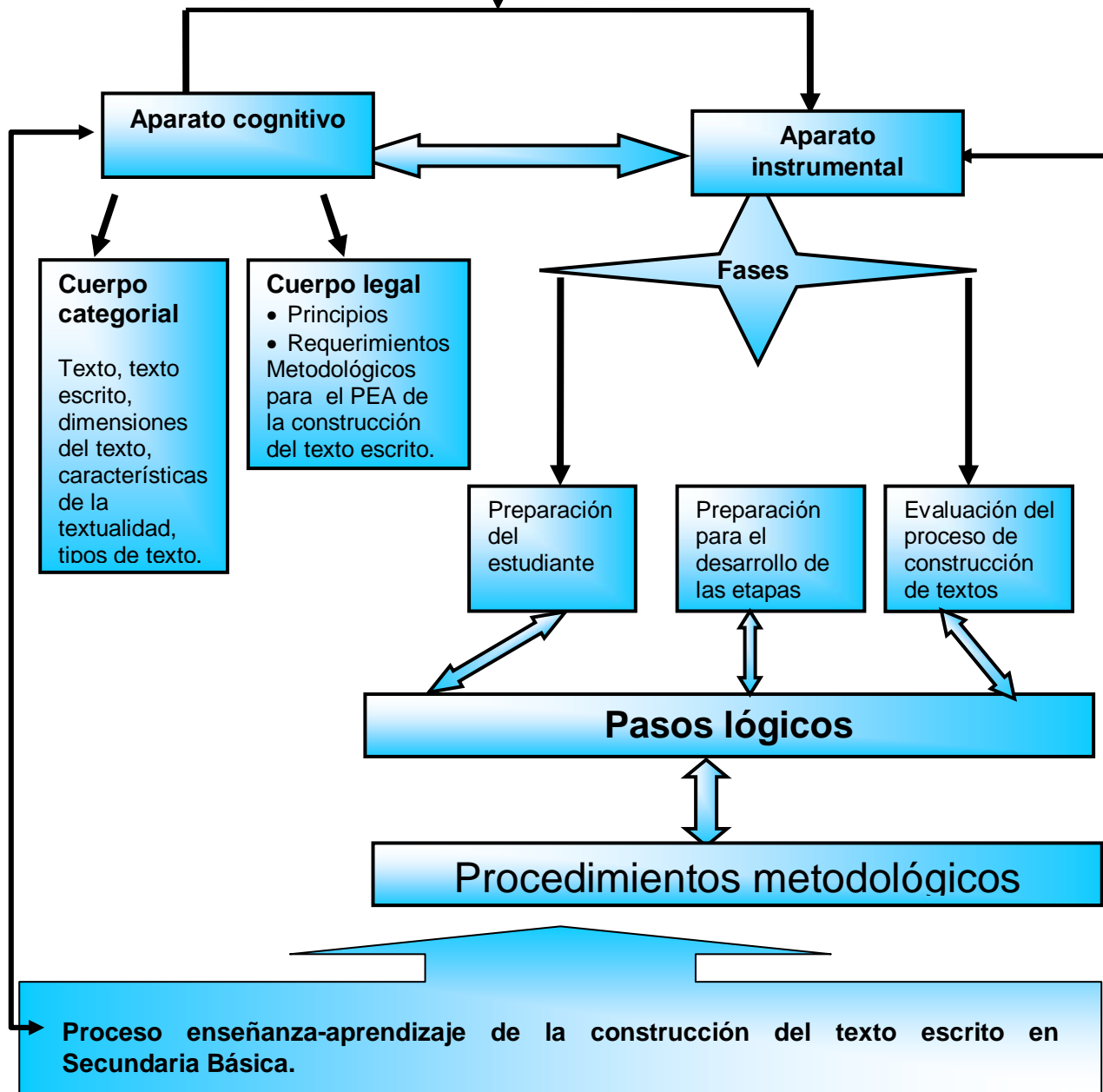
8 Rediseño de las etapas de orientación, ejecución y control para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una nueva tipología textual.

9 Constatación del nivel de motivación de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito.

Esquema que representa la metodología propuesta.

**Metodología para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en Secundaria Básica.**

**Objetivo: Contribuir al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito.**



Recomendaciones para la implementación de la metodología.

- Diagnóstico del nivel de desarrollo de los estudiantes en los procesos de significación.
- Diseño del sistema de clases para las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito.
- Desarrollo de talleres para la implementación de la metodología.
- Aplicación de instrumentos para la evaluación del nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes en la construcción del texto escrito.
- Valoración de la implementación de la metodología.

El estudio exploratorio desarrollado acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito y los resultados de la investigaciones sobre el estudio del lenguaje, permitió sustentar la necesidad de la elaboración de una Metodología para este contenido, fundamentada en el materialismo dialéctico e histórico, en el enfoque histórico-cultural y desde el punto de vista pedagógico en un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

Su aparato cognitivo se cimienta en los principios del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (Roméu 2006) de la lengua y la literatura al considerar a la construcción de textos como uno de los componentes priorizados dentro del proceso de enseñanza de la lengua desde los resultados de los estudios de la ciencia del texto. Se describen las relaciones que se establecen entre las dimensiones del texto y las características de la textualidad, en las etapas de orientación, ejecución y control establecidas por la didáctica de la escritura desde las fases, pasos lógicos y procedimientos



metodológicos en aras de convertir a los estudiantes en comunicadores eficientes de su lengua en forma escrita a través de un proceso sistémico y sistemático.

### **CAPÍTULO 3. VALORACIÓN DE LA CALIDAD Y LA EFECTIVIDAD DE LA METODOLOGÍA ELABORADA CENTRADA EN LAS RELACIONES ENTRE LAS DIMENSIONES DEL TEXTO Y LAS CARACTERÍSTICAS DE LA TEXTUALIDAD EN LAS ETAPAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO ESCRITO**

En este capítulo se presenta la valoración de los expertos sobre la calidad de la metodología centrada en las relaciones entre las dimensiones del texto y las características de la textualidad en las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito. Se constata la efectividad de la misma a través de implementación en los estudiantes de séptimo grado mediante la utilización de un pre-experimento. Se midió el nivel de aprendizaje de los estudiantes en la construcción del texto escrito antes y después de aplicada la metodología desde las dimensiones e indicadores determinados.

#### **3.1 Evaluación de la calidad de la metodología por el criterio de expertos.**

La metodología elaborada se evaluó por el criterio de expertos. Se empleó el método Delphy con la aplicación de la metodología de la comparación por pares a través de la valoración profesional de un grupo de expertos para obtener un consenso de opiniones sobre el resultado científico. Los pasos seguidos en su utilización fueron:

Las dimensiones, indicadores y escalas para evaluar el nivel de aprendizaje de los estudiantes de séptimo grado en la construcción del texto escrito, las fases, pasos lógicos y procedimientos metodológicos, los presupuestos asumidos en esta investigación para su transferencia a otro contexto y la introducción de la metodología en otro contexto para la obtención de resultados alentadores.

- Realización de un pilotaje para la valoración del cuestionario elaborado.
- Ajuste de algunas escalas para evaluar las dimensiones y sus respectivos indicadores.
- Reelaboración de algunos procedimientos metodológicos de la fase I y II de la metodología.
- Selección de los expertos. Recopilación de los criterios de los expertos sobre las dimensiones, indicadores y escalas para evaluar el nivel de aprendizaje de los estudiantes de séptimo grado en la construcción del texto escrito, las fases, pasos lógicos y procedimientos metodológicos, los presupuestos asumidos en esta investigación para su transferencia a otro contexto y la introducción de la metodología en otro contexto para la obtención de resultados alentadores.
- Procesamiento estadístico de la información y análisis de los resultados.

El pilotaje del primer cuestionario elaborado fue aplicado a cinco doctores, seis máster y cinco docentes de la UCP "Manuel Ascunce Domenech" de Ciego de Ávila, lo que permitió arribar a las siguientes consideraciones:

- Describir, en los pasos lógicos de las fases I y II, los procedimientos para los estudiantes.
- Incluir los aspectos 1 y 2 en la valoración que hicieran los expertos.
- Concebir el paso lógico 1 dentro de la tercera fase.

Se aplicó un primer cuestionario a treinta y cinco expertos (**ANEXO 12**) con el objetivo de determinar el coeficiente de competencia de cada uno de ellos (**ANEXO 13**). Los resultados obtenidos, la disposición para participar como expertos, la calidad de su actividad profesional y la dispersión geográfica permitieron seleccionar 30 expertos.

De estos, 25 son de Ciego de Ávila y 5 de otras provincias del país. De ellos, 25 son profesores en las Universidades Pedagógicas del país, 1 de la universidad de Ciego de Ávila y 2 docentes y 2 cuadros de la Educación Secundaria Básica en la provincia. El nivel científico y académico que poseen los expertos es el siguiente: 17 son doctores, 8 máster, 6 profesores titulares, 15 auxiliares, 4 asistentes adjuntos a tiempo completo y 2 asistentes adjuntos.

**(ANEXO14).**

En una primera ronda se procedió a determinar los aspectos que debían valorarse en una encuesta orientada a constatar la pertinencia y efectividad de la propuesta. Para ello se planteó la encuesta abierta que aparece en el **anexo 15**.

Procesada esta encuesta se determinaron como aspectos a evaluar:

1. Las dimensiones, indicadores y escalas para evaluar el nivel de aprendizaje de los estudiantes en la construcción del texto escrito.

Se modifica la propuesta original consistente en considerar las dimensiones a evaluar. Las sugerencias de los expertos en este aspecto estuvieron orientadas a:

Valorar indicadores, escalas y realizar ajustes a las mismas.

También se determinó como aspecto a evaluar:

2. Las fases, pasos lógicos y procedimientos metodológicos. En este aspecto los expertos sugirieron realizar una descripción más detallada referida a los procederes de los alumnos en correspondencia con las acciones del profesor con el que se modifica el referido a las dimensiones e indicadores presentados.
3. Se mantuvieron los aspectos relativos a:

- a. Los presupuestos asumidos en esta investigación para su transferencia a otro contexto.
- b. La introducción de la metodología en otro contexto para la obtención de resultados alentadores.

Con estos últimos se pretende constatar la posible generalización de la metodología a otros contextos escolares en los que persiste el problema que se investiga y de esta forma garantizar la validez externa de la propuesta.

En una segunda ronda se sometió a consideración de los expertos la encuesta que aparece en el **anexo 16**.

Los resultados de esta encuesta indican que el consenso de los expertos fue MUY ADECUADO en todos los aspectos no obstante; realizaron las siguientes observaciones:

1. Analizar la implementación de la metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Posibilidad de introducción y generalización del resultado acorde con el diagnóstico del contexto a aplicar en la práctica pedagógica. Todo lo anterior permite concluir que:

Las dimensiones, indicadores y escalas utilizadas para evaluar el nivel de aprendizaje de los estudiantes en la construcción del texto escrito, son los adecuados en correspondencia con los objetivos del nivel y por tanto, cualquier metodología que sustente sus resultados en ellos es pertinente.

Las fases, pasos lógicos y procedimientos metodológicos propuestos en la metodología responden a las exigencias y propósitos de la misma y permiten dar respuesta al problema planteado, referente al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de texto escrito..

Los presupuestos asumidos en esta investigación son transferibles a otros contextos escolares relacionados con el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito, y constituyen un aporte a la Didáctica del referido proceso.

Los expertos valoran significativamente que si la metodología se introduce en otros contextos, existe una alta probabilidad de obtener resultados similares o superiores a los que se alcanzaron en la intervención práctica realizada por la investigadora.

### **3.2 Resultados de la aplicación de la metodología. Desarrollo del pre-experimento pedagógico.**

Con el objetivo de valorar el proceso y resultado de la implementación de los pasos y procedimientos de la metodología propuesta en la práctica pedagógica, se realizó un pre-experimento. Para su desarrollo se establecieron dimensiones e indicadores como resultado del diagnóstico, la experiencia de la autora y los fundamentos de las ciencias en las que se sustenta la propuesta.

La implementación de la metodología se realizó en el curso escolar 2009-2010, utilizando como muestra 42 estudiantes de séptimo grado del grupo seis de la Secundaria Básica “Onelio Hernández Taño” del municipio Ciego de Ávila.

El nivel de aprendizaje de los estudiantes en la construcción del texto escrito es entendido como el resultado que indica el estadio del desarrollo alcanzado por los mismos en las dimensiones del texto: semántica, pragmática y lingüística y las características de la textualidad: la cohesión, la coherencia, la intencionalidad, la aceptabilidad, la informatividad, la situacionalidad y la intertextualidad.

Para evaluar el nivel de aprendizaje de los estudiantes de séptimo grado en la construcción del texto escrito se utilizaron las dimensiones establecidas por la lingüística del texto y los indicadores determinados por la investigadora, teniendo en consideración la definición de texto asumida en la investigación, las características de la textualidad, el análisis de la propuesta realizada por los instrumentos del Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE) y por las recomendaciones del cuaderno de Ortografía (2009)

- **Dimensión 1: Semántica.**

Indicadores:

1.1 Nivel de ajuste al tema propuesto.

BAJO: Si no se ajusta al tema.

MEDIO: Si pierde el tema.

ALTO: Si se ajusta al tema.

1.2 Nivel de suficiencia y calidad en las ideas de acuerdo con la situación comunicativa.

BAJO: Cuando se aprecia escasez de ideas.

MEDIO: Cuando se aprecia suficiencia de ideas que desarrollan el tema en las dos primeras partes.

ALTO: Cuando se aprecia suficiencia y calidad en las ideas que desarrollan el texto en sus tres partes.

1.3 Nivel de aceptabilidad del léxico empleado de acuerdo con el tipo de texto.

BAJO: No es aceptable el léxico empleado de acuerdo con el tipo de texto.

MEDIO: Presenta inadecuaciones en el léxico empleado de acuerdo con el tipo de texto.

ALTO: Es aceptable u óptimo el léxico empleado de acuerdo con el tipo de texto.

#### 1.4 Nivel de distribución adecuada de la información.

BAJO: Cuando las ideas no se encuentran distribuidas en correspondencia con las tres partes del texto.

MEDIO: Cuando las ideas no se corresponden con las partes del texto.

ALTO: Cuando distribuye las ideas que desarrollan el texto en sus tres partes.

- **Dimensión 2: Pragmática.**

Indicadores:

#### 2.1 Nivel de adecuación a la estructura del tipo de texto.

BAJO: Si emplea un tipo de texto distinto al pedido.

MEDIO: Si combina dos tipos de texto.

ALTO: Si se ajusta al tipo de texto pedido.

#### 2.2 Nivel de logro del propósito o finalidad de la escritura.

BAJO: Si no se ajusta al propósito o finalidad de la escritura.

MEDIO: Si pierde el propósito o finalidad de la escritura.

ALTO: Si se ajusta al propósito o finalidad de la escritura.

#### 2.3 Nivel de ajuste de la situación comunicativa al contexto.

BAJO: Si no se ajusta al contexto de la situación comunicativa.

MEDIO: Si cumple parcialmente con el contexto de la situación comunicativa.

ALTO: Si tuvo en consideración el contexto de la situación comunicativa

#### 2.4 Nivel de ajuste al referente textual.

BAJO: No tuvo en cuenta el referente textual.

MEDIO: Perdió el referente textual.

ALTO: Tuvo en cuenta el referente textual durante todo el texto.



- **Dimensión 3: Sintáctica.**

Indicadores:

3.1 Nivel de concordancia logrado.

BAJO: Cometió errores significativos de concordancia.

MEDIO: Comete errores de concordancia.

ALTO: Si no comete errores de concordancia.

3.2 Nivel de coherencia lograda en la construcción del texto.

BAJO: Si el texto presenta errores significativos de concordancia.

MEDIO: Si el texto presenta errores poco significativos de coherencia.

ALTO: Si redactó un texto coherente.

3.3 Nivel de logro en la delimitación de oraciones y párrafos.

BAJO: Si escribe el texto en un bloque.

MEDIO: Si presenta dificultades en la delimitación de oraciones y párrafos que no afectan notablemente el logro de la coherencia.

ALTO: Si delimitó correctamente las oraciones y párrafos.

3.4 Nivel de logro en la utilización lógica y adecuada de las categorías gramaticales.

BAJO: Si presenta dificultades significativas con el empleo de las categorías gramaticales.

MEDIO: Si presenta dificultades con el empleo de las categorías gramaticales.

ALTO: Si utiliza de forma lógica y adecuada las categorías gramaticales.

**ESCALA PARA MEDIR LA DIMENSIÓN I.**

**Nivel bajo (1)** Si todos los indicadores están evaluados de bajo.

**Nivel alto (3)** Si todos los indicadores están evaluados de alto.

**Nivel medio (2)** En las demás combinaciones diferentes de alto y bajo antes descritas.

### **ESCALA PARA MEDIR LA DIMENSIÓN II.**

**Nivel bajo (1)** Si todos los indicadores están evaluados de bajo.

**Nivel alto (3)** Si al menos 3 indicadores están evaluados de alto.

**Nivel medio (2)** En las demás combinaciones diferentes de alto y bajo antes descritas.

### **ESCALA PARA MEDIR LA DIMENSIÓN III.**

**Nivel bajo (1)** Si tiene todos los indicadores evaluados de bajo.

**Nivel alto (3)** Si todos los indicadores están evaluados de alto.

**Nivel medio (2)** En las demás combinaciones diferentes de alto y bajo antes descritas.

### **NIVELES PARA EVALUAR EL APRENDIZAJE EN LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO ESCRITO**

**Nivel bajo (1)** Si tiene tres dimensiones evaluadas de bajo.

**Nivel alto (3)** Si las tres dimensiones están evaluadas de alto o tiene dos dimensiones evaluadas de alto y una dimensión evaluada de medio.

**Nivel medio (2)** En las demás combinaciones diferentes de alto y bajo antes descritas.

### **Resultado de implementación de la metodología para la enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito.**

La metodología fue desarrollada por la investigadora desde el 17 de marzo del 2010 hasta el 19 de mayo del mismo año. Se implementaron los procedimientos metodológicos descritos para cada una de las fases que aparecen en el segundo capítulo de la tesis. Se desarrollaron 18 talleres con

una frecuencia de tres horas semanales: 2h/c los miércoles y 1h/c los viernes.

La dosificación se presenta a continuación:

Dosificación de los talleres a través de los cuales se implementó la metodología elaborada.

Taller 1: Introducción.

Taller 2:” A los niños que lean “La Edad de Oro”

Taller 3: Aplicación de la prueba pedagógica 1.

Taller 4: “...porque para escribir bien de una cosa hay que saber de ella mucho”.

Taller 5: Análisis de un texto modelo “*Nené traviesa*”, de José Martí.

Taller 6: Análisis de un texto modelo “*Nené traviesa*”, de José Martí.

Taller 7: Un encuentro con una bibliotecaria

Taller 8: Conversando con el escritor Félix Sánchez Rodríguez.

Taller 9: Comprensión de textos sobre la lectura y los libros. Resolución de ejercicios del libro “Para ampliar mis horizontes culturales”

Taller 10: Comprensión de textos sobre la lectura y los libros. Resolución de ejercicios del libro “Para ampliar mis horizontes culturales”. Trabajo con el vocabulario y los conceptos sobre el tema de los libros y la lectura.

Taller 11: Comprensión de textos sobre la lectura y los libros. Resolución de ejercicios del libro “Para ampliar mis horizontes culturales”. Construcción de sintagmas sobre el tema de los libros y la lectura.

Taller 12: La construcción de oraciones sobre el tema de los libros y la lectura. Elaboración del plan.

Taller 13: Presentación del libro “Aventuras de Chuchú el duende”, de Miguel A. Díaz.

Taller 14: La construcción del texto escrito. Aplicación de la prueba pedagógica 2.

Taller 15: La autorrevisión y autocorrección del texto escrito (borrador).

Taller 16: La elaboración del plan de la construcción del texto 2.

Taller 17: La construcción del texto 2.

Taller 18: La autorrevisión y autocorrección del texto escrito (borrador).  
Aplicación de la prueba pedagógica 3.

Se inició con una actividad que estaba diseñada para que los estudiantes asumieran una forma de satisfacer sus expectativas sobre el objetivo propuesto por la investigadora. Se inició el encuentro con una *“Lluvia de ideas”* como técnica y se presentó la palabra *“TALLER”* para que llegaran a: definirlo, caracterizarlo y sobre esa base, trasladaran la significación a las actividades que se desarrollarían posteriormente. En la lluvia de ideas se refirieron a: lugar que se repara o crea; hay herramientas, equipos, suciedad, mecánicos o técnicos; se aprende, se realizan prácticas (...) y que es un seminario o curso (definición que localizaron en los diccionarios) donde se aprende.

El intercambio sirvió para diagnosticar cómo se proyectaban y en qué estado estaba el desarrollo de sus potencialidades para construir textos escritos. Se hizo referencia a las limitaciones que presentaban al expresar sus ideas por escrito: faltan argumentos para desarrollar el tema y lo pierden con bastante frecuencia, no leen mucho; ninguno rebasa la lectura de cinco libros. Trasladaron toda esta concepción, a lo que sería un taller de escritura con creatividad y solidez en las ideas expresadas. Hubo consenso en nombrarlo *Taller: “Aprendiendo a redactar”*.

El taller: “A los niños que lean “La Edad de Oro” centró la atención en el criterio martiano sobre los talleres y en la importancia que le concede al dominio del tema para escribir. Una vez analizadas las ideas martianas en este texto expositivo (porque era el tipo que se estaba estudiando en la asignatura Español- Literatura) se aplicó la Prueba Pedagógica 1.

### **Constatación inicial del pre-experimento**

Como parte de la constatación inicial desarrollada en marzo del presente curso, se utilizaron las dimensiones, indicadores y escalas determinadas y se aplicó una prueba pedagógica (**ANEXO 5**) para constatar el nivel de aprendizaje de los estudiantes en la construcción del texto escrito. Se observó el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito y se analizó el producto de la actividad de los estudiantes de séptimo grado de la muestra seleccionada para determinar, inicialmente, su nivel de aprendizaje.

### **Dimensión 1: Semántica**

Se aplicó el instrumento a los 42 estudiantes que constituyen la matrícula del grupo seis de séptimo grado. El instrumento se diseñó desde una situación comunicativa a partir de la lectura del cuento “Nené traviesa” de José Martí. De los 42, 32 se ajustan al tema para un 76, 1% y 18 estudiantes, no emplearon las ideas suficientes para el desarrollo de la situación comunicativa y no distribuyeron la información de forma adecuada en las partes del discurso, lo que representa un 42,8%, por lo que se ubican en el nivel bajo. No hubo señalamientos significativos relacionados con el registro empleado. Muestran respeto en todo momento y el léxico está considerado dentro de lo adecuado o aceptable.

El 47,6% se ubica en el nivel medio porque, aunque manifiestan ideas para desarrollar la situación, no se emplean adecuadamente de acuerdo con los niveles de jerarquía adecuados. Solo 19 estudiantes alcanzan este nivel. El 11,9% representados por 5 estudiantes, alcanzan la categoría de alto en esta dimensión. Les falta poder organizar la información de forma ascendente y de acuerdo con el tipo de párrafo.

### **Dimensión 2: Pragmática**

Desde los resultados se constata que el 42,9% se ubica en el nivel alto (19 estudiantes) y el 30,9% en el medio; solo el 23,8 % no cumple con los indicadores establecidos para evaluar esta dimensión. Se puede decir que 32 se ajustan a la tipología textual, a la situación comunicativa de acuerdo con la intencionalidad, mantienen el referente textual; saben, en todo momento y durante todo el texto para quién están escribiendo. Que se comportara esta dimensión con un 76,1 % entre medio y alto condicionó y corroboró la necesidad de poner al estudiante en una situación comunicativa sobre la cual se acerca a la realidad desde la que el hombre se comunica. La situación comunicativa garantiza el logro del nivel pragmático del discurso.

### **Dimensión 3: Sintáctica.**

Es la menos lograda por los estudiantes. Solo 2, el 4,76%, se ubica en el nivel alto. Las deficiencias tienen en esta dimensión un comportamiento similar en los indicadores que la conforman. Se presentan errores de concordancia y constituye una deficiencia generalizada, la escritura del texto en un bloque compactado cuyo contenido no rebasa la mitad de la cuartilla.

El 57,1% se encuentra en el nivel medio y 16 alumnos, el 38,0% se ubica en el nivel bajo. En esta dimensión el 95,2% de ellos están ubicados en los niveles

medio y bajo. Es una dimensión que se ve afectada por el empleo de los signos y conectores para relacionar sintagmas, oraciones e ideas. La construcción de la oración como unidad básica del discurso no satisface aún la significación y los juicios en el acto de comunicación.

El nivel de aprendizaje de los estudiantes en la construcción del texto escrito se comportó de la siguiente forma: De los 42 estudiantes, 14 se ubicaron en el nivel bajo para un 33,3 %; el 54,7% en el nivel medio (23) y el 11,9% se ubicó en el nivel alto, 5 estudiantes.

Estos talleres (4 y 5) "...porque para escribir bien de una cosa hay que saber de ella mucho" y el análisis de un texto modelo "*Nené traviesa*", de José Martí, fueron concebidos para el trabajo con el primer paso de la metodología. El cuento tuvo como pretexto el tratamiento de la temática de los libros y la lectura, porque el contacto inicial arrojó insuficiente hábito lector. La lectura expresiva del cuento, con énfasis en el entusiasmo de Nené con el libro, estaba diseñada con toda intención por la investigadora.

Pintaron en su libreta a la pequeña niña con el libro encima y lo titularon de acuerdo con sus motivaciones e intereses; el gran libro pintado se tituló como el de Martí o "La selva" y abrieron un cuadro de texto con las palabras que dijera la niña al caerle el libro encima. Midieron con un hilo, a un niño con la edad de Nené y constataron el tamaño aproximado del libro. Fue totalmente espontáneo y movidos por el entusiasmo; la mayoría de los estudiantes necesitó expresarse en este dibujo. Redescubrir las características de la textualidad en un texto modelo de la lengua constituyó un paso imprescindible; para el análisis del texto expositivo se trabajaron los dos talleres siguientes; tratamiento del tema, estructuración interna y externa de este tipo de texto.

La observación le permitió a la autora constatar el nivel de satisfacción que provocaban los talleres y se reveló en la realización de las actividades desarrolladas por cada estudiante y por el grupo. Se registraron las evaluaciones de cada uno de ellos a partir del cumplimiento y desempeño en las tareas planificadas. La libreta del taller constituyó objeto de evaluación sistemática; en ella se midió el nivel alcanzado por el estudiante en la comprensión de textos, la argumentación de expresiones y frases, la construcción de sintagmas nominales, el registro del léxico (referentes y correferentes), la construcción de oraciones, la exposición de sus puntos de vista, la búsqueda de información, la resolución de tareas, los borradores de sus textos y la actitud ante el acto de escritura.

Hasta el taller diez se trabajó con los procedimientos descritos para la fase I y la etapa de orientación de la fase II: ampliar los marcos de referencias sobre el tema desde diversas aristas para lo que se emplearon textos, fuentes vivas que fueron valoradas por ellos con un alto nivel de aceptación. El encuentro con el escritor y la bibliotecaria conllevó a la lectura de textos sugeridos; se destaca “El diario de Ana Frank”. Cada uno de ellos los sugirió porque les preguntaron por los libros que les aconsejarían leer. Un estudiante se leyó “Juegos de diciembre”. En el **anexo 6 se** presentan las preguntas que le hicieron al escritor.

Se trabajó con el vocabulario sobre el tema, los conceptos que demanda, se crearon sintagmas (se aprovechó para explicar los usos de estos en la comunicación; pues en el sistema de clase de la asignatura se estaban trabajando las estructuras con un fin en sí mismas) y se construyeron oraciones atendiendo a tres macropreguntas que guiaran las tres partes del texto;



estaban referidas a la definición del libro, la estructura, la significación, la importancia en la vida del hombre, los tipos, las funciones y al cuidado.

Presentar el libro “Aventuras de Chuchú el duende”, de Miguel A. Díaz selló el trabajo iniciado y se apareció como si hubiera sido el resumen de cuanto se había hecho a lo largo de la etapa de orientación. Las características de sus personajes, el país al que pertenecen y la función que realizan, además de la simpatía con la que se transita por sus páginas y con Chuchú, sirvieron para diseñar la situación comunicativa que se presenta en la Prueba Pedagógica 2 **(ANEXO7)**.

Los posteriores talleres permitieron que los estudiantes escribieran con la guía de la investigadora y en el marco del aula; fueron socializadas y consultadas las ideas de los estudiantes/escritores. Tuvieron las sesiones para emplear y consultar las notas de su libreta, los diccionarios y la ayuda del docente para reparar el texto. Pudieron detectar algunos errores mediante su guía y por medio del análisis hecho en cada caso, se rectificaron las deficiencias señaladas. En el acto de construcción se socializaron ideas y puntos de vista entre los estudiantes, se aclararon dudas y se intercambiaron criterios de diversos tipos. Hubo consultas durante el proceso de escritura para “hacer el texto”.

### **Constatación intermedia del pre-experimento.**

Los estudiantes que constituyen la muestra de esta investigación, realizaron la prueba pedagógica 2. A continuación se describe el comportamiento de las dimensiones e indicadores en los textos construidos por los estudiantes.

### **Dimensión 1: Semántica**

Los estudiantes construyeron un texto desde una situación de comunicación diseñada, sobre la base del trabajo en la etapa de orientación y a partir del tema de los libros y la lectura. La primera transformación que se destaca a simple vista está relacionada con la extensión (informatividad) y estructuración de los tres o más párrafos con los que se presentan los argumentos para exponer los criterios de los estudiantes con respecto a la situación presentada. Es representativo que la mayoría de los estudiantes hizo crecer su texto. Es por eso que el 38,0% de ellos, alcanzaron el nivel alto en este indicador (16 estudiantes) y 23, el 54,7%, se ubicaron en el nivel medio.

De los 42, el 76,1% desarrolla las ideas de acuerdo con la situación. Hubo correspondencia entre la cantidad de estudiantes que se ubican en los niveles alto y medio en ambos indicadores de esta dimensión. Los argumentos están distribuidos de forma lógica y ascendente en las tres partes del texto. Se destacan en todos los trabajos:

- Rasgos de cortesía, educación formal y respeto hacia el referente (el saludo, la despedida, el tratamiento respetuoso: Su Majestad, Señora Reina, Señora Polilla; ofrecen disculpas por la molestia que pudieron ocasionarles con la visita, agradecen que los hayan atendido).
- Juicios de valor encaminados al convencimiento en proposiciones muy sólidas y exigen los derechos que tienen.
- Creatividad durante todo el texto que va desde el empleo de estructuras lingüísticas hasta la incorporación de las prácticas socioculturales y vivenciales llevadas a una nueva situación.

Los textos escritos por los estudiantes corroboran las transformaciones en el nivel de aprendizaje durante el proceso de la construcción. Se muestran

(**ANEXO 8**) los trabajos de Alejandro, Patricia y Haidée en la primera y segunda prueba pedagógica.

En los textos se evidencia la estructuración de ideas de acuerdo con el tipo de párrafo, 16 estudiantes se encuentran en un nivel alto para un 38,09% y 23, el 54,7% se ubican en el nivel medio; solo 3 de ellos se ubican en el nivel bajo para un 7,14%; en sus trabajos el léxico empleado no es aceptable ni adecuado de acuerdo con el tipo de texto. Esta dimensión alcanza niveles significativos en calidad con respecto a la prueba pedagógica 1. De los 42 estudiantes, 39 alcanzan las categorías medio y alto para un 92,8%. Ello corrobora la tesis martiana asumida en la investigación referida a la necesidad de dominio del tema; las acciones desarrolladas en los talleres durante la etapa de orientación le permitieron la preparación e incentivaron el interés por el tema. Se constató motivación hacia el aprendizaje, demostraron conocimientos sólidos en las proposiciones que emplearon en sus textos. Satisface el nivel de creatividad con el que dicen lo que necesitan decir desde sus experiencias socioculturales.

### **Dimensión 2: Pragmática**

Los textos escritos alcanzan los mejores logros en esta dimensión, 30 estudiantes se ubican en el nivel alto para un 71, 4% y el 16%, en el nivel medio. Solamente 5 no logran satisfacer los criterios de textualidad (el 11,9%), que constituyen los indicadores de la dimensión (tipología textual (intertextualidad), situación comunicativa, referente textual). Solo 9 (ubicados en los niveles medio y bajo) no se ajustan a la situación de comunicación, 8 pierden el referente textual y 3 no se ajustan al tipo de texto. Solo 37 se hallan

en los niveles medio y alto (88%). Se considera que la estructuración de la situación comunicativa favorece el logro de esta dimensión.

### **Dimensión 3: Sintáctica**

Tuvo en este instrumento un comportamiento similar al del primero. Solo 4 estudiantes se ubican en el nivel alto para un 0,9 %; el 54,7% en el medio (23 estudiantes) y 15 (el 35,9%), se mantuvo en un nivel bajo. De los 42 estudiantes, 38 de ellos que representan el 90,4%, presentan dificultades en los cuatro indicadores de la dimensión. Manifiestan errores de concordancia, los signos y conectores para delimitar las oraciones en los párrafos no transgreden las barreras de lo normativo; no satisfacen las necesidades de su empleo en la comunicación escrita y en ellos descansa un uso/ función determinante en la construcción del discurso escrito; contenidos gramaticales (signos y categorías) tienen que enseñarse para emplearlos en el texto escrito; se revela una vez más que ahí es donde radica la diferencia entre lengua oral y escrita; la primera, emplea códigos, gestos, señas, que son innatos en el hombre. Se necesita de una nueva gramática centrada en la funcionalidad de sus estructuras para la comunicación escrita.

### **Constatación final del pre-experimento**

En el proceso de escritura del segundo texto, sintieron la necesidad de poner a hablar a la polilla reina, consideraron que debía decir lo que sentía ante la presencia de Nené y de cada uno de ellos, cuando construían el texto todavía, pidieron elaborar otro en el que hubiera intercambio entre el referente de la segunda prueba y ellos. Se tuvieron que diseñar otros talleres para elaborar el plan del nuevo texto expositivo y para la construcción del mismo. Culminada la

realización de los talleres, se realizó una constatación final mediante la prueba pedagógica 3 (**ANEXO 9**) cuyos resultados se muestran a continuación:

Se revisó primeramente el borrador en el que se aprecia la búsqueda de la perfección del léxico y de las ideas para convertirlo en texto definitivo.

### **Dimensión 1: Semántica**

Los 42 estudiantes de la muestra, construyeron el tercer texto a partir de otra situación comunicativa en la que se pusieron en la posición del otro: la polilla reina. En esta dimensión, 15 se ubican en nivel alto para un 35,7% y 27, en el medio. Se aprecia el avance con respecto a esta dimensión en general porque escriben textos con suficientes ideas, de acuerdo con la información que necesitan para comunicarse a lo largo del texto en sus tres partes; de los 42, 34 de ellos se ubican entre los niveles alto y medio para un 80,9%.

Los argumentos son igualmente convincentes que en los textos construidos con anterioridad. Se muestran corteses desde su nuevo rol, y con la misma forma respetuosa tratan a los (las) visitantes. Consideran que el papel ha sido su comida desde sus antepasados, que nadie les había dicho que no se podía comer, que se comen los papeles porque se les agotaron sus recursos, porque se les rompieron sus maquinarias de trabajo, porque sus tierras dejaron de ser fértiles, porque es su comida favorita, porque la deforestación de los bosques no les dejó otra opción, porque los libros son deliciosos, olorosos, porque se los comen para aprender, "*porque es algo que no está en nosotras*" y porque los niños no estudian, ni leen, ni cuidan los libros.

Se leen con placer las ideas expuestas para la solución del conflicto que se ha presentado. La mayoría de los estudiantes, propone una solución razonable: la búsqueda de otras fuentes de alimentación que no sean perjudiciales para el

hombre. Según ellos, las polillas van a “sentar cabeza” y lo sucedido es “caso cerrado”. En los textos escritos se disfruta de las invenciones de personajes a partir de la lectura de la historieta “Aventuras de Chuchú el duende”; el rey Tachadura, es el esposo de la polilla reina “*Tachasuave*”. Comerse los árboles, les provocó una enfermedad llamada “*hierbitis*”. Se considera que este texto muestra el interés y la motivación que despertó en ellos el tema. Es intertextual y demuestra la cultura adquirida por los estudiantes en el contexto escolar, familiar y social; todos ellos enseñan, desarrollan y educan.

### **Dimensión 2 Pragmática**

De los 42 estudiantes, 36 alcanzan nivel alto para un 85,7% y 4, nivel medio para un 0,09% y 2, el bajo para un 0,04%. Un 95,2%, 40 estudiantes, se ubican entre los niveles alto y medio en esta dimensión. Se corrobora una vez más que la situación comunicativa favorece la construcción de textos y adquiere un nivel jerárquico dentro de las dimensiones textuales.

### **Dimensión 3 Sintáctica**

Aunque se aprecian discretos avances en esta dimensión todavía no satisfacen las expectativas deseadas. Solo 9 estudiantes (el 21,4%), se ubican en el nivel alto; 20 en el medio para un 47,6% y 13 en el bajo, lo que representa un 30,9%. Ello lleva a considerar la necesidad de trabajar, una vez logradas las dos primeras dimensiones, con el empleo de los signos y conectores para el logro de la cohesión que ha sido la característica con mayores niveles de incidencia dentro del proceso.

### **Resultados de la constatación (descripción) final contra la inicial.**

El comportamiento de las dimensiones y los indicadores se analiza a partir de la aplicación de la prueba pedagógica (1 y 3) **(ANEXO 10)**

### **Dimensión 1: Semántica**

En la constatación inicial (CI) de los 42 estudiantes que conforman la muestra, 18 se ubican en el nivel bajo (42,8%); 19 en el medio y solo 5 se ubican en el nivel alto. En esta dimensión los estudiantes no logran emplear las ideas suficientes para construir el texto y presentan dificultades para distribuir la información en las tres partes, escriben en un gran bloque todo el texto y este no rebasa la mitad de la cuartilla. En la constatación final (CF) los estudiantes se ubican en los niveles medio (27) y alto (15); ninguno se ubica en el nivel bajo porque logran construir un texto aceptable de acuerdo con los indicadores de la dimensión. **(ANEXO 10)**

TABLA DE FRECUENCIA DE LA DIMENSIÓN I Semántica			
	BAJO	MEDIO	ALTO
CI	18	19	5
CF	0	27	15

### **Dimensión 2: Pragmática**

En la constatación inicial (CI) solo el 23,8 % no cumple con ninguno de los indicadores establecidos para evaluar esta dimensión (10 estudiantes) y se ubican en el nivel bajo. En 13 no se logra que empleen de manera eficiente el referente en la situación comunicativa dada con la intención determinada en el tipo de texto que demanda la misma. Solo el 45,2% (19) son consecuentes con todos los indicadores de la dimensión. En la constatación final (CF) solo 2 estudiantes se ubican en el nivel bajo para un 0,09% y, 36, alcanzan nivel alto para un 85,7%. Se corrobora una vez más que la situación comunicativa favorece la construcción de textos y los estudiantes cumplen con los

indicadores con un mayor grado de efectividad en esta dimensión. Se muestran los mejores avances en ella. **(ANEXO 10)**

TABLA DE FRECUENCIA DE LA DIMENSIÓN II Pragmática			
	BAJO	MEDIO	ALTO
CI	10	13	19
CF	2	4	36

### **Dimensión 3: Sintáctica**

En la constatación inicial (CI) de los 42 estudiantes, 16, el 38,09% se ubica en el nivel bajo, 24 en el medio y solamente 2 en el alto. En este instrumento se constatan las deficiencias que presentan los estudiantes en la estructura de los párrafos; no delimitan las tres partes del texto en párrafos distintos; construyen un bloque en el que no pueden lograr con eficiencia la organización de las ideas de acuerdo con la jerarquía de la información.

Se evidencian los errores en el empleo de las categorías gramaticales y en los conectores discursivos para la relación entre los sintagmas, las oraciones y los párrafos. En la constatación final (CF), 13 estudiantes se ubican en el nivel bajo, 20 en el medio y solo 9 en el alto. Es la dimensión que menos avance tuvo, son discretos los logros en el empleo de las categorías gramaticales, el establecimiento de la concordancia y los conectores en la construcción de sintagmas, oraciones y párrafos. Los niveles de ayuda durante el proceso de construcción del texto y las reflexiones hechas durante la etapa de ejecución y control permitieron que se rectificaran deficiencias en esta dimensión. **(ANEXO 10)**



TABLA DE FRECUENCIA DE LA DIMENSIÓN III Sintáctica			
	BAJO	MEDIO	ALTO
CI	16	24	2
CF	13	20	9

El nivel de desarrollo de los estudiantes en la construcción del texto escrito se comportó de la manera que se presenta a continuación:

En la constatación inicial (CI), 14 estudiantes se ubican en el nivel bajo para un 33, 3% y en la final (CF), solo el 0.02%, 1 estudiante se ubica en este nivel. En la constatación inicial (CI), 23 estudiantes alcanzan el nivel medio para un 54, 7% y en la final, el 57, 1% de ellos, (24), se ubican en este nivel. Son 5 los que se ubican en el alto, el 11, 9% en la constatación inicial y se eleva el porcentaje a 40,4% en la constatación final.

Aun cuando se constatan los logros alcanzados por los estudiantes en la construcción del texto escrito después de aplicada la metodología elaborada, se pudo valorar el nivel de avance de los estudiantes en las dimensiones semántica, pragmática y sintáctica del texto y las características de la textualidad en las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito.

TABLA DE FRECUENCIA DEL NIVEL DE APRENDIZAJE			
	BAJO	MEDIO	ALTO
CI	14	23	5
CF	1	24	17

Culminada la constatación final, se aplicó una encuesta a los estudiantes (**ANEXO 11**) con el objetivo de comprobar el grado de satisfacción de los mismos durante el taller. Todos, el 100%, identificó el taller como la actividad desarrollada durante los tres meses del curso y se refirieron a que su nombre fue propuesto por una estudiante (Isis) y la decisión de nombrarlo: “Aprendiendo a redactar” fue aprobado por el grupo. Ofrecieron explicaciones relacionadas con: el objetivo del taller y el contenido del mismo refiriendo las ideas siguientes: el objetivo es pulir (Haidée) nuestros errores al redactar; enseñan a redactar para toda la vida; se aprende a redactar. Refieren que aprendieron a mejorar su vocabulario, su ortografía y en sentido general sus redacciones. Escribieron expresiones como: Me gustó demasiado y he visto el avance (Patricia); he aprendido a redactar párrafos y sus características; a cambiar palabras por sinónimos y a argumentar los párrafos. Hay consenso en que aprendieron a mejorar sus redacciones.

No se manifiestan críticamente de manera que permitieran sus criterios proyectar cambios que ayudaran a perfeccionar el taller. Sienten que así les gusta y expresan la necesidad de salir del aula e ir a museos, bibliotecas, universidades. Les gustaría que les proyectaran documentales y películas.

Las palabras o expresiones estuvieron referidas a la significación que tuvo en ellos el taller, se hace alusión a: “alegría de avanzar”, “el taller significó mucho”, “todo”, “amor”, “cosas interesantes”, “felicidad”, “aprendizaje”, “fuente de conocimiento”. “Me ha motivado”, “me ha gustado”, “me ha motivado por la lectura”; “me desarrolla la forma de leer”

La estudiante Rosmery Eimil manifiesta: “Yo agradezco mucho lo que usted ha hecho por mí y por los alumnos del aula ya que usted aceptó venir para acá a

enseñarnos algo más sobre el español y la redacción, lo que usted ha hecho es muy importante y se lo agradezco con la vida. Para mí las clases que usted nos ha impartido han sido maravillosas y muy atractivas”

Hay consenso en continuarlo de manera semanal y en el próximo curso; como mismo está; en el aula, donde se sientan bien, en un lugar abierto; con los alumnos del aula y con la investigadora.

Los métodos e instrumentos aplicados para valorar la calidad y la efectividad de la metodología elaborada centrada en las relaciones entre las dimensiones del texto y las características de la textualidad en las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito corroboran que la misma contribuye al desarrollo del referido proceso en Secundaria Básica.

## CONCLUSIONES

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en la Secundaria Básica se sustenta en las relaciones de interdependencia y jerarquización que se establecen entre las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del texto y las características de la textualidad en las etapas de orientación, ejecución y control, centrado en la concepción del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua y la literatura.

El diagnóstico del estado del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito evidenció que los referentes teóricos sobre la textualidad y las dimensiones del texto, eran excluidos de la concepción del proceso de enseñanza de la construcción del texto escrito lo que ha limitado la preparación de los docentes de este nivel para el perfeccionamiento del referido proceso cuya manifestación se constata en la calidad del aprendizaje de los estudiantes en la construcción del texto escrito.

La metodología elaborada se centra en las relaciones de interdependencia y jerarquización entre las dimensiones del texto y las características de la textualidad en las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en la Secundaria Básica; su contenido no es privativo de la asignatura Español-Literatura sino que contribuye al perfeccionamiento del proceso en este nivel educativo.

La calidad de la metodología centrada en las relaciones entre las dimensiones del texto y las características de la textualidad en las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito fue evaluada por los expertos como muy adecuada al considerar que sus presupuestos son

transferibles a otros contextos escolares. La aplicación permitió constatar en la práctica los cambios ocurridos en los resultados del aprendizaje de los estudiantes al construir textos escritos más eficientes constatados en los niveles de desarrollo alcanzados.

## **RECOMENDACIONES**

Extender la metodología centrada en las relaciones entre las dimensiones del texto y las características de la textualidad en las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito a los demás grados de la Secundaria Básica a través del trabajo metodológico de los centros educativos y que el contenido de este resultado científico se incorpore a los cursos de superación especializada que reciben los docentes de este nivel de enseñanza.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Abello Cruz, Ana María (2004). Español 7mo grado. Cuaderno Complementario. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.
2. ----- (2007). Para ampliar mis horizontes culturales. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.
3. Acosta, Rodolfo [s.a.] El enfoque comunicativo y la enseñanza del español como lengua materna. Pinar del Río. Material mimeografiado.
4. Addine Fernández, Fátima (2007). Didáctica: teoría y práctica. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.
5. Aguayo, Alfredo Miguel (1917) Pedagogía. La Habana : La Moderna Poesía.
6. Amos Comenio, Juan (1983). Didáctica Magna. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.
7. Álvarez de Zayas, Carlos A. (1996). Hacia una escuela de excelencia. La Habana : Edición Academia.
8. Álvarez López, Linnet (2008) Concepción teórico-metodológica del desempeño profesional del tutor de la educación preescolar en las condiciones de la universalización. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciego de Ávila : Universidad Pedagógica.
9. Álvarez, Gerardo. (2001). Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto. Chile : Editorial Universidad de Concepción.

10. Alvero Francés, Francisco (1979) Diccionario Cervantes. La Habana. Ed. Pueblo y Educación
11. Armas, Ramírez, Nerelis de (2004) Aproximación al estudio de la metodología como resultado científico. En Libro de resultado científico. Villa Clara : Material mimeografiado.
12. Austin, J. L. (1971) Cómo hacer cosas con palabras. Barcelona : Paidós
13. Baena, Luis A. (s.a) Síntesis del seminario sobre el enfoque semántico-comunicativo. Bogotá. D.I.E. Material mimeografiado.
14. Báez Mireya y Porro Migdalia (1983) Práctica del idioma español Segunda parte. La Habana : Editorial Pueblo y Educación
15. Barite, Mario (2000). Diccionario de Organización y Representación del Conocimiento. Clasificación, Indización, Terminología Letra R
16. Beaugrande, Robert de (1981) La saga del análisis del discurso [s.n.] : En Van Dijk, Teun A (2000). El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso. Volumen I. /s.l/ : /s.n/
17. Bernádez, Enrique (1982) Introducción a la Lingüística del texto. Madrid : Espasa- Calpe
18. Blanco Botta, Ivonne (1989). Curso de Lingüística General. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
19. Calzado Lahera, Delci (2002) El taller. Una alternativa de forma de organización en la formación profesional del educador. Tesis de maestría. UCP Enrique José Varona.



20. Canale M y Swain M (1980) The theoretical bases of communicative approaches to second language. Trad E. Ferreiro. En Teoría y práctica de la lectura y la escritura. Madrid.
21. Características de la Textualidad. /s.l/ : /s.n/ Disponible en <http://www.bibliociencias.cu>. [Consultado: 20/1/2009]
22. Cárdenas Marrero, Belkis (2006) Hacia el desarrollo de la habilidad de la expresión escrita y sus implicaciones didácticas en el proceso de adquisición del idioma español como segunda lengua. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciego Ávila
23. Cárdenas Molina, Gisela (1990) El texto: sus propiedades. En Cuba. Universidad para todos (2000). Curso de Español. La Habana : Juventud Rebelde.
24. \_\_\_\_\_. (1990). El texto oral y escrito. En Rodríguez Pérez, Leticia. (2004). Español para todos. Temas y reflexiones. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.
25. Cardoso Villavicencio, Orlando (2003) Reto a la soledad. La Habana : Editorial Verde Olivo.
26. Cartaya Cotta, Perla (1989) José de la Luz y Caballero y la pedagogía de su época. Palabra de Cuba. La Habana : Editorial de Ciencias Sociales
27. Casado Velarde, Manuel (1993). Introducción a la gramática del texto español [s.l ] : Ed, Arcos/Libro

28. Casamiglia, Helena. (1993) Singularidades en la construcción textual; aspectos de la enunciación escrita. En Lomas, Carlos. (1993). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. [s.n.] : Ediciones Paidós,
29. Cassany, Daniel (1995). La cocina de la escritura. [s.n.] : Editorial Anagrama.
30. \_\_\_\_\_. (2001). Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición. En Glosas didácticas N0 4, enero, Barcelona.
31. \_\_\_\_\_. (1989) Describir el escribir. ¿Cómo se aprende a escribir? Barcelona : Paidós. Comunicación.
32. Colectivo de autores de Academia de Ciencias de la URSS y ACP de la RDA. (1981) Pedagogía. La Habana : Editorial Libros para la Educación.
33. Colectivo de autores del ICCP (1984) Pedagogía. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.
34. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. (2004). Programas. Séptimo grado. Secundaria Básica. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.
35. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. (2004). Programas. Octavo grado Secundaria Básica. La Habana : Editorial Pueblo y Educación
36. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. (2004). Programas. Noveno grado. Secundaria Básica. La Habana : Editorial Pueblo y Educación
37. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. (2005) La enseñanza- aprendizaje de Español- Literatura, Matemática e Historia (cartas metodológicas al profesor general integral). La Habana : Ed. Molinos Trade, SA.

38. Cuba. Ministerio de Educación (2008). Programa de disciplina Lengua Materna. Carrera Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica.
39. Chomsky, Noam (1957) Aspectos de la teoría de la sintaxis. México : Ed. Siglo XXI.
40. Díaz Fernández Pedro Luis (2008) Metodología para el desempeño del docente de la educación preuniversitaria en el procesamiento pedagógico de la información ambiental. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciego de Ávila : Universidad Pedagógica.
41. Díaz Portillo, Miguel A. (2010). Las aventuras de Chuchú, el duende. La Habana : Editorial Unión de Cuba.
42. Domínguez García, Ileana (2006) Hacia la orientación de la escritura a través de un modelo didáctico En Roméu Escobar, Angelina (2006) El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.
43. \_\_\_\_\_. ( 2006 a) Acerca de la construcción del texto escrito y su enseñanza. En Roméu Escobar, Angelina (2006) El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura.
44. \_\_\_\_\_. (2006 b) Modelo didáctico para la orientación de textos escritos. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.

45. Dubsky, Joseph (1980) Introducción a la estilística de la lengua. En Selección de lecturas para la redacción. La Habana : Editorial Pueblo y educación.
46. Eco, Umberto (1985) Retórica e ideología. En Textos y contexto. Tomo I. La Habana : Editorial Arte y Literatura.
47. Enfoque sistémico.[Consulta: 14 sept 2010][Documento Digitalizado] Disponible en CDIP UCPCA
48. Ferrer Díaz, Magalys (2006) El proceso de enseñanza- aprendizaje para la comprensión y producción de textos/ M. Ferrer Díaz. I. Madrigal Rodríguez, J. Díaz Martínez, Sayly Rodríguez Santana. Proyecto Ramal, Universidad Pedagógica “Manuel Ascunce Domenech” Ciego de Ávila.
49. \_\_\_\_\_. (2006) Manual digitalizado con Orientaciones Metodológicas. M. Ferrer Díaz. I. Madrigal Rodríguez, J. Díaz Martínez, Sayly Rodríguez Santana Proyecto Ramal, Universidad Pedagógica “Manuel Ascunce Domenech” Ciego de Ávila.
50. \_\_\_\_\_. (2005) El desarrollo de la habilidad profesional pedagógica para la enseñanza de la comunicación oral y escrita en la formación inicial de docentes. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciego de Avila.
51. Figueroa Arencibia, Jesús Vicente (2003) Semiótica e interdisciplinariedad: su aplicación en la enseñanza de las humanidades. En Acerca de la enseñanza del Español y la Literatura. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.

52. Galiano Pérez, Hildelisa (2009) El texto científico: curso de redacción de artículos científicos para profesores de la UCP EJV. Tesis en opción al título académico de Máster en didáctica del Español y la Literatura. La Habana.
53. García Alzola, Ernesto. (1970) Lengua y Literatura. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.
54. García Batista, Gilberto. (2003) Compendio de Pedagogía. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.
55. García Galló, Gaspar (1978) Bosquejo histórico de la educación en Cuba. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.
56. Guétmanova, Alexandra (1989) Lógica. Moscú : Editorial Progreso.
57. Gutiérrez Moreno, Rodolfo (2002) Los componentes del proceso pedagógico ISP "Félix Varela. Villa Clara : Departamento de Formación Pedagógica General [Material Mimeografiado]
58. Gutiérrez Ordóñez, Salvador (1997) Cuadernos de Lengua Española. Madrid. Arcos Libros, SA
59. Grass Gallo, Élide. (2004) Textos y abordajes. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.
60. González Castro, Vicente. (1980) Los medios de enseñanza en la pedagogía contemporánea. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.
61. González Soca, Ana M. (2007) El proceso de enseñanza-aprendizaje un reto para el cambio educativo. En Addine Fernández, Fátima

- (2007). Didáctica: teoría y práctica. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.
62. Halliday ,M.A.K .(1982) El lenguaje como semiótica social. México. Fondo de cultura económica.
63. Hernández, José E. (2004) Las transformaciones y condiciones de la coherencia semántica y la redacción de textos En Mañalich Suárez, Rosario. (2004). Taller de la Palabra. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.
64. Hernández Vivian y Matos Eneida (2004) Enfoque funcional de la competencia comunicativa. En Mañalich Suárez, Rosario (2004) Taller de la Palabra. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
65. <http://www.us.es/estudios/titulaciones/planes/plan-119-47/asignatura-190046>
66. <http://mural.uv.es/silmonmo/concepto.htm>
67. "<http://es.wikipedia.org/wiki/Jerarqu%C3%AD>
68. Hurtado López, Josefina (2002) La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los escolares. En Compendio de Pedagogía. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.
69. Indicaciones específicas para la aplicación de la Resolución Ministerial N0 216/ 89 sobre la evaluación escolar.
70. Klingberg, Lothar. (1972) Introducción a la Didáctica General. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.
71. Konstantinov, N. A. (1988). Historia de la Pedagogía. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.

72. Larousse (1996) Manual práctico. Análisis y comentario de textos. Barcelona.
73. Le Bohec, Paul. (1995) Método natural de aprendizaje: la escritura. E. C. E. P. Sevilla.
74. Leontiév, A. N.(1975) Actividad. Conciencia. Personalidad. Moscú. Politizdats.
75. Leyva Aguilar, Nolberto. (s.a). Tipos y diseños de investigación. [Consulta:12 julio de 2010] Disponible en <http://www.slideshare.net/ggsradas/tipos-y-diseño>
76. Lomas, Carlos. (1993). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. [s.n.] Ediciones Paidós,
77. Lomov, B. F. (1989) El problema de la comunicación en Psicología. La Habana : Editorial de las Ciencias Sociales.
78. López Castillo, Josefina (2009) Ortografía. Cuaderno de trabajo : noveno grado. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.
79. Lorences, Josefa (2004) Aproximaciones al sistema como resultado científico. En Libro de resultado científico. Villa Clara: Material mimeografiado.
80. Lotman, Y. (1986) Semiótica de la cultura. Madrid. Ed. Cátedra.
81. Madrigal Rodríguez, Idania.(1998) La sinonimia en la comprensión y la construcción de la permanencia y la progresión temática del discurso escrito en estudiantes de 7mo grado. Tesis en opción al título académico de Máster en la enseñanza del Español y la Literatura. La Habana : ISP Enrique J Varona.

82. \_\_\_\_\_. (2005) Metodología para el desarrollo de de la permanencia y la progresión temática del discurso escrito a través de la sinonimia. [Ponencia] En Taller de Reflexión acerca de la enseñanza de la lengua y la literatura. La Habana : Instituto de Literatura y Lingüística.
83. \_\_\_\_\_. (2006) Una aproximación a los procesos de comprensión y producción de textos. En *Revista Electrónica Educación y Sociedad*. No.3, Año 4, jul.-sept. Ciego de Ávila : Universidad Pedagógica. Disponible en <http://www.intranet.ucp.ca.rimed.cu>
84. \_\_\_\_\_. (2008) Los textos profesionales y su estilo. En *Revista Electrónica Educación y Sociedad*. No. 3, Año 6, jul.-sept. Ciego de Ávila : Universidad de Ciencias Pedagógicas. Disponible en <http://www.intranet.ucp.ca.rimed.cu>
85. \_\_\_\_\_. (2009) La sinonimia: un recurso léxico polémico. En *Revista Electrónica Educación y Sociedad*. No. 2, Año 7, abr.-jun. Ciego de Ávila. : Universidad Pedagógica. Disponible en <http://www.intranet.ucp.ca.rimed.cu>
86. Mañalich Suárez, Rosario (1980) Metodología de la enseñanza de la Literatura. La Habana : Editorial de Libros para la Educación.
87. \_\_\_\_\_. (Comp.) (2004) Taller de la Palabra. La Habana : Editorial Pueblo y Educación
88. Martí Pérez, José. (2006) A los niños que leen La edad de Oro. La Habana: Editorial Gente Nueva.
89. \_\_\_\_\_. (1990). Ideario Pedagógico. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.



90. Martín Vivaldi, Gonzalo (1970). Curso de Redacción. Teoría y Práctica de la Composición y del Estilo. La Habana : Ed. Pueblo y Educación.
91. Marx, Carlos (1996). La ideología alemana. La Habana : Edición Revolucionaria.
92. Mitjans Martínez, Albertina. (1995) Creatividad, personalidad y educación. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.
93. Montesino Pérez, Julia (2009) Ortografía. Cuaderno de trabajo: séptimo grado. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.
94. Morenza Padilla, Liliana (1996) Los niños con dificultades en el aprendizaje. Diseño y utilización de ayudas. Lima : Educa.
95. Morris, Ch. (1988) Foundations of the theory of signs. Chicago. Univ. Of Chicago Press.
96. Muñoz Arenas, Elva (2007) La construcción de textos escritos creativos: una estrategia didáctica basada en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para el 5to y 6to grado de la EBC. Tesis en opción al grado científico de Doctor en ciencias pedagógicas. La Habana.
97. Núñez, Rafael y Enrique del Teso Martín (1996) Semántica y pragmática del texto común. Madrid : Ed. Cátedra.
98. Ortega, Evangelina (1987) Redacción y composición I y II. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.

99. Parra, Marina (1989) La lingüística textual y su aplicación. La enseñanza del español en el nivel universitario. Material impreso, Universidad Nacional. Facultad de Ciencias Humanas,
100. \_\_\_\_\_. (1992) Aplicación de la lingüística textual a la producción del texto escrito. Tenerife : revista *Encuentros*.
101. Peirce, Ch. (1974) La ciencia de la semiótica. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión.
102. Petrovski. A (1981) Psicología evolutiva y pedagógica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
103. Rodríguez Aragón, Miguel Ángel. Pedagogía. 2005 La coherencia y la cohesión del texto: Un camino hacia la solución de algunos problemas en la construcción de textos en la enseñanza de la lengua materna [Ponencia].
104. Rodríguez del Castillo. María A...et.al (2007) Didáctica de las asignaturas humanísticas en la Secundaria Básica.[Tabloide] Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo III : segunda parte. Mención Secundaria Básica. La Habana : Ministerio de Educación.
105. Rodríguez Pérez, Leticia. (1989). Español- Literatura: séptimo grado: Orientaciones metodológicas. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.
106. \_\_\_\_\_. (Comp.) (2000) Español – Literatura: octavo grado. Libro de texto. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.
107. \_\_\_\_\_. (Comp.) (2000) Español – Literatura: noveno grado. Libro de texto. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.

108. \_\_\_\_\_. (Comp.) (2004) Español para todos. Temas y reflexiones. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.
109. \_\_\_\_\_. (Comp.) (2005) Español para todos. Nuevos Temas y reflexiones. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.
110. \_\_\_\_\_. (Comp.) (2006) Español para todos. Más Temas y reflexiones. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.
111. Rodríguez Ruiz, Mayra (2001) Algunas consideraciones acerca de la producción de un texto escrito. Islas No. 43 jul.- sept.
112. Rodríguez Santana, Saily (2008) Metodología para la comprensión de la historicidad en el texto escrito en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en la Secundaria Básica. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciego de Ávila : Universidad Pedagógica.
113. Rojas Ángel Bello, Raidy (2009) Informe del Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación. Segundo trimestre del 2008-2009. Ciego de Ávila : Universidad Pedagógica.
114. Roldos Arosemena, E Xavier.(2008) Teoría de sistema. AUTOPOIESIS. [Documento Digitalizado] Disponible en CDIP UCP CA
115. Roméu Escobar, Angelina (1987) Metodología de la enseñanza del Español II. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.
116. \_\_\_\_\_. (1987) Elevación de la efectividad de la enseñanza de la composición de 7mo a 9no grados. La Habana : ICCP.

117. \_\_\_\_\_. (2004) Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media". En Mañalich Suárez, Rosario (2004) Taller de la palabra. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.
118. \_\_\_\_\_. (Comp.) (2003) Acerca de la enseñanza del Español y la Literatura. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.
119. \_\_\_\_\_. (2003) Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.
120. \_\_\_\_\_. (Comp.) (2006) El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.
121. Rosental, M. (1981) Diccionario Filosófico. La Habana : Edición Revolucionaria : Editora Política.
122. Ruiz Gutiérrez, Anisia (2005) Estrategia metodológica para desarrollar en los docentes de la Educación Preuniversitaria la habilidad profesional pedagógica para la enseñanza de la lectura. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciego de Ávila. Universidad Pedagógica.
123. Ruiz Iglesias, Magalys (1995) La enseñanza comunicativa de la lengua y la literatura. México : Ediciones INAES.
124. \_\_\_\_\_. (s.a.) Saber escribir. [s.l] : [s.n]. Material mimeografiado.
125. \_\_\_\_\_. (2001) La competencia investigativa. Entrevista sobre tutoría a investigaciones educativas. México : Editorial Independiente.
126. Sainz De Robles, F. C. (1978) Diccionario español de Sinónimos y Antónimos. La Habana : Editorial Científico Técnica.

127. Sánchez Miguel, Emilio (1993) Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión. Santillana, Madrid.
128. Sánchez Rodríguez, Félix (2001) Juegos de diciembre. Camagüey : Editorial Ácana.
129. Saussure F. (1973) Curso de Lingüística General. La Habana : Editorial de Ciencias Sociales.
130. Sevillano Hernández, Tania (2009) Ortografía. Cuaderno de trabajo: octavo grado. La Habana : Editorial Pueblo y Educación
131. Shishskova.T. H. (1989) Estilística funcional. Minsk : Vishaya Skola.
132. Silvestre Oramas, Margarita (2002) Hacia una didáctica desarrolladora. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.
133. Solano, Ronald. Teoría de sistema. [s.l]:[s.n.] [Consultado : 14 sept 2010] Disponible en <http://www.monografias.com>
134. Teoría de Sistemas [s.l] : [s.n] [Consulta: 14 sept 2010] Disponible en [http://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa\\_de\\_sistemas](http://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa_de_sistemas)  
Categoría: Teoría de sistemas.
135. Van Dijk, Teun A (1988) Estructura y funciones del discurso. Ed. Siglo XXI.
136. \_\_\_\_\_. (2000) El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso. Volumen I. Ed. Gedisa.
137. \_\_\_\_\_. (2000a) El discurso como interacción social. Editorial Gedisa.
138. Vigotsky. Lev. S. (1982) Pensamiento y lenguaje. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.

139. Viramonte de Ávalos, Magdalena (1993) Lo que hace que un texto sea texto. En La nueva lingüística en la enseñanza media: fundamentos teóricos y propuesta metodológica. [s.l.] : Ediciones Colihue.
140. von Bertalanffy, Ludwig (2009) Teoría General de los Sistemas. [Consultado 14 sept 2010] Disponible en <http://www.google.es/suang.com.ar/web/wp-content/uploads/2009/.../tgsbertalanffy.pdf>
141. Zayas, Felipe (1993) Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual. En Lomas, Carlos. (1993) El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. [s.n.] Ediciones Paidós.

## ANEXO 1

### CUESTIONARIO PARA PROFESORES DE SECUNDARIA BÁSICA

**Objetivo:** Diagnosticar el dominio de los fundamentos teóricos y metodológicos que poseen los docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del texto escrito.

**Introducción:** Estimado profesor, nos encontramos desarrollando una investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito y necesitamos de su colaboración por lo que le pedimos que responda el siguiente cuestionario.

1- ¿Diagnostica en sus alumnos las habilidades que posee para la construcción del texto escrito?

Sí  Algunas veces.  Casi nunca.  Nunca.

2- ¿Registra las fortalezas y limitaciones que poseen sus alumnos en la construcción de textos escritos?

Siempre  Casi siempre.  Algunas veces  Nunca.

3.-¿Domina las dimensiones del texto, las características de la textualidad y las etapas del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción del texto escrito?

Sí  No  Todas  Algunas

Mencione las que conoce.

4- ¿Considera que sus alumnos necesitan dominar las fortalezas y limitaciones que poseen en la construcción de los textos escritos por ellos?

Sí  No.  A Veces.

5- Las clases especializadas de construcción de textos son las que propician el perfeccionamiento de esta habilidad. ¿Considera que es la única vía para elevar los niveles de aprendizaje de este componente?

Sí.  A veces.  No.

Si considera otra, diga cuál \_\_\_\_\_.

6- ¿Considera que para su desempeño profesional, en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito, recibe la preparación metodológica suficiente?

Sí  No siempre.  Nunca.



## ANEXO 2

### CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

Objetivo: Determinar mediante las respuestas ofrecidas por los estudiantes, los factores que limitan el desarrollo de construcción del texto escrito.

Introducción:

Estimados estudiantes, nos encontramos desarrollando una investigación sobre el proceso de construcción del texto escrito y necesitamos de tu colaboración.

Te pedimos que respondas las siguientes preguntas.

1. ¿Tus profesores te han enseñado a construir textos escritos? (Marca con una X)

\_En ocasiones.

\_Siempre.

\_Nunca.

2. ¿Cuándo construyes textos escritos?

\_En las clases de Español- Literatura.

\_ En todas las clases.

\_En la escuela y fuera de ella.

3. ¿Tus profesores te exigen que revises lo que escribes:

\_Solo en las clases de Español- Literatura.

\_ Siempre que escribes.

\_ A veces.

\_Nunca lo hacen.

4. ¿Les pides a tus profesores que te ayuden a escribir un texto?

Sí\_ No\_\_\_. Si tu respuesta es afirmativa lo haces porque:

\_ No siempre sabes qué vocablo emplear.

\_ No sabes cómo enlazar una idea con otra o una oración con otra.

\_ No siempre tienes las ideas que necesitas.

\_ No se lo pides.

¿Conoces cuáles son tus limitaciones para escribir un texto?

\_ Sí. ¿Cuáles?

\_ No.

\_ No tengo limitaciones.

5. ¿Te gusta leer?

--Sí

\_No

## ANEXO 3

### GUÍA PARA LA REVISIÓN DE DOCUMENTOS NORMATIVOS

**Objetivo:** Analizar las orientaciones ofrecidas por los documentos normativos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito.

Direcciones en las que se profundizará:

- Análisis de los componentes didácticos en los programas de estudio de la asignatura Español – Literatura de la Secundaria Básica.
- Proyección de los programas y las orientaciones metodológicas de la asignatura para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito.
- Concepción teórico-metodológica del diseño de ejercicios para la construcción del texto escrito en los libros de textos, los cuadernos complementarios y de Ortografía, el software, las libretas, los sistemas de clase y el expediente acumulativo del escolar.
- Análisis de la concepción de las indicaciones metodológicas ofrecidas al docente para la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito.

Escala para procesar la información.

Presentes

No presentes

Adecuados.

No adecuados.





## ANEXO 5

### PRUEBA PEDAGÓGICA 1

Objetivo: Constatar el nivel en el que se encuentra la construcción del texto escrito.

Un grupo de estudiosos de la obra martiana convocan un concurso para saludar los 120 años de la publicación en New York de la revista *La Edad de Oro*. ¿Su propósito?

Que los niños “que quieran saber algo” les escriban un texto en el que manifiesten sus principales inquietudes. En tu texto tendrás que hacer referencia a: quién eres; qué te motivó escribir; sobre qué tema quieres conocer; por qué te motivaste por él; cómo quieres que te envíen la información.

## ANEXO 6

Conversando con un escritor: Félix Sánchez Rodríguez.

Cuestionario de preguntas hechas por los estudiantes del grupo 7mo 6 de la escuela Secundaria Básica al escritor avileño Félix Sánchez Rodríguez.

¿Qué le motivó escribir?

¿No le duele la mano cuando escribe?

¿Por qué le gusta ser escritor?

¿Qué siente cuando imagina un cuento?

¿Qué libros me recomendaría leer?

¿Cuál es su mayor inspiración?

¿Cuento o novela más reciente? ¿De qué trata?

¿Tiene algún libro para publicar?

¿Qué le gusta ponerse cuando va a escribir?

¿Qué es lo que más le gusta escribir?

¿Es bueno ser escritor?

¿Qué siente cuando es premiado por un libro?

¿Tiene fe en lo que escribe?

Si yo fuera su hijo, me escribiría un libro?

¿A quién se lo dedica?

¿Qué es lo más lindo de un libro?

¿Qué le gusta más leer o escribir?

¿Qué siente después de habernos conocido?

## **ANEXO 7**

### **PRUEBA PEDAGÓGICA 2**

Objetivo: Constatar cómo emplean las características de la textualidad para el logro de las dimensiones del texto escrito.

Imagina que todas las polillas del planeta se comen cuanto papel escrito existe sobre la faz de la Tierra. Tú, junto a Nené, son los elegidos para ir al reino de las polillas con el propósito de convencerlas del significado que tienen los libros para el hombre.

Escribe un texto en el que les ofrezcan a las polillas sus argumentos sobre el por qué de la necesidad de los libros para la humanidad.

- Primero, tendrán que presentarse ante la polilla reina.
- Segundo, se referirán al objetivo de su visita.
- Tercero, les explicarán el objeto que quieren salvar y por qué (definirlo)
- Cuarto, explicarán sus rasgos y características.
- Quinto, tendrán que convencerlas de por qué hay que salvarlos.



## ANEXO 8

### TRABAJOS DE LOS ESTUDIANTES

Cuba, Ciego de Avila 24 de marzo del 2010.

Queridos compañeros:

Me llamo Alejandro y estoy en séptimo grado, tengo 12 años y estubo en la escuela Onelio Hernández Taño. Yo quisiera saber sobre el océano para conocer cómo viven los animales que habitan en este. A mí me motiva el saber ¿por qué si aprendemos más de las cosas podemos redactar mejor y entonces no tendríamos tantos errores al redactar. Escogí este tema porque los seres que viven en el mar son muy interesantes ¿pueden nadar como si estuvieran volando en el cielo? Una vez vi un documental en el cual un pez duro seis meses sin respirar debajo de una capa de hielo en invierno. Quisiera que esta información me la mandaran por escrito en una carta como lo estoy haciendo yo. Me gusta leer para poder fijarme en las palabras y no escribirlas con errores ortográficos. Se despide de ustedes con un fuerte abrazo.

Alejandro.

Ciego de Avila, 24 de marzo de 2010.  
Años de la Revolución

Queridos Compañeros que estudian "La Edad de Oro":

Ojalá yo soy Patricia López Santos que estoy cursando el último grado en la E.S.B.U Emilio Herrera de Ciego de Avila, en la calle Vicente Trujillo #11 entre Simón Rojas y Masco. Me motivó escribir para con ustedes y saber que están estudiando el libro de "La Edad de Oro" que es muy interesante e interesante para todos los niños hasta personas mayores que lo sean. No quiero escribir sobre la anatomía humana ya que esto me interesa mucho porque mi mamá, mi papá y la esposa de mi papá son médicos. Me motivé por este tema leyendo libros y documentos que tienen algo de este tema o arante. Quisiera si no es tanta molestia o interrupción quisiera que me enviara la información por mi correo electrónico que es patricia @ ciego.cav.sld.cu.

Espero sin más comentarios me despido con un cordial saludo para todos ustedes y ojalá que me pueda llegar su información.

Gracias, Patricia

Patricia  
24/3/2010

Ciego de Ávila, 24 de marzo del 2010.

Queridos jóvenes maticanos:

Mi nombre es Haideé Ramírez Riquelme vivo en el edificio plantas apt 613 // Les escribo porque me interesa lo que hacen y por ello y para avanzar en la duda <sup>de los</sup> consulto a ustedes. Yo que ~~quería~~ <sup>quiso</sup> que se me enseñaran a conocer cómo surgió el teatro y cuáles fueron las personas que tuvieron el privilegio de llegarlo por primera vez. En resumidas cuentas quiero saber del teatro como una de las distintas manifestaciones del arte. Este arte me empezó a gustar desde siempre, no les puedo decir desde cuándo porque desde que tengo uso de razón me gusta // Me gustaría que me respondieran mis inquietudes por medio de una carta o una representación artística referente teatro // Buen día despidiéndome aquí esperando respuestas, mis más respetuosos saludos.

Adios  
H.R.

Buenas tardes <sup>sp</sup> polilla, venimos a ver a su jefa la polilla reina para hablar con ella. Buenas ella se llama Nene es una niña de 1 año. Yo me llamo Alejandro, tengo 12 años y estudio en 7<sup>mo</sup> grado en la escuela Orelis Hernandez Torres. En el día de hoy traemos los libros venidos para demostrarles o ustedes lo importantes que son los libros y decirles de que no se los deberían comer.

Queremos salvar los libros porque estos son de gran importancia para todos. Aunque son un conjunto de hojas de papel impresas y numeradas nos aporta grandes conocimientos o todo que podemos utilizar más adelante en nuestras vidas. En ellos escriben cuentos, poemas, aventuras, historietas, recetas de cocina, etc. En el mundo muchas personas dicen que su mejor amigo es el libro.

Los libros tienen una portada en la cual se encuentran el título o la → asignatura sobre la que tratan, un índice para buscar más rápidamente → el mundo o algo que queramos leer, la dedicatoria que es a quien el autor → dedica el cuento al libro. índice

Ustedes deberían de dejar de comer libros <sup>sp</sup> pero estos son para leer <sup>sp</sup> no para comer. Yo no quisiera ofenderlos pero pa de libros comiendo libros y cuando pa de encuentren, cosa que no se debe hacer y además si se parecen tanto a los libros deberían comer paste. Por eso hoy les voy a dejar este libro titulado "La Edad de Oro de nuestro País nacional, espero que no se lo comen y cuando lo lean si quisieran aprender muchas cosas nuevas, buenas e interesantes.

Buenas, señora de Luchadusa <sup>SP</sup> comelitos me nombre Patricia  
Espino Santiso, soy una estudiante <sup>SP</sup> de la secundaria básica  
y tengo 12 años <sup>SP</sup>, la que tengo a mi lado es <sup>N</sup> maí la que sin querer  
compró el libro de su papá y tiene 3 años. Yo y mi amiga vivimos  
para hablar de un tema <sup>OP</sup> opinante con <sup>SP</sup> ustedes que son de los  
libros.

Nuestro objetivo de venir a qui con usted <sup>SP</sup> nuestra reina pelilla como  
libros <sup>SP</sup> es para decir que los libros son como un buen amigo  
y un plato de salud. Un libro es una experiencia fan-  
tástica y tiene lecturas que nos dan un hábito maravilloso.  
Es un medio de información, de felicidad, es la innovación  
de las personas, es nuestra mayor fuente de conocimientos inapre-  
ciables, es una fuente de conocimientos, es abrirnos nuestro →  
pensamiento, practicarnos en un mundo nuevo. Lo que nos  
que salva, la estructura del libro que es el dena, la cavata.  
la, la portada, la portadilla y el prólogo.

Estos libros hay que salvarlos porque ellos son la →  
esperanza y el futuro de la humanidad de todos los seres humanos.  
Ellos son particulares y nosotros los medimos <sup>SP</sup> que ustedes deberán  
hacer lo mismo <sup>SP</sup> por eso, ayúdenlos, no se los coman que eso es  
muy feo y si no lo hacen mis <sup>SP</sup> les agrad amos "La vida de  
los libros", el planeta, maí y yo y por favor, díjale a su

Señor espero que no mande a que se los comuniquen,

Gracias y disculpe la  
molestia.

Unos y Buenas tardes.

Hola <sup>SP</sup> señora Polilla <sup>SP</sup> mi nombre es Haroldo Ramírez Rojas, estoy en la ESBV. Quiero decir tanto conociendo el 1º grado. Estoy aquí por mí y por mi amiga "Marque de fresa" o mejor dicho Haré. El motivo de mi visita es para que usted sepa el mal que nos está haciendo a nosotros los seres humanos y que si siguen comiéndose los libros podríamos desaparecer quedarnos sin conocimiento, sin vida

Quiero salvarnos a nosotros y a los libros ya que si los libros siguen siendo su "quita" ambos podríanse dejar a muchas personas sin empleo, y a otros sin bibliografía, siendo notar la necesidad de: el libro, el índice, la portada, la carátula y el prólogo forman parte de este y ustedes poco a poco se lo van comiendo todo al punto de dejarnos sin libro yo sé que ustedes no están conscientes de la gran utilidad e innumerables cantidades de conocimientos que nos están quitando para quitar el ambos yo y Haré los objetos que se quitan el apetito con otro tipo de objetos que no sea tan necesario para la humanidad.

Bueno <sup>SP</sup> hasta aquí mi repertorio <sup>SP</sup> espero que al escuchar mis palabras traten de comer mis consejos y pensar un poquito en los que están del lado de acá y comer lo que hacen. yo por mi parte cuidaré de ustedes y de lo que algún día fue motivo de apetito (para ustedes)

pe

## **ANEXO 9**

### **PRUEBA PEDAGÓGICA 3**

Objetivo: Constatar cómo emplean las características de la textualidad en un texto expositivo.

La polilla reina, después de escuchar atentamente los argumentos expuestos por Nené y por ti, pidió la palabra para exponer por qué sus polillas y polillones se habían comido los libros.

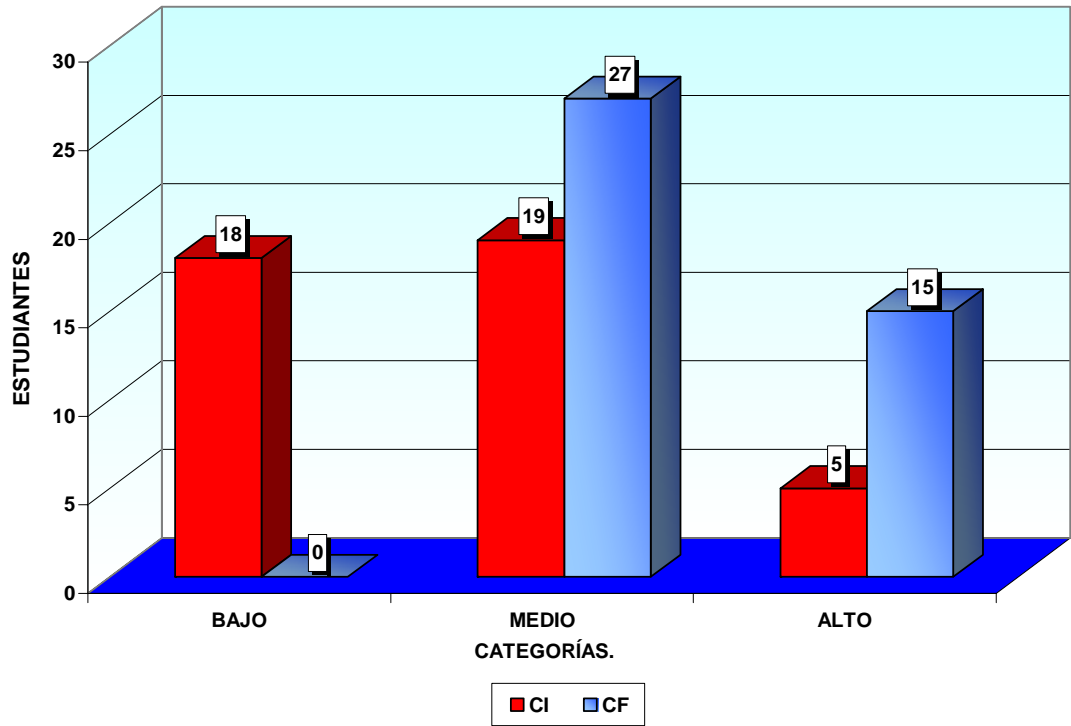
Ahora, habla la polilla. Así comienza:

Buenos días tengan ustedes también, niñas. Efectivamente, yo...

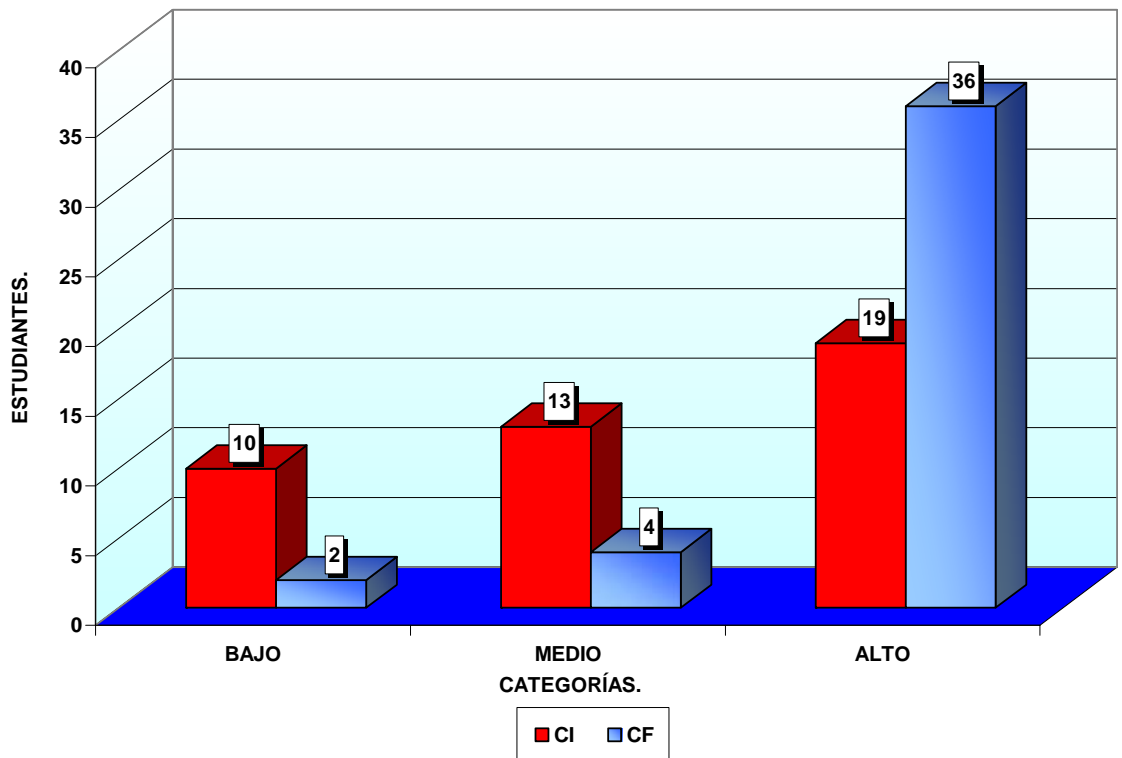


## ANEXO 10

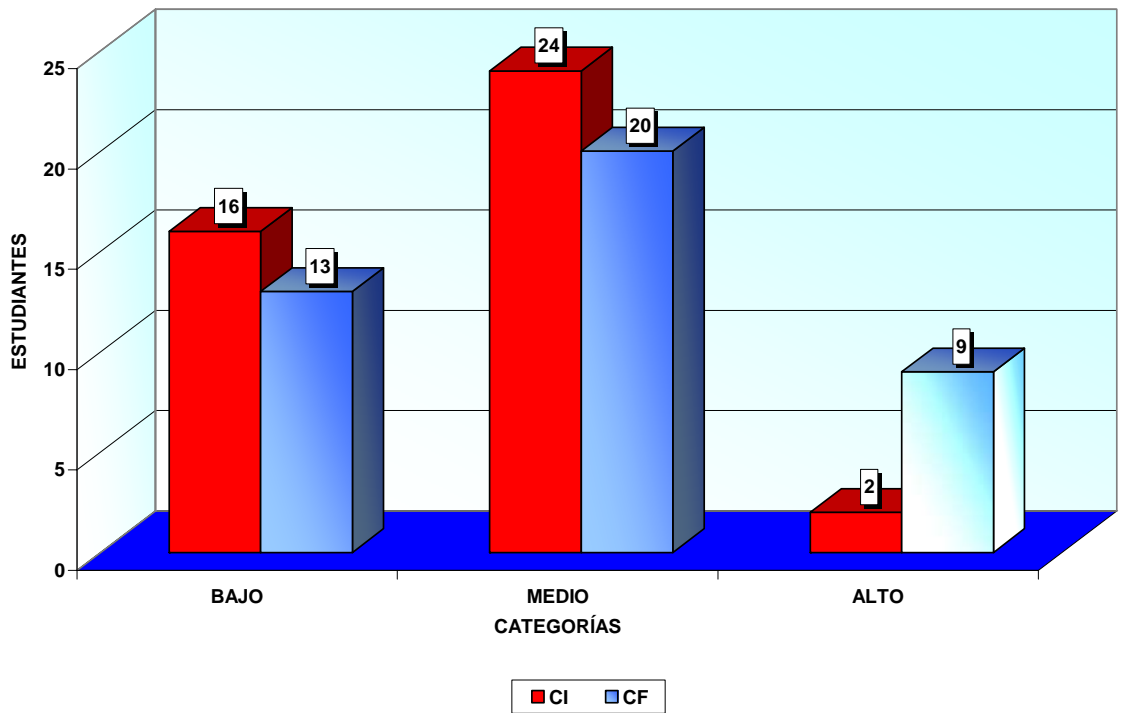
GRÁFICA QUE MUESTRA EL COMPORTAMIENTO DE LA DIMENSIÓN SEMÁNTICA.



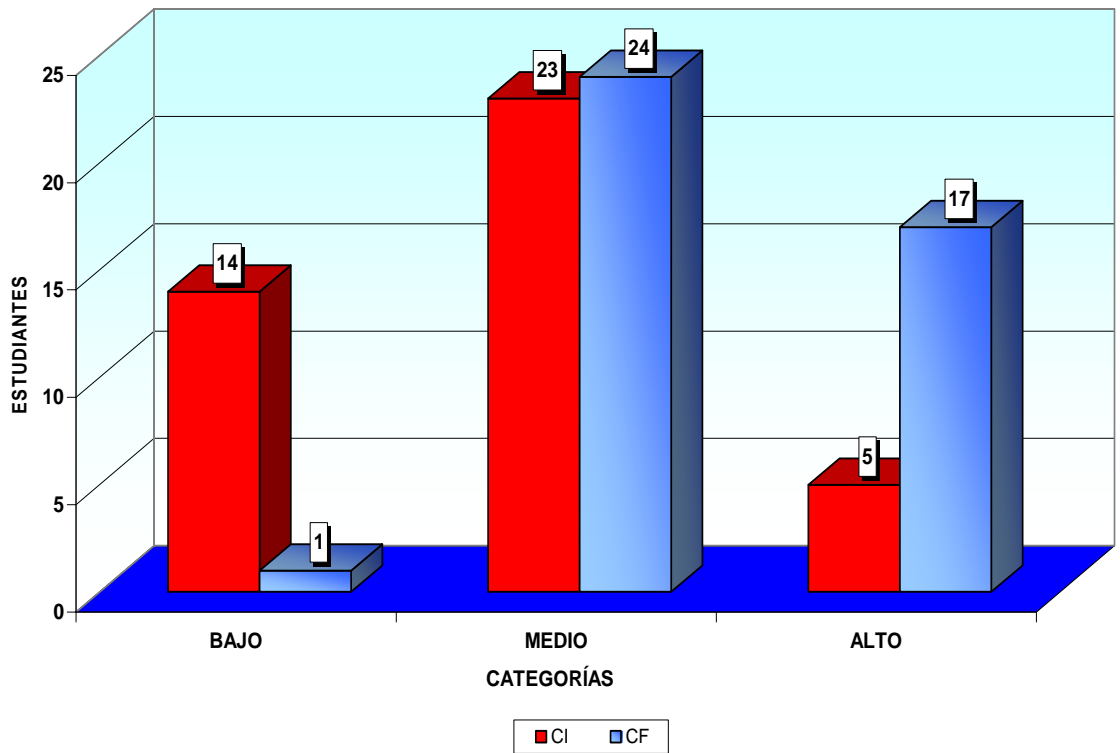
GRÁFICA QUE MUESTRA EL COMPORTAMIENTO DE LA DIMENSIÓN PRAGMÁTICA.



GRÁFICA QUE MUESTRA EL COMPORTAMIENTO DE LA DIMENSIÓN SINTÁCTICA.



GRÁFICA QUE MUESTRA EL COMPORTAMIENTO DEL NIVEL DE APRENDIZAJE EN LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO ESCRITO.



## ANEXO 11

### CUESTIONARIO DE SALIDA

Estimado estudiante, después de compartir contigo en este período de tiempo necesitamos conocer tu opinión sobre el trabajo realizado en estos meses.

Objetivo: conocer el grado de satisfacción de los estudiantes con respecto al taller.

1.- ¿Cómo se llama la actividad?

¿Por qué?

2.- ¿Qué aprendiste?

¿Te gustó? \_sí \_no ¿Por qué ?

3.- ¿Qué modificarías?

4.- Di con una palabra o expresión lo que ha significado el taller para ti.

5.- ¿Te gustaría continuarlo?

\_\_Sí \_\_No

¿Cuándo?

¿Cómo?

¿Dónde?

¿Con quién?

## ANEXO 12

### Encuesta aplicada a los expertos para determinar su coeficiente de competencia en la temática abordada en la investigación

Estimado colega:

Teniendo en cuenta su experiencia profesional y sus características personales se necesita que colabore en una investigación que se realiza en la provincia Ciego de Ávila sobre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito. Necesitamos de su opinión sobre el tema, para que logremos esta meta.

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

Experiencia en la docencia\_\_\_\_\_ Nivel\_\_\_\_\_

Categoría docente\_\_\_\_\_ Grado científico\_\_\_\_\_

Cargo que ocupa\_\_\_\_\_ Centro de trabajo \_\_\_\_\_ Provincia\_\_\_\_\_

1-Marque con una x en una escala creciente del 1 al 10, el valor que se corresponde con el grado de conocimiento que usted tiene sobre el tema objeto de investigación.

1    2    3    4    5    6    7    8    9    10

2- Realice una autoevaluación según los indicadores que a continuación se le ofrece de sus niveles de organización o fundamentación sobre el tema que se investiga.

Fuentes de argumentación	Grado de influencia		
	Alto	Medio	Bajo
Análisis teóricos realizados por usted sobre el			

proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito.			
Experiencia adquirida por usted sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito.			
Conocimiento de trabajos de autores sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito.			
Su propio conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito.			

**ANEXO 13**

**ÍNDICE DE EXPERTICIDAD**

**Tabla: 1**

<b>No.</b>	<b>K<sub>c</sub></b>	<b>K<sub>a</sub></b>	<b><math>K = \frac{1}{2} (K_c + K_a)</math></b>
1	0,7	1,0	0,85
2	0,8	1,0	0,9
3	0,6	1,0	0,8
4	0,7	1,0	0,85
5	0,9	0,8	0,85
6	0,7	1,0	0,85
7	0,8	1,0	0,9
8	0,7	1,0	0,85
9	0,8	1,0	0,9
10	0,8	1,0	0,9
11	0,8	1,0	0,9
12	0,9	1,0	0,95
13	1,0	1,0	1
14	0,9	0,9	0,9
15	0,9	1,0	0,95
16	0,9	1,0	0,95
17	0,8	1,0	0,9
18	0,8	0,9	0,85
19	0,8	1,0	0,9
20	0,9	0,8	0,85
21	0,8	1,0	0,8
22	0,9	0,8	0,85
23	0,8	1,0	0,9
24	0,9	1,0	0,95
25	0,9	1,0	0,95
26	0,8	1,0	0,9
27	0,8	0,8	0,8
28	0,9	0,9	0,9
29	0,8	0,9	0,85
30	0,7	1,0	0,85

**K<sub>a</sub> – Coeficiente de argumentación o fundamentación de sus conocimientos**

**K<sub>c</sub> – Coeficiente de conocimiento o información del experto**

**K – Coeficiente de competencia**

**Si  $0,8 < K < 1,0$ ; entonces el coeficiente de competencia es alto.**

**Si  $0,5 < K \leq 0,8$ ; entonces el coeficiente de competencia es medio.**

**Si  $K \leq 0,5$ ; entonces el coeficiente de competencia es bajo.**

## ANEXO 14

Nº	Años de experiencia	Ocupación	Categoría docente	Título Académico	Grado Científico
1	26 años	Cuadro UCP	Titular		Doctor
2	18 años	Profesor UCP	Auxiliar		Doctor
3	26 años	Profesor UCP	Auxiliar		Doctor
4	28 años	Profesor UCP	Asistente		Doctor
5	27 años	Cuadro UCP	Titular		Doctor
6	22 años	Profesor UCP	Auxiliar		Doctor
7	30 años	Profesor UCP	Auxiliar		Doctor
8	24 años	Profesor UCP	Auxiliar		Doctor
9	31 años	Profesor UCP	Auxiliar		Doctor
10	31 años	Profesor UCP	Auxiliar		Doctor
11	30 años	Profesor UCP	Titular		Doctor
12	16 años	Cuadro UCP	Auxiliar		Doctor
13	15 años	Cuadro UCP	Asistente		Doctor
14	20 años	Profesor UNICA	Auxiliar		Doctor
15	26 años	Cuadro UCP	Auxiliar	Máster	
16	26 años	Cuadro UCP	Auxiliar	Máster	
17	24 años	Profesor UCP	Auxiliar		Doctor
18	14 años	Profesor UCP	Asistente	Máster	
19	34 años	Profesor UCP Camagüey	Auxiliar	Máster	
20	35 años	UCP Villa Clara	Titular		Doctor
21	40 años	Cuadro UCP	Asistente		
22	38 años	Profesor UCP	Auxiliar	Máster	
23	21 años	Profesor UNICA	Asistente	Máster	
24	28 años	Profesor U. Camagüey	Titular		Doctor
25	28 años	Metodólogo provincial	Asistente Adjunto	Máster	
26	35 años	Profesor UCP Sancti Spíritus	Titular		Doctor
27	28 años	Profesor UCP Sancti Spiritus	Auxiliar		
28	5 años	Profesor SB			

29	5 años	Profesor SB			
30	27 años	Metodólogo municipal	Asistente Adjunto	Máster	



## ANEXO 15

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

Estimado colega, me dirijo a usted solicitando sus criterios, sobre la metodología basada en las relaciones entre las dimensiones del texto y las características de la textualidad en las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito; se somete a consideración con vistas a que sus criterios, sean de gran utilidad para la investigación que se realiza. Gracias.

Datos generales del experto.

- Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_
- Centro de trabajo: \_\_\_\_\_
- Años de experiencia en educación: \_\_\_\_\_
- Grado científico: \_\_\_\_\_

Categoría académica: \_\_\_\_\_

Los aspectos referidos a continuación, servirán como guía para su valoración:

- 1.- ¿Considera que las dimensiones a evaluar son la semántica, la sintáctica y la pragmática? Explique su respuesta.
- 2.- Los indicadores de estas dimensiones fueron presentados a partir del análisis de los Instrumentos de SECE y los fundamentos asumidos en la investigación y la autora los determina porque contienen las características de la textualidad. ¿Qué opina al respecto?
- 3.- Los presupuestos asumidos en esta investigación pueden ser transferidos a otro contexto?

\_\_\_ Sí                      No\_\_\_ Explique.

4.- ¿Considera que si se introduce la metodología en otro contexto se obtengan resultados alentadores?

5.- ¿Qué modificaría o adaptaría en la puesta en práctica de la metodología para su mejor funcionamiento?

6.- Mencione cuáles son, a su juicio, las condiciones indispensables que se tienen que tener en cuenta para la aplicabilidad de la metodología.

La escala que deberá utilizar para valorar cada aspecto será la siguiente:

- Muy adecuado.
- Bastante adecuado.
- Adecuado.
- Poco adecuado.
- No adecuado.

## ANEXO 16

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

Estimado colega, me dirijo a usted solicitando sus criterios, sobre la metodología basada en las relaciones entre las dimensiones del texto y las características de la textualidad en las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito; se somete a consideración con vistas a que sus criterios, sean de gran utilidad para la investigación que se realiza. Gracias.

Datos generales del experto.

- Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_
- Centro de trabajo: \_\_\_\_\_
- Años de experiencia en educación: \_\_\_\_\_
- Grado científico: \_\_\_\_\_

Categoría académica: \_\_\_\_\_

Los aspectos referidos a continuación, servirán como guía para su valoración:

- Las dimensiones, indicadores y escalas para evaluar el nivel de aprendizaje de los estudiantes en la construcción del texto escrito
- Las fases, pasos lógicos y procedimientos metodológicos.
- Los presupuestos asumidos en esta investigación para su transferencia a otro contexto.
- La introducción de la metodología en otro contexto para la obtención de resultados alentadores.

La escala que deberá utilizar para valorar cada aspecto será la siguiente:

- Muy adecuado.
- Bastante adecuado.
- Adecuado.
- Poco adecuado.
- No adecuado.

El tratamiento de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del texto y las características de la textualidad en las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito debe evaluarse atendiendo a los siguientes criterios:

**Las dimensiones, indicadores y escalas para evaluar el nivel de aprendizaje de los estudiantes de séptimo grado en la construcción del texto escrito**

**Muy adecuado:** si considera que las dimensiones, indicadores y escalas propuestas permiten evaluar de forma excelente el nivel de aprendizaje de los estudiantes en la construcción del texto escrito

**Bastante adecuado:** si considera que las dimensiones, indicadores y escalas propuestas permiten evaluar suficientemente el nivel de aprendizaje de los estudiantes en la construcción del texto escrito

**Adecuado:** si considera que las dimensiones, indicadores y escalas propuestas permiten evaluar de forma adecuada el nivel de aprendizaje de los estudiantes en la construcción del texto escrito

**Poco adecuado:** si considera que las dimensiones, indicadores y escalas propuestas son poco adecuadas para evaluar el nivel de aprendizaje de los estudiantes en la construcción del texto escrito

**No adecuado:** si considera que las dimensiones, indicadores y escalas propuestas no permiten evaluar el nivel de aprendizaje de los estudiantes en la construcción del texto escrito

### **Las fases, pasos lógicos y procedimientos metodológicos**

**Muy adecuado:** Si *considera que* las fases, pasos lógicos y procedimientos metodológicos son muy adecuados, al poseer de forma excelente todos los elementos que permiten desarrollar el proceso de construcción del texto escrito.

**Bastante adecuado:** Si *considera que* las fases, pasos lógicos y procedimientos metodológicos son muy adecuados, al poseer de forma adecuada todos los elementos que permiten desarrollar el proceso de construcción del texto escrito.

**Adecuado:** Si *considera que* las fases, pasos lógicos y procedimientos metodológicos son adecuados, al poseer todos los elementos que permiten desarrollar el proceso de construcción del texto escrito.

**Poco adecuado:** Si *considera que* las fases, pasos lógicos y procedimientos metodológicos son poco adecuados, para desarrollar el proceso de construcción del texto escrito.

**No adecuado:** Si *considera que* las fases, pasos lógicos y procedimientos metodológicos no son adecuados, para desarrollar el proceso de construcción del texto escrito.

**Los presupuestos asumidos en esta investigación para su transferencia a otro contexto**

**Muy adecuado:** Si *considera* excelentes los presupuestos asumidos en esta investigación para su transferencia a otro contexto.

**Bastante adecuado:** Si *considera* bastante adecuados los presupuestos asumidos en esta investigación para su transferencia a otro contexto.

**Adecuado:** Si *considera* adecuados los presupuestos asumidos en esta investigación para su transferencia a otro contexto.

**Poco adecuado:** Si *considera* poco adecuados los presupuestos asumidos en esta investigación para su transferencia a otro contexto.

**No adecuado:** Si *considera* que los presupuestos asumidos en esta investigación no son adecuados para su transferencia a otro contexto.

**La introducción de la metodología en otro contexto para la obtención de resultados alentadores**

**Muy adecuado:** Si *considera* que la metodología es excelente para su introducción en otro contexto en los que se obtengan resultados alentadores en la construcción del texto escrito.

**Bastante adecuado:** Si *considera* que la metodología es bastante adecuada para su introducción en otro contexto en los que se obtengan resultados alentadores en la construcción del texto escrito.

***Adecuado:*** Si considera que la metodología es adecuada para su introducción en otro contexto en los que se obtengan resultados alentadores en la construcción del texto escrito.

***Poco adecuado:*** Si considera que la metodología es poco adecuada para su introducción en otro contexto en los que se obtengan resultados alentadores en la construcción del texto escrito.

***No adecuado:*** Si considera que la metodología no es adecuada para su introducción en otro contexto en los que se obtengan resultados alentadores en la construcción del texto escrito.

## ANEXO 17

### GUÍA DE OBSERVACIÓN A CLASES

**Objetivo:** Observar cómo se conduce el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en la Secundaria Básica.

**Dimensión 1;** Dominio del diagnóstico integral en función de potenciar el nivel de desarrollo de los estudiantes en la construcción del texto escrito.

#### **Indicadores**

-Determinación del estado en el que se encuentran los aspectos a evaluar en la construcción del texto escrito.

-Diseño de instrumentos para evaluar el texto escrito.

-Seguimiento a los resultados del diagnóstico de la construcción del texto escrito en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Dimensión 2:** Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito.

Dominio de los fundamentos teóricos y metodológicos para la enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito.

#### **Indicadores**

- Diseño de objetivos que se deriven, determinen y estructuren de acuerdo con el desarrollo de los estudiantes en la construcción del texto escrito.

- Precisión y tratamiento del contenido referido a la construcción del texto escrito de acuerdo con las necesidades comunicativas de cada estudiante y del grupo.

- Utilización de métodos activos que conduzcan a la preparación del estudiante para el acto de escritura.



- Utilización de las formas organizativas que propicien el desarrollo del lenguaje para la adquisición de los conocimientos y la transmisión de mensajes en forma escrita.
- Empleo de los medios de enseñanza que favorezcan el desarrollo cognitivo, comunicativo y sociocultural para que los estudiantes puedan construir textos escritos más eficientes desde el punto de vista semántico, sintáctico y pragmático.
- Demostración durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que posee potencialidades para evaluar de forma sistémica y sistemática la construcción del texto escrito en la práctica pedagógica.

**Dimensión 3:** Conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en las clases.

### **Indicadores**

- Orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito mediante los componentes metodológicos.
- Ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito mediante los componentes metodológicos.
- La evaluación de los indicadores.

Escala valorativa para la determinación de los niveles (alto, medio, bajo) de los docentes para la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito en Secundaria Básica.

### **Dimensión 1**

**Nivel alto:** si los tres indicadores están evaluados de alto o si dos están evaluados de alto y uno medio.

**Nivel medio:** si todos los indicadores están evaluados de medio.

**Nivel bajo:** si todos los indicadores están evaluados de bajo.

## **Dimensión 2**

**Nivel alto:** si posee dominio de los fundamentos y tiene los indicadores evaluados de alto o si posee dominio de los fundamentos y tiene dos indicadores evaluados de medio.

**Nivel medio:** si posee dominio de los fundamentos de manera aceptable y tiene tres indicadores evaluados de medio. En las demás combinaciones.

**Nivel bajo:** si posee limitaciones en el dominio de los fundamentos y tiene los indicadores evaluados de bajo.

## **Dimensión 3**

**Nivel alto:** si los tres indicadores están evaluados de alto o si dos están evaluados de alto y uno medio.

**Nivel medio:** si todos los indicadores están evaluados de medio o dos de alto y uno de medio.

**Nivel bajo:** si todos los indicadores están evaluados de bajo.

Se considera que los docentes poseen un **nivel alto** para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito si todas las dimensiones son altas o si posee dos altas y una media.

Se considera que los docentes poseen un **nivel medio** para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito si todas las dimensiones están evaluadas de media o si posee dos evaluadas de media y una de baja.

Se considera que los docentes poseen un **nivel bajo** para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito si todas las dimensiones están evaluadas de bajo.