

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO
“FÉLIX VARELA”
VILLA CLARA

TESIS EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE
DOCTORA EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS

“Estrategia metodológica para el desarrollo adecuado de la
producción verbal de textos escritos por los escolares primarios”

Autora: M.S.c. María de los Ángeles García Valero

Tutora: Dra. María Antonia Rodríguez del Castillo

Año 2005

SÍNTESIS

El trabajo presenta una estrategia metodológica para propiciar el desarrollo adecuado de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria, la cual constituye una novedad científica porque integra en su diseño tres núcleos básicos de acciones: la adecuación curricular, la preparación del maestro y acciones para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos; asimismo privilegia, dentro de la misma, la interrelación dialéctica de los diferentes enfoques que prevalecen al trabajar con este componente de la lengua materna.

Sustentada en la concepción pedagógica de la escuela histórico-cultural, la forma de proceder deberá cumplir con exigencias metodológicas esenciales como: el diagnóstico como fase inicial de las acciones de preparación metodológica y de dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, el carácter interdisciplinario, el carácter de proceso y el empleo adecuado de la tecnología educativa, entre otras exigencias planteadas.

En la investigación se emplearon diferentes métodos y técnicas como el análisis histórico-lógico, el analítico sintético, la observación, la entrevista, la encuesta, el pre-experimento, así como métodos estadísticos y de procesamiento matemático.

Su aplicación práctica se concibe por acciones que deben llegar al alumno a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se validó su efectividad mediante el criterio de especialistas y el pre-experimento aplicado a una muestra de 20 alumnos de la escuela primaria "Otto Parellada" del municipio de Cabaiguán, provincia de Sancti Spíritus, lo cual demostró la elevación de la calidad de la producción verbal de textos escritos de los alumnos a partir de la implementación de las acciones diseñadas.

ÍNDICE

Contenido:	Página
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. SUSTENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS QUE RIGEN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA PRODUCCIÓN VERBAL DE TEXTOS ESCRITOS.....	11
1. La producción verbal de textos escritos y los diferentes enfoques de su enseñanza.....	11
1.1 Premisas fundamentales para el desarrollo de la producción verbal de textos escritos.....	11
1.2 La producción verbal de textos escritos y los diferentes enfoques de su enseñanza.....	22
2. La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria cubana.....	30
3. Características psicológicas de los escolares primarios que inciden en el desarrollo de la producción verbal de textos escritos.....	38
CAPÍTULO II. VALORACIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA PRODUCCIÓN VERBAL DE TEXTOS ESCRITOS EN LA ESCUELA PRIMARIA.....	43
2.1 Fundamentación.....	43
2.2 Resultados de la aplicación de instrumentos.....	43
2.3 Regularidades derivadas del diagnóstico aplicado.....	69
CAPÍTULO III. ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN VERBAL DE TEXTOS ESCRITOS DE LOS ESCOLARES PRIMARIOS.....	71
3.1 Fundamentación.....	71

3.2 Exigencias metodológicas para el desarrollo de la producción verbal de textos escritos.....	72
3.3 Etapas de la estrategia.....	83
3.3.1 Etapa de diagnóstico.....	84
3.3.2 Etapa de planeación- instrumentación.....	88
3.3.3 Etapa de evaluación.....	105
CAPÍTULO IV. VALIDACIÓN DE LA ESTRATEGIA EN LA PRÁCTICA ESCOLAR.....	107
4.1. Valoración de la propuesta por criterio de especialistas.....	107
4.2 Análisis de la situación inicial para la implementación de la estrategia.....	109
4.3 Valoración de la acciones teórico metodológicas realizadas.....	119
4.4 Valoración de la aplicación de las acciones relacionadas con la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal escrita.....	120
CONCLUSIONES.....	125
RECOMENDACIONES.....	127
BIBLIOGRAFÍA.....	128
ANEXOS.	

INTRODUCCIÓN

La aplicación exitosa de los resultados de la Revolución Científico-Técnica por el mundo desarrollado abre hoy una brecha mayor entre el Norte y el Sur. Los países del Tercer Mundo, como resultado de las políticas neoliberales, se hacen cada día más

dependientes y se desgastan en el pago de una deuda externa que no tiene fin. El número creciente de analfabetos entre sus ciudadanos, la alta mortalidad infantil, la desescolarización, el flagelo de las epidemias, entre otros, son realidades con las que estos pueblos tienen necesariamente que coexistir.

En este contexto convulso se inserta Cuba con un proyecto distinto encaminado a formar un hombre con una amplia cultura que le permita comprender el mundo y defender el Socialismo como única vía para alcanzar la justicia social. Para lograrlo se lleva a cabo una Revolución Educativa que tiene entre sus propósitos el desarrollo en los escolares de una cultura general integral.

En el desarrollo de esa cultura la producción verbal de textos escritos por los alumnos es un aspecto de suma importancia; pues a través de ella se logra el carácter de permanencia y perpetuidad del lenguaje y se puede establecer la comunicación cuando el interlocutor no está presente. Además, el mundo moderno le exige al hombre el dominio de la escritura, ella cubre hoy gran parte de la actividad humana. Cualquier hecho cotidiano requiere enviar una solicitud, escribir una carta, dejar un mensaje o elaborar un informe.

La dirección de la enseñanza aprendizaje de la producción verbal de textos escritos ha sido preocupación de estudiosos de diferentes disciplinas que, desde hace más de cuatro siglos, han tratado de buscar diferentes vías y alternativas para que los maestros puedan dirigir su desarrollo. Desde Juan Amos Comenius (1592-1670) padre de la Didáctica, quien en el siglo XVII dejó explícitas importantes apreciaciones sobre el particular, hasta llegar a Marina Parra (1990), Emilia Ferreiro (1994), María Hortensia Lacau (1996), Daniel Cassany (1994), Ana Teberosky (1993) y Liliana Tolchinsky (1993), en la actualidad se ha apreciado una preocupación por resolver, entre otras, las siguientes cuestiones: el no enmarcar la enseñanza de la producción verbal de textos escritos en ningún grado o nivel, sino en el proceso de desarrollo del escolar y a partir de sus necesidades y potencialidades; el atender a las características del texto; el utilizar proyectos interdisciplinarios a partir de situaciones comunicativas para favorecer el proceso de corrección que requiere la escritura.

Por su parte la tradición pedagógica cubana ha sido rica en apreciaciones y aportes sobre la problemática que se aborda. José de la Luz y Caballero (1800-1862) y José Martí (1853-1895) dejaron imprescindibles recomendaciones sobre el acto de escribir,

la importancia de un plan y... “el papel de la lectura como desencadenante de la escritura propiamente dicha (...)” (Rodríguez del Castillo, 2002) que es necesario retomar. En la primera mitad del siglo XX, se destacan los trabajos de Carolina Poncet y de Cárdenas (1879-1969) y de Alfredo Miguel Aguayo (1866-1948) y en la segunda mitad las obras de Herminio Almendros (1898-1974), Ernesto García Alzola (1978), Delfina García Pers (1983) y Georgina Arias Leyva (2003), quienes fueron portadores de una didáctica dirigida al desarrollo de la lengua materna en la escuela primaria.

En las últimas décadas del siglo XX y los primeros años del siglo XXI el tema de la producción verbal de textos escritos ha sido tratado por las investigadoras Magalys Ruiz (1996) y Angelina Roméu Escobar (1997), entre otras, quienes a partir del desarrollo de la lingüística textual, de la teoría de la comunicación y del auge del enfoque comunicativo han trabajado esta temática para el nivel medio y el superior.

La riqueza de las aportaciones de la tradición pedagógica cubana y universal en este campo es incuestionable. No obstante, habría que argüir la tendencia que se observa en muchas de estas obras (sobre todo las más actuales) a reiterar con diferentes nomenclaturas los puntos de partida básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos y el hecho de que, un número no desestimable de las propuestas encaminadas en esta dirección, tienen un carácter esencialmente descriptivo y no están dirigidas al estudio de este fenómeno en el contexto de la escuela primaria. Ello condiciona que se manifiesten carencias de propuestas empíricas cuya intención sea ofrecer soluciones a la problemática que plantea la práctica escolar. En el análisis realizado por la autora de esta tesis sobre las maestrías y doctorados realizados por los docentes en los Institutos Superiores Pedagógicos de la región central de Cuba y de Ciudad de La Habana se constató que no es abundante el tratamiento de esta temática en la enseñanza primaria, aunque si fue importante para la autora la consulta del trabajo de Ibáñez Ribalta (2002) sobre la superación de los maestros para enfrentar el trabajo con la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos con enfoque comunicativo, y la tesis de doctorado de Aguilera Gómez (2003) que presenta una alternativa metodológica para trabajar este componente en 5to. grado.

A pesar de los esfuerzos realizados y del desarrollo alcanzado en esta área lingüística, enseñar a los niños a expresar de forma escrita su pensamiento y lograr a través de la

producción verbal de textos escritos la comunicación con sus semejantes, sigue siendo una problemática no resuelta. Mientras que el hablar es espontáneo, el escribir es, para una parte importante de los seres humanos, una actividad intermitente y difícil, practicada casi exclusivamente por algunos profesionales.

Aprender a escribir textos no es para el niño de vital importancia y lo considera tan trabajoso que le resulta poco creíble que llegue a dominar esta producción correctamente. Las dificultades en la adquisición y en el dominio fluido del lenguaje escrito crean en él un estado de inseguridad que lleva, en muchos casos, al fracaso escolar y a la indisciplina por resentimiento y frustración.

En el año 1995 Cuba ingresa como miembro en el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Los resultados de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos, entre otros aspectos, han sido monitoreados desde 1996. Aun cuando ha sido el país de mejores logros ha quedado demostrado que no está exento de dificultades. Estas últimas se han centrado, principalmente, en la calidad de las ideas, la originalidad y la extensión del escrito, así como en las dificultades de carácter ortográfico y caligráfico (ver anexos 1,2,3), esto corrobora la existencia de esta problemática en la escuela cubana.

Congruente con lo apuntado y a pesar de los esfuerzos que se le han dedicado al perfeccionamiento de la didáctica de la producción verbal de textos escritos en el territorio nacional, continúan presentándose limitaciones que apuntan a la presencia de las siguientes manifestaciones:

- Falta de preparación de los escolares para enfrentar la fase previa oral a la producción verbal del texto escrito.
- Poca variedad en los temas seleccionados por los maestros para desarrollar la producción verbal de textos escritos.
- Falta de variedad en la utilización de procedimientos para evaluar el proceso de producción verbal de textos escritos.
- El diseño de las tareas docentes es repetitivo y, en muchas oportunidades, no logra la motivación de los escolares para enfrentar el acto de producción verbal del texto escrito.

Del análisis de los trabajos de investigación realizados por la autora sobre la situación de la enseñanza de la lengua materna en la provincia de Sancti Spíritus, del diagnóstico

aplicado para su tesis de maestría sobre producción de textos (García Valero, 1998) y como parte del equipo de trabajo que atiende la enseñanza primaria en la provincia de Sancti Spíritus las causas que motivan esta situación, entre otras, se deben a:

- La falta de preparación de los docentes para enfrentar la dirección efectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El diseño curricular de la asignatura Lengua Española no tiene en cuenta el carácter de proceso que, dentro de la unidad de estudio, tiene la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria.
- En la metodología vigente para trabajar el desarrollo de la producción verbal escrita se presentan deficiencias que hacen que el maestro esquematice el proceso de enseñanza-aprendizaje de este componente y el alumno pase a la etapa de ejecución sin la preparación necesaria para realizar el acto de la producción verbal de textos escritos.

Lo expresado anteriormente permite apreciar la situación de conflicto entre el estado actual de la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos y lo que se aspira a lograr con este proceso.

De ahí que el **problema científico** de la investigación se planteara en función de la siguiente interrogante:

¿Cómo propiciar un desarrollo adecuado de la producción verbal de textos escritos en los escolares primarios? En consecuencia con ello el **objeto** de la investigación se centró en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna en la escuela primaria; mientras que el **campo** de acción quedó referido al proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos como un componente de la lengua materna.

En consonancia con lo apuntado se trazó el siguiente **objetivo**: Proponer una estrategia metodológica dirigida a propiciar el desarrollo adecuado de la producción verbal de textos escritos en los escolares primarios.

Se planteó entonces la siguiente **hipótesis**:

La utilización de una estrategia metodológica que integre la implementación de acciones para la adecuación curricular, la preparación del maestro y la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos propiciará

el desarrollo adecuado de este componente de la lengua materna en los escolares primarios.

Variable independiente:

Estrategia metodológica para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.

Variable dependiente:

La producción verbal de textos escritos de los escolares primarios.

Todo ello condicionó la realización de las siguientes tareas científicas:

1. Sistematización de los fundamentos teóricos y metodológicos que han regido la dirección de la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria.
2. Determinación del alcance y limitaciones de los programas, indicaciones y orientaciones metodológicas para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de la producción verbal de textos escritos; así como de la situación que presenta la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de este componente por parte de los docentes y sus resultados en la producción verbal de textos escritos por los alumnos.
3. Diseño de una estrategia metodológica para mejorar la producción verbal de textos escritos de los escolares primarios.
4. Validación de la estrategia metodológica para mejorar la producción verbal de textos escritos de los escolares primarios.

Se realizó una investigación pre-experimental que controla la variable independiente y su incidencia casual sobre la variable dependiente. Se asume una concepción marxista-leninista con un enfoque materialista dialéctico.

Métodos y metodología:

Durante el desarrollo de la investigación se pusieron en práctica diferentes **métodos y técnicas de la investigación científica**, entre los que se destacan:

Del nivel teórico:

- ✓ El análisis histórico-lógico a través del cual se profundizó en la evaluación y desarrollo de la didáctica de la producción verbal de textos escritos.

- ✓ El enfoque de sistema que permitió la organización de la estrategia metodológica a partir de la determinación de sus componentes y del establecimiento de nuevas relaciones para conformar una nueva cualidad como totalidad.
- ✓ Los métodos analítico- sintético e inductivo- deductivo que permitieron analizar y procesar toda la información, valorar la situación actual del problema en la muestra, así como los resultados obtenidos en la fase de aplicación del pre-experimento.
- ✓ El método de modelación que permitió establecer las características y relaciones fundamentales de la estrategia que se propone, así como la esquematización de sus componentes.

Del nivel empírico:

- ✓ **Análisis de documentos:** permitió el estudio de programas, orientaciones metodológicas, resoluciones y circulares vigentes, expedientes acumulativos de los niños, planes de clases, etcétera, con el objetivo de constatar el estado real del problema. (Ver anexos 4, 5, 6,7)
- ✓ **Observación:** encaminada a comprobar las regularidades que se aprecian en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria. (Ver anexo 8)
- ✓ **Encuestas:** se aplicaron a maestros con el objetivo de obtener información sobre la situación que presenta la dirección de la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria. (Ver anexo 9)
- ✓ **Entrevista:** se seleccionó en su variante individual con el objetivo de comprobar las opiniones de directivos de diferentes estructuras de dirección referidas a las dificultades que subsisten en la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos. (Ver anexo 10)
- ✓ **Pre-experimento:** Fue aplicado para la validación de la estrategia metodológica a partir de un pretest y un postest compuestos ambos por una prueba pedagógica, el completamiento de frases y la selección múltiple.
- ✓ **Pruebas pedagógicas:** para conocer el desarrollo que fueron alcanzando los alumnos. Se aplicaron antes y después de la implementación de la estrategia. (Ver anexo 11)
- ✓ **Completamiento de frases:** se utilizó para valorar el grado de satisfacción que sentían los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción

verbal de textos escritos, antes y después de la aplicación de la estrategia. (Ver anexo 12)

- ✓ **Selección múltiple:** se aplicó a los alumnos antes y después de la implementación de la estrategia para conocer con qué frecuencia se realizan las actividades que contribuyen a garantizar la eficiencia de la producción verbal de textos escritos. (Ver anexo 13)

Del nivel estadístico:

- ✓ **Métodos estadísticos y/o procesamiento matemático:** se utilizó la estadística descriptiva para la elaboración de tablas y gráficos, así como el cálculo porcentual, la moda y la mediana que permitieron el análisis, la presentación de la información y sus resultados. Se empleó la estadística inferencial en la prueba de hipótesis Wilcoxon (ver anexo 14) para la interpretación y valoración cuantitativa de las magnitudes de la prueba por elementos del conocimiento en un antes y un después.

La población para el estudio estuvo compuesta por directivos, docentes y alumnos de la provincia de Sancti Spíritus. La selección muestral estuvo condicionada por un procedimiento mixto, ya que las necesidades de la investigación implicaron la combinación de diversos tipos de muestra. Congruente con ello, la valoración de la situación actual del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria (Capítulo II) en relación con los directivos y docentes, se realizó a partir de la utilización del muestreo estratificado pues se tuvo en cuenta que estuvieran presente maestros y alumnos de los grados cuarto, quinto y sexto. Sin embargo, la muestra de los individuos sometidos a la implementación de la estrategia obedeció a un criterio intencional.

En correspondencia con lo planteado la muestra abarcó:

- 40 maestros primarios: 16 de cuarto grado, 16 de quinto y 8 de sexto.
- 320 escolares de cuarto grado, 320 de quinto y 160 de sexto. Todos alumnos de los maestros a los cuales se les observaron las clases.
- 20 alumnos de cuarto grado de la escuela "Otto Parellada" del municipio de Cabaiguán y su maestra los cuales fueron utilizados para la aplicación de la estrategia. Se escogió cuarto grado porque los alumnos ya dominan la estructura del párrafo y están en condiciones de escribir textos de mayor complejidad.

Para garantizar la aplicación de la estrategia en el aula se tuvo en cuenta la preparación metodológica de la maestra para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos. (Ver anexo 15). Además, se tuvo en cuenta que tuviera más de cinco años de experiencia en el ejercicio de su labor y que hubiera obtenido MB o B en su evaluación profesional.

La novedad científica de esta tesis consiste en integrar en el diseño de una estrategia metodológica tres núcleos básicos de acciones: la adecuación curricular, la preparación del maestro y acciones metodológicas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos de los alumnos de la escuela primaria; así como en privilegiar, dentro de ella, la interrelación dialéctica de los diferentes enfoques que prevalecen al trabajar con este componente lingüístico: el de proceso, el de contenido, el comunicativo y el gramatical.

El aporte teórico está dado en la sistematización en un cuerpo de exigencias metodológicas de los postulados básicos para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos. En la fundamentación del reordenamiento de las etapas y procedimientos para dirigir este componente de la lengua materna a partir del carácter recursivo de la revisión y del desarrollo de la competencia cultural de los alumnos, además, se fundamenta cómo insertar en las clases de Lengua Española el desarrollo de habilidades en el uso del procesador de textos Word.

El aporte práctico está dado en:

- Una estrategia metodológica con una organización sistémica de sus componentes para propiciar el desarrollo adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria.
- El establecimiento de un sistema de dimensiones e indicadores para evaluar la producción verbal de textos escritos de los escolares primarios.
- La elaboración de un sistema de trabajo metodológico a nivel de escuela para preparar a los maestros con vistas a mejorar la producción verbal de textos escritos; a partir de los resultados que se obtienen en el Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación.

- Un folleto dirigido a los maestros, que contiene las ideas teóricas y metodológicas expuestas en esta tesis sobre la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria y sus exigencias.

En consecuencia, el trabajo se estructuró en tres capítulos:

- El primero: “Sustentos teóricos y metodológicos que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos”, expone los fundamentos teóricos de la propuesta.
- El segundo: “Valoración de la situación actual de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria”, constituye el paso previo para la organización de las tareas de planificación de la estrategia.
- El tercero: “Estrategia metodológica para el desarrollo de la producción verbal de textos escritos de los escolares primarios”, está dedicado a la exposición de la estrategia y a la validación de sus resultados en un grupo de cuarto grado de la escuela primaria.
- Aparecen además dos páginas dedicadas a las conclusiones, una a las recomendaciones, la bibliografía y el cuerpo de los anexos.

CAPÍTULO I

SUSTENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS QUE RIGEN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA PRODUCCIÓN VERBAL DE TEXTOS ESCRITOS

1. La producción verbal de textos escritos y los diferentes enfoques de su enseñanza.

1.1 Premisas fundamentales para el desarrollo de la producción verbal de textos escritos.

Desde la antigüedad el hombre se ha interesado por el estudio del lenguaje debido a la importancia trascendental que este tiene para él y para el desarrollo de la Humanidad.

Pero el lenguaje no es un elemento innato en los seres humanos, este se adquiere y asimila por el hombre en su interacción con los demás y con los objetos y fenómenos del mundo. De ahí la necesidad de tener en cuenta "... la dimensión pedagógica del lenguaje, que considera, no ya cómo se practica normal y regularmente esta actividad, sino los modos de actuar sobre ella para facilitar su dominio y que se cumplan ampliamente las funciones cardinales de expresar y comunicar, así como la función reguladora que posee el lenguaje" (García Pers, 1976: 9)

Para influir pedagógicamente en el desarrollo del lenguaje del niño es importante considerar que es un instrumento inmediato del pensamiento porque sirve tanto para formarlo como para expresarlo, no existe fuera de la sociedad y es imposible su existencia sin el pensamiento. Entre estas dos categorías se establece una unidad dialéctica: el pensamiento le permite al hombre conocer la realidad y el lenguaje fija, mediante la palabra, el conocimiento de esa realidad, objetivándola.

Sobre la relación entre pensamiento y lenguaje, Vygostky (1981) planteó que el proceso de apropiación del conocimiento está mediatizado por los medios creados por la sociedad y consideró que uno de estos medios es el lenguaje. Establece una analogía entre este y los instrumentos de trabajo y concluye señalando que: "...el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socio-cultural del niño" (Vygostky, 1981:66) El lenguaje es considerado como medio de comunicación y como un instrumento de construcción de las estructuras cognitivas que permiten al hombre

conocer su entorno y transformarlo. Es decir, a través del lenguaje como elemento mediador, las acciones mentales se van formando primero a través del lenguaje externo en el proceso comunicativo y socializador; y luego, a través de un proceso de verbalización de las acciones, ocurre la transformación hacia adentro de ese conocimiento o sea se da lo que Vygostky concibió como la “Ley genética general del desarrollo cultural” que expresa: “En el desarrollo psíquico del niño toda función aparece en acción dos veces, en dos planos, primero en lo social y luego en lo psicológico: primero entre las personas como una categoría ínterpsíquica y luego dentro del niño como una categoría intrapsíquica” (Shuare, 1990: 43).

En su artículo “El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre” Engels plantea la importancia de la comunicación como base de la actividad y como factor determinante para la condición humana al valorar la influencia que ejerce el lenguaje en el perfeccionamiento del pensamiento.

Para Marx y Engels el lenguaje es un fenómeno eminentemente social y es el principal, aunque no el único medio semiótico de la sociedad humana. Ambos autores consideraron que la expresión lingüística es la materialización del pensamiento humano y a la vez, una expresión acerca de una realidad dada, ellos vieron en el lenguaje la manifestación de la vida real y de la actividad social del hombre y el producto, a la vez, de dicha actividad. Engels, además, subrayó el papel del lenguaje como factor activo en el proceso del conocimiento humano.

Del análisis de estas reflexiones se deriva la importancia que tiene el enriquecimiento y el perfeccionamiento constante del lenguaje en la escuela. En la medida en que se enseñe al niño a usar correctamente su lengua se le está haciendo crecer intelectualmente, pues la estructura del lenguaje favorece la construcción mental de las ideas y el ejercicio del pensamiento reflexivo. Un retardo en su desarrollo puede dar lugar a serias dificultades en los demás componentes que conforman la personalidad.

A la escuela se llega con un lenguaje ya adquirido a través del proceso de socialización que se ha realizado en el seno de la familia y el entorno. Este puede estar mejor estructurado o no a partir de la situación social de desarrollo que cada cual haya tenido en los primeros años de su vida. El papel fundamental de la escuela debe ser que, sobre la base del diagnóstico realizado a cada escolar y según sus necesidades, se contribuya a su perfeccionamiento y enriquecimiento en todas las clases y momentos.

La relación entre pensamiento y lenguaje constituye la base teórica fundamental de la propuesta metodológica que se presenta en esta tesis, porque enseñar a escribir con dominio de un amplio vocabulario, con claridad, coherencia y unidad permite perfeccionar las herramientas lingüísticas del pensamiento y desarrollar en el escolar habilidades que le servirán de instrumentos no sólo para poder conocer el mundo sino para poder triunfar en él a partir del establecimiento de relaciones con los demás. En este proceso interactivo se produce el crecimiento intelectual del niño.

La existencia del lenguaje y de la actividad verbal en general están condicionadas por la necesidad que tiene el hombre de comunicarse. En el caso particular de la producción verbal de textos escritos, que debe lograrse a través de la implicación personal del alumno en el acto de corrección de lo que produce, esta se convierte en una actividad propiamente dicha solo cuando satisface la necesidad de expresión que se ha creado.

La necesidad está considerada como “una condición interna, una de las premisas indispensables de la actividad, y aquella que dirige y regula la actividad concreta del sujeto, en el mundo de los objetos” (Leontiev, 1979: 13). Pero en el caso particular del desarrollo de la producción verbal de textos escritos en los niños esta no surge como una necesidad de la participación conjunta con el adulto, no aparece por esta interacción como es el caso de la comunicación en el plano oral en la que este proceso si ocurre.

Comprender esto es de suma importancia para el maestro. Carlos Marx ha planteado que “...en la sociedad humana los objetos de las necesidades se producen y, gracias a esto, se producen también las propias necesidades” (Marx, 1986: 26-31) Aplicar este presupuesto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos significa que el maestro debe producir en los niños la necesidad de utilizar el código escrito, de tal manera que se logren en ellos altos niveles de implicación que les permitan el perfeccionamiento real del texto que están produciendo. El problema didáctico del maestro estará en encontrar los objetos que produzcan en los niños esas necesidades y que se conviertan en motivos que los impulsen a la producción verbal del texto escrito que exige “...una participación voluntaria y consecuente del individuo” (Figueredo Escobar, 1982:18). Solo así se producirá el verdadero aprendizaje.

El maestro debe formular las tareas docentes relacionadas con la escritura de manera que se produzcan en el niño necesidades de expresión, donde vean materializados sus

intereses cognoscitivos y afectivos. Esto los llevará a buscar las mejores formas para expresarse.

La producción de un texto en el aula debe ocurrir de una forma agradable, No se puede enseñar a escribir de una manera impositiva. Dirigir este aprendizaje no significa obligar al estudiante, ni imponer a este proceso la marcha que contradice su naturaleza; pues esto frena su creatividad y contribuye cada vez más a su rechazo, lo cual da como resultado que estos ejercicios se conviertan “en planas inútiles sin ningún valor práctico para la vida” (Comenius, 1983: 157) ni para el desarrollo psíquico del niño. El maestro debe orientar su práctica pedagógica de manera que los escolares sientan satisfacción cuando están inmersos en el acto de producción del texto.

La motivación para escribir debe tener en cuenta el nivel de regulación que opera en el sujeto. Esta regulación puede ser: reactiva, adaptativa y autónoma. “Es reactiva cuando el individuo estudia sólo bajo una situación externa que lo impulsa, que lo obliga o estimula a estudiar; adaptativa cuando el sujeto se traza la meta de estudiar y regula su actividad sobre la base de esta, resistiendo influencias negativas externas, pero con el fin de evitar castigos u obtener recompensas; y es autónoma cuando responde a intereses cognitivos, sentimientos y convicciones propias, a proyectos de elaboración personal del estudiante” (Remedios González, 1999: 27).

En la práctica de la producción verbal de textos escritos puede estar presente cualquier tipo de estas formas de regulación, pero es necesario, por el carácter correctivo que implica el proceso de escribir un texto, que el maestro logre una regulación autónoma, o sea, necesita buscar un sistema de motivos que, además de impulsar a los sujetos hacia la actuación, produzcan en él nuevas necesidades de perfeccionamiento constante de lo que escriben, o sea, que posean “...gran fuerza en su carácter intrínseco” (Remedios González, 1999: 27).

En estas primeras etapas de la vida que constituyen el período de la enseñanza primaria “...el niño no tiene una meta conscientemente planteada que le permita regular su conducta para alcanzarla, sobre todo cuando se trazará en un plano lejano” (Silvestre Oramas, 1999: 39), es por ello que la motivación para escribir dependerá en gran medida de la forma en que se le presente la tarea. Si para el alumno esta alcanza significación, entonces establecerá con la misma una relación afectiva que lo llevará a perfeccionar sus acciones.

A partir de tercer grado comienzan a tomar mucha fuerza los motivos sociales que “...están ligados a las necesidades del niño de comunicarse con los demás, de recibir su aprobación”, (Bozhovich, 1987: 31) por eso es importante formular tareas docentes que impliquen al niño en estos procesos socializadores.

El logro de una motivación adecuada en la etapa de orientación de la tarea no basta para que esta se realice con calidad. Las dificultades que muchas veces se presentan en cuanto a los resultados de la producción verbal de textos escritos pueden tener diferentes causas, entre ellas: no comprender bien la tarea docente formulada, sus fines, olvidar el encargo que se ha hecho, etcétera, por lo que es necesario que el maestro refuerce el motivo haciendo la tarea cada vez más atractiva.

La orientación de actividades lúdicas es una vía que puede ser utilizada por los maestros para mantener la motivación para escribir. Cuando es usada por los docentes de forma adecuada los alumnos logran un mayor despliegue del potencial imaginativo y son capaces de crear textos más originales que los realizados en otros tipos de tareas. La realización de actividades lúdicas en la dirección del aprendizaje “posibilita un ambiente de mayor desenfado, alegría y desinhibición en la clase, lo que no significa renunciar a las exigencias del rigor académico” (Herrera Rojas, 1999: 2).

Otro elemento clave para poder enfatizar en la motivación para escribir es el control sistemático, pero no puede hacerse fuera de tiempo, pues para el niño pierden significación las valoraciones de un trabajo que ya hizo. Por tal razón, el proceso de ejecución y revisión del texto escrito deben realizarse de manera recursiva, o sea, a la misma vez que se está escribiendo se debe estar corrigiendo. Esto puede hacerse a través de indicaciones que se les den a los niños para hacerlo, por parte de otros niños, entre otras formas. Un control realizado a tiempo refuerza el motivo y permite la ejecución de la tarea con mayor calidad.

Todo lo antes expuesto fundamenta el por qué es necesario presentar las actividades de producción verbal escrita en forma de tareas comunicativas de manera que produzcan en el niño la verdadera motivación para escribir y de concebir la fase de textualización y de revisión dentro de un mismo tiempo docente en el sistema de clases que la propuesta metodológica de esta tesis plantea.

La necesidad del trabajo conjunto para la formación del hombre ha sido preocupación de filósofos, científicos y pedagogos. Marx y Engels fundamentaron el carácter social

en la formación de la personalidad y en los estudios realizados por los seguidores de la escuela histórico-cultural la interacción social es un postulado que se repite en cada uno de los autores. El hombre es un ser social y a través de las relaciones que establece con sus semejantes en el proceso de la actividad y la comunicación se va apropiando de la experiencia acumulada por la humanidad.

Los resultados de las investigaciones, así como la observación de la práctica escolar han permitido constatar que el trabajo en parejas o pequeños grupos contribuye a elevar la calidad del proceso de aprendizaje. La producción verbal de textos escritos encuentra en el proceso cooperativo una forma de organización favorable pues a escribir no se aprende a través de algoritmos memorizados, ni a partir de fórmulas o conceptos; para escribir hay que formular ideas, organizarlas y corregirlas y en los primeros grados esto requiere primero de las valoraciones del otro. Cuando el alumno socializa lo que tiene expuesto en su texto con su compañero, no sólo aprende a escribir sino que desarrolla opiniones, gustos y va aprendiendo a autovalorarse, además, logra formar su voluntad, lucha por vencer obstáculos y desarrolla el espíritu autocrítico.

Las relaciones con los demás en el proceso comunicativo del trabajo en parejas permiten a los alumnos la adquisición de altos volúmenes de información, el aprendizaje de formas de organizar su trabajo y el desarrollo de los mecanismos de autorregulación de la personalidad. A la vez, ello conduce al desarrollo de la autovaloración como formación psicológica de la personalidad y como aspecto de su actividad de aprendizaje.

La autovaloración sobre la calidad de sus trabajos y de sus posibilidades para escribir la va conformando el alumno desde los primeros momentos a partir de las valoraciones que recibe de los demás compañeros, de sus padres y de sus maestros, de las opiniones que se vaya formando sobre sí mismo a partir del éxito o el fracaso que obtenga en las actividades que realiza. En las etapas iniciales este proceso debe encaminarse a que el infante valore los trabajos que realizan los demás para que, a partir de ellos, se apropie de las exigencias que deben reunir los de él y así pueda tomar conciencia de sus errores.

Los procesos de interacción que se establecen en el trabajo en parejas garantizan el contacto psicológico real entre los alumnos y forman una motivación positiva hacia el aprendizaje. En estas acciones tiene lugar la colaboración, el intercambio de criterios y el esfuerzo intelectual, desencadenantes del cambio, tanto en lo cognitivo, como en las necesidades y motivaciones de los escolares.

En relación con los alumnos que presentan dificultades para escribir; la relación con compañeros de mayor rendimiento les permitirá elevar de manera significativa la calidad de lo que escriben pues “utilizan el fondo de la memoria de su pareja que es mayor por su volumen” (Obozov, 1989: 33). Aún cuando un alumno se niegue a realizar los arreglos que se le señalaron por sus compañeros se logra en él un proceso sustancial, pues luego cuando esté solo tendrá presente estos señalamientos para los nuevos trabajos escritos que realice.

El mejoramiento de los trabajos escritos realizados por los niños de mayores dificultades en condiciones del trabajo en pareja se explica porque de esta situación asimila las formas de trabajo utilizada por los sujetos más preparados.

Para organizar y dirigir eficazmente el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos el maestro necesita tener actualizado el diagnóstico de cada alumno, conocer con precisión qué posibilidades reales tienen los escolares y qué aspectos tanto en el plano de lo afectivo como en el cognitivo están obstaculizando el tránsito hacia formas superiores. Derivado de este análisis pensar qué adecuaciones curriculares deben hacerse para lograr producir el desarrollo que se plantea en los objetivos de cada grado. El docente no debe incurrir en la “tradicional opinión de que con una vez que el estudiante efectúe la operación ya esta queda convertida en acción mental. Esto es sólo un paso: la realización de la acción en el plano material o materializada” (Vygostky, 1981).

Lograr que cada alumno desarrolle las habilidades y los hábitos que le permitan escribir textos que reúnan los requisitos establecidos para este tipo de aprendizaje es un proceso que requiere tiempo y que no se alcanza a través de una clase o de una asignatura. Esto implica la necesidad de establecer relaciones interdisciplinarias que permitan su ejercitación y desarrollo en cada una de las asignaturas que conforman el currículo de la escuela primaria.

La necesidad de incluir la interdisciplinariedad en la dirección del proceso de enseñanza es reconocida hoy con mayor énfasis por varios autores: Mañalich, (1994); Miguel Fernández, (1994); Norberto Valcárcel, (1998); Fernando Perera, (1998), Fernández de Aliaza, (2000); J Fiallo, (2001); Addine Fernández y Sálamo Salado, (2004) y Salazar Fernández, (2004), entre otros, por lo que ha adquirido un notable desarrollo.

La interdisciplinariedad es considerada como “un proceso significativo de enriquecimiento del currículo y de aprendizaje de sus actores, que se alcanza como resultado de reconocer y desarrollar los nexos existentes entre las diferentes disciplinas de un plan de estudio por medio de todos los componentes de los sistemas didácticos de cada uno de ellos” (Fernández de Aliaza, 2000: 22).

En el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos las relaciones interdisciplinarias no solo abarcan los nexos que se pueden establecer entre los sistemas de conocimientos a partir de una temática seleccionada para escribir sobre ella, sino también los modos de actuación que los alumnos deben asumir para lograr este aprendizaje. El establecimiento de dichas relaciones exige de un maestro con mentalidad flexible, que permita reajustar el análisis metodológico de las diferentes unidades de estudio a las exigencias del aprendizaje (Fiallo, 2001).

Para el establecimiento de las relaciones interdisciplinarias un elemento importante a tener en cuenta es que los docentes y los directivos incorporen a la metodología de la enseñanza de la producción verbal de textos escritos el manejo de las tecnologías de la información.

Es por ello que en esta fundamentación haremos referencia al empleo de estos medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria.

La selección y uso de los medios de enseñanza en el proceso docente están dados por su relación con los demás componentes. Así los objetivos precisan el por qué se enseña; los métodos el cómo enseña y los medios, el con qué se enseña. Su empleo en la pedagogía marxista se fundamenta esencialmente en la teoría leninista del conocimiento.

Según esta teoría el proceso de apropiación del conocimiento por parte del sujeto ocurre en dos grandes niveles: **nivel sensorial** que tiene que ver con las sensaciones, percepciones y representaciones y el **nivel racional** que sobre la base de lo obtenido a

través del nivel sensorial, elabora las abstracciones que permiten un conocimiento más profundo, veraz y completo de la realidad.

La función más importante de los medios de enseñanza radica en establecer el verdadero vínculo entre lo sensorial y lo racional y en la aplicación en la práctica de los contenidos establecidos, con lo que se cierra el ciclo de la obtención del conocimiento.

El desarrollo científico-técnico alcanzado en la época actual ha puesto en manos de los docentes tecnologías que pueden ser usadas como medios de enseñanza y como herramientas de trabajo con el fin de hacer más efectivo el aprendizaje de los alumnos y establecer verdaderos vínculos interdisciplinarios. Tal es el caso de las computadoras que permiten al sujeto el intercambio o la interactividad con la máquina, esto unido a las posibilidades de usar imágenes y sonidos, las convierten en un medio de alta capacidad educativa.

En el caso de la producción verbal de textos escritos el uso de las computadoras se presenta en dos direcciones: una como medio de enseñanza y otra como herramienta de trabajo en el proceso de construcción textual.

La primera variante se encamina al desarrollo de la competencia cultural del alumno, (vista como la extensión del conocimiento que debe poseer el estudiante en relación con una temática determinada), que lo llevará a comprender nuevas nociones y conceptos; tener un mayor número de representaciones e imágenes y ampliar el vocabulario con la incorporación de palabras nuevas alrededor del área estudiada. En esta dirección ocupan un lugar principal los softwares educativos los cuales brindan información sobre una determinada esfera de la realidad y contienen diccionarios que les permiten a los alumnos precisar el vocabulario en relación con el tema seleccionado para escribir.

En el caso de la enseñanza primaria estos softwares abarcan un área extensa de contenidos como son: los seres vivos: (plantas, animales, hombre); la música y la danza en América Latina y el Caribe, aspectos físicos, geográficos, políticos y económicos de todas las provincias de Cuba; la vida y obra de José Martí, historias diversas y numerosos y variados textos de la literatura universal, entre otros.

El maestro puede incorporar estos contenidos como temas de los trabajos que escriben los alumnos. Para ello debe elaborar un sistema de tareas investigativas que permitan al escolar la búsqueda de la información a través de la interacción con la máquina, la

orientación sobre el trabajo con las “palabras calientes”, etcétera. Todo esto con vistas a que el alumno pueda recopilar la información y organizarla con el objetivo de que se exprese con suficiente dominio en las clases de producción verbal de textos orales y escritos.

La otra dirección está encaminada al uso de la computadora como herramienta de trabajo con vistas a su empleo en el proceso de producción verbal de textos escritos utilizando el procesador de textos Word. Este programa permite convertir el ordenador en una máquina de escribir mucho más eficaz que las tradicionales; pues facilita las operaciones materiales de la escritura: suprimir, añadir, modificar y cambiar textos de lugar, o sea, actúa como un texto borrador donde el estudiante puede hacer transformaciones hasta lograr la corrección.

Si se comprende que escribir es un proceso, el empleo del procesador de textos se convierte en una herramienta de gran utilidad y colabora a mejorar la capacidad de expresión de los alumnos, de lo que se deriva un incremento de la calidad del contenido de los textos y trabajos.

Estos procesadores, además, están conectados a un diccionario y a programas que ayudan a corregir el texto. De este modo es posible enseñar a los alumnos a utilizar convenientemente el corrector ortográfico y el sintáctico, puesto que estos señalan de forma automática las incorrecciones.

El trabajo con estas nuevas tecnologías permite el desarrollo intelectual de los alumnos, pero no resuelve todos los problemas de aprendizaje, es necesaria la preparación del maestro en todos los sentidos de su uso y empleo para que pueda dirigir con eficiencia el trabajo con ellas y garantizar que los estudiantes desarrollen las habilidades que les permitan escribir textos de mayor calidad.

Introducir el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza “hace necesario modificar la forma de enseñar, los procedimientos que pueden utilizar los estudiantes para aprender, los contenidos que se estudian, las cualidades que se deben desarrollar” (Torres Lima, 2003: 9).

Es por ello que el maestro debe realizar adecuaciones curriculares al programa de Lengua Española con vistas a establecer las relaciones interdisciplinarias con la asignatura Computación, incorporar al sistema de objetivos y contenidos todo lo que tiene que ver con el uso y empleo de estas tecnologías dentro de las clases dedicadas

a la construcción de textos, tanto para la etapa de orientación con vistas a utilizar variadas formas que permitan a los alumnos organizar la información, como para la etapa de ejecución y revisión con el objetivo de la perfección del escrito.

El uso de la computación como medio de enseñanza y como herramienta de trabajo constituye uno de los momentos propuestos en la estrategia que se presenta en esta tesis.

La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria no puede funcionar divorciada de un mundo que evoluciona rápidamente y exige la adquisición y dominio de esas técnicas y habilidades para que los alumnos puedan adaptarse con éxito a las exigencias que impone la sociedad.

1.2 La producción verbal de textos escritos y los diferentes enfoques de su enseñanza.

El mundo moderno le exige al hombre el dominio de la escritura como parte importante de su formación. Diferentes autores han definido el concepto de producción verbal de textos escritos. Para Cassany "...significa expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas y para poder elaborar un currículum personal, una carta, una tarjeta de felicitación, un resumen, un informe, una queja, entre otros tipos de textos" (Cassany, 1989:13). Por su parte Ruiz Iglesias (1999: 89) apunta que "escribir no es copiar; sino coordinar conocimientos conceptuales con determinados recursos lingüísticos en función de comunicarse coherentemente".

Según el criterio de otros estudiosos de esta temática, expresarse a través del lenguaje escrito es un acto en el que se efectúan una serie de procesos que están ausentes en el lenguaje oral y que son el resultado del trabajo conjunto de distintas zonas corticales del cerebro (Vigostky, 1981). Este tipo de lenguaje está estrechamente relacionado con el lenguaje interno, pues el sujeto que está escribiendo expone en forma gráfica lo que está plasmado en su mente. Este es el eslabón entre la idea surgida y su realización en la estructura sintáctica lograda en forma gráfica en lo escrito. "En el lenguaje escrito como el tono de la voz y el conocimiento del tema están excluidos, nos vemos obligados a usar muchas más palabras y de modo más exacto. El lenguaje escrito es la forma más elaborada del lenguaje" (Vygostky, 1981: 156).

Sobre el acto de escribir Martín Vivaldi plantea: “Si nos pidieran una definición lo más breve posible de lo que es el acto de escribir diríamos: “Escribir es pensar. Porque escribir es tan complejo que no cabe exactamente en un acto definitorio” (Martín, 1973: 243).

Por su parte Figueredo Escobar expresa “...el proceso de la escritura ha de mantener una dirección definida, los eslabones de la cadena verbal deben ser contenidos en la memoria para poder conservar el orden de la exposición, considerando qué es lo que se ha escrito y qué es lo que se ha de escribir. De no ser así este proceso sería incoherente, sus elementos no entrarían en la oración, en la estructura lógica gramatical correspondiente, se imposibilitaría el paso de la idea surgida al texto” (Figueredo Escobar, 1982: 97).

A lo apuntado se le añade el hecho de que la escritura se combina con la lectura, pues el sujeto que está escribiendo, a la misma vez que lo hace también está leyendo. La escritura se va estructurando sobre la base de diferentes lecturas que el sujeto va realizando en la medida en que corrige lo que redacta. Estas solo tienen lugar después de haberse escrito la idea, así va creciendo el texto.

Como se puede apreciar en los criterios dados por estos autores todos coinciden en afirmar que escribir es un proceso complejo de composición de ideas alrededor de una temática determinada, con una intención y un fin comunicativo.

Se puede aseverar que el acto de producción verbal de un texto escrito requiere niveles altos de concentración para lograr transmitir exactamente lo que se quiere. El sujeto que está escribiendo tiene la idea, pero para su expresión es necesario ajustarse a un grupo de pasos que están ausentes o poco manifiestos en el plano oral. Debe lograr una selección de los medios lingüísticos que posee y organizarlos, y debe recorrer todos los niveles de la lengua. En el nivel fonemático son necesarios la búsqueda de los sonidos y combinaciones para poder formar las palabras; en el lexical, la elección de la palabra correspondiente se realiza con carácter selectivo y debe responder a la idea que se quiere expresar, además se necesitan muchos más vocablos que cuando la expresión es oral; en el nivel sintáctico la relación es más detallada, las oraciones se hacen más largas por lo que la construcción gramatical es más compleja y hay que lograr que cada frase que se exprese quede bien estructurada. Por último en el nivel textual es preciso que cada oración ofrezca una información nueva a partir de la oración temática (tema y

rema), que todas se ajusten al tema y que el texto elaborado responda a la intención por la cual fue escrito.

Conformar un texto con unidad, coherencia y claridad, que transmita información y logre la comunicación es un proceso que se desarrolla en el tiempo y este último depende de las habilidades que haya logrado quien escribe, del tipo de texto que se esté construyendo y de las competencias y motivaciones que posea el sujeto que lo está conformando.

Todo el proceso complejo que significa producir un texto escrito ha motivado que la didáctica de esta enseñanza haya estado sometida a diversos cambios a partir del surgimiento de teorías y enfoques. El terreno de las consideraciones en este particular es fecundo e interesante.

Múltiples autores entre los que se cuentan Martín Vivaldi (1973), García Alzola (1975), Daniel Cassany (1989, 1990, 1994), Emilia Ferreiro (1994) Ana Teberosky (1999), Marina Parra (1996), D. Graves (1996), entre otros, han reflexionado con particular sagacidad sobre el particular.

Un intento por sistematizar las disímiles posturas asumidas permitiría considerar la presencia de cuatro enfoques básicos que, en el ejercicio docente, muchas veces coexisten y que, indistintamente, priorizan la gramática, el uso de la lengua, la utilización de estrategias y el dominio del contenido.

Una somera caracterización de cada enfoque permite constatar las siguientes peculiaridades:

Enfoque con énfasis en la gramática. Para los maestros que siguen este enfoque la idea básica es que para aprender a escribir se tiene que dominar la gramática. El núcleo de la enseñanza lo constituye precisamente el conjunto de conocimientos gramaticales sobre la lengua. Dentro de esta postura se sostiene la idea de una lengua única, académica, y se apartan aquellos usos que se salen de la norma.

En el trabajo con este enfoque se abusa del razonamiento deductivo y de la memorización de los conceptos lingüísticos. Al considerar satisfactorio solo lo que responda a una lengua académica se limita el desarrollo de la creatividad y la espontaneidad con la que el escolar de primaria comienza a escribir. Además, el señalamiento reiterado de muchos errores gramaticales que el niño aún no está en condiciones de aprender hace que aparezcan en los escolares sentimientos de

frustración tan dañinos para el desarrollo de la producción verbal de textos escritos en estas edades.

Sin embargo, no todo es negativo en el empleo de este enfoque. Es necesario que los alumnos comprendan cómo deben usarse las diferentes estructuras lingüísticas dentro del texto y qué variaciones en su empleo pueden tener en relación con la forma elocutiva y el tipo de texto que se esté escribiendo.

Enfoque con énfasis en el proceso de composición de textos. Los principales exponentes de este enfoque son Daniel Cassany (1989), Emilia Ferreiro (1994), Margarita Gómez Palacio (1995), Liliana Tolschinky (1993) entre otros, quienes plantean que la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos constituye un proceso complejo y difícil que necesita una fuerte motivación para buscar y organizar las ideas, revisarlas y perfeccionarlas. Consideran que la escritura de un texto transita por una fase de preescritura, una fase de escritura propiamente dicha y una fase de reescritura en la cual el sujeto que escribe debe volver a buscar información, consultar diccionarios, consultar con sus compañeros, entre otras formas de revisión. El escolar necesita hacer observaciones, acumular vocabulario, recoger información, organizar las ideas, socializarlas, para poder plasmarlas en el lenguaje escrito.

Lo importante en este enfoque no es enseñar sólo como debe ser la versión final de un escrito, sino mostrar y enseñar a los alumnos a reconocer todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación. Por ello es importante enseñar a los alumnos técnicas de recopilación y organización de la información, enseñarlos a trabajar con textos borradores, a leer y releer lo que escriben, a usar la computadora para escribir, a trabajar en parejas para entre ambos corregir lo que escriben.

Los profesores deben ayudar a sus alumnos de forma individual, analizando con ellos su forma de escribir, sus posibilidades, sus defectos y potencialidades, sugiriéndoles las técnicas más adecuadas para lograr el perfeccionamiento de lo que escriben.

En el ejercicio de la práctica docente con este enfoque muchos maestros hacen muy largo el trabajo de corrección lo que provoca que los alumnos quieran abandonar la tarea antes de concluirla.

Enfoque con énfasis en el contenido. Sus seguidores consideran como lo más importante que el alumno exponga los conocimientos sobre la materia seleccionada para escribir y los profesores estén bien documentados en dicha materia para poder revisar y corregir las producciones realizadas, este enfoque está muy especializado en el contexto de estudios superiores.

Los estudiantes deben buscar el conocimiento en los libros, enciclopedias, entre otros textos y expresar con exactitud en el texto el contenido del tema escogido para escribir. La evaluación de la calidad del texto no se mide por el logro de la coherencia y la cohesión, sino por la exactitud del contenido expresado sin tener en cuenta la originalidad, la creatividad, ni la belleza del lenguaje empleado para escribir. Se prioriza el desarrollo de la competencia cultural de los alumnos en el tema seleccionado en detrimento de otras competencias que deben ser adquiridas en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.

Este enfoque es utilizado de forma empírica por los maestros primarios cubanos cuando ordenan la realización de trabajos prácticos escritos en las asignaturas de Historia de Cuba, El mundo en que vivimos, Geografía de Cuba o Educación Cívica y no tiene en cuenta los requisitos que debe cumplir la producción de un texto para lograr los objetivos del grado. Al alumno solo se le hacen señalamientos del contenido expresado, de la presentación del escrito o de la ortográfico y no se tienen en cuenta otros aspectos de vital importancia para lograr la coherencia y la cohesión en lo que expresan.

Enfoque comunicativo. Este enfoque tiene su basamento en los avances de la psicología, la psicolingüística, la sociolingüística, entre otras disciplinas que condicionan su estudio, y sus perspectivas van más allá, impulsadas por el vertiginoso desarrollo de la informática y la moderna ciencia cibernética, todas ellas con una propuesta común: la lengua como comunicación.

Se afianza en los años 80, donde alcanza su auge a partir de su empleo en el estudio de las lenguas extranjeras. Algunos hechos que determinaron su desarrollo fueron:

- La crítica del sociolingüista Hymes al concepto de competencia lingüística propuesto por Chomsky. Desde el punto de vista de Hymes (1994), la competencia tiene que ir más allá del conocimiento gramatical, tiene que incluir los conceptos de adecuación y aceptación. Para él la competencia comunicativa implica no sólo conocer el código

lingüístico, sino también saber qué decir, a quién y cómo decirlo de forma apropiada en una situación determinada, es decir, percibir los enunciados como realidades lingüísticas, y también como realidades socialmente apropiadas.

- Las aportaciones de la filosofía del lenguaje sobre los actos de habla, en la que se señala que el significado implícito de un enunciado puede ser completamente diferente del que se expresa por su forma. Es decir, al enunciar una oración, hacer una declaración, etcétera, una parte de esta puede ser interpretada por el oyente en virtud de la fuerza convencional con él asociada, así por ejemplo “tengo hambre” puede ser en una situación correcta una queja, una petición e incluso según el receptor y las relaciones con el emisor puede ser interpretada como un mandato.

En el desarrollo de este enfoque se analiza que la comunicación humana verbal es el resultado de dos acciones distintas: producción e interpretación. (Módulos 1,1995) Estas acciones son complementarias porque se necesita de ambas para que se lleve a cabo el proceso comunicativo; son, además, simultáneas; porque mientras el hablante produce, el oyente interpreta y son solidarias porque no puede existir la una sin la otra. La producción de un mensaje no constituye por sí solo un acto comunicativo, es necesario que este mensaje sea interpretado por un receptor. La enseñanza del lenguaje no sólo debe desarrollar conocimientos; sino también diferentes competencias sobre la base de las necesidades comunicativas de los sujetos.

Este enfoque se caracteriza en primer lugar porque la enseñanza en la clase tiene que ver con el uso de la lengua y no con el conocimiento lingüístico. Las lenguas se aprenden para poder entenderse con otras personas en situaciones comunicativas de la vida cotidiana. Un objetivo principal es que el sujeto que aprende la lengua desarrolle destrezas interpretativas (leer y escribir) y expresivas (hablar y escribir).

En segundo lugar la enseñanza de la lengua debe hacerse en situaciones reales donde el uso y el perfeccionamiento de lo que se dice y se escribe se conviertan en una necesidad que haga más eficiente el aprendizaje.

Aplicar estas características de enseñanza a un programa de estudio implica concebir la tarea docente sobre la creación de prácticas cercanas a la realidad que motiven a los alumnos al acto comunicativo.

Desde el punto de vista netamente pedagógico el aporte de este enfoque radica en la creación de un modelo interactivo, dinámico, complejo y pluridireccional en el que la interacción comunicativa invita a la actividad y al diálogo.

A los programas dirigidos a la enseñanza de la lengua organizados totalmente con este enfoque se les critica que infravaloran el contenido gramatical y que en muchos de los ejercicios que se presentan en los manuales las situaciones de comunicación son tan artificiales que sería lo mismo que ordenarles a los alumnos escribir un párrafo.

Con el empleo de este enfoque, en algunos países, se comienzan a trabajar todos los tipos de textos desde los primeros grados, sin existir una preparación del niño en relación con el reconocimiento de la oración y el párrafo. Esto implica por una parte que el niño desarrolle la espontaneidad y la creatividad, pero alarga el proceso de comprensión de las cualidades que deba reunir el texto y por lo tanto el logro de la calidad desde el punto de vista de la forma.

En la concepción de la estrategia que se presenta en esta tesis se retoman los aspectos positivos de cada uno de estos enfoques. Se considera la importancia de la gramática en el aprendizaje y el afianzamiento de una lengua, pues sus categorías lingüísticas expresan la esencia del lenguaje humano y el aprendizaje por el niño de ellas le permite utilizarlas adecuadamente en las dos acciones del acto comunicativo: la interpretación y la producción, de ahí que se haga énfasis en el trabajo con modelos y en el análisis de las estructuras lingüísticas a través de los propios textos de lecturas y en los textos elaborados por los alumnos.

Se hace énfasis en el dominio por parte de los alumnos de los contenidos que deben abordar en el texto que produzcan para que el acto de escribir no solo le aporte conocimientos lingüísticos sino, también, competencia cultural. Por lo que se potencia el desarrollo de tareas investigativas que lleven al escolar a la búsqueda de la información, a la consulta en los softwares, en las enciclopedias, diccionarios, entre otros textos.

Se tiene en cuenta el carácter de proceso de la producción verbal del texto escrito por lo que se consideran las etapas de preescritura, escritura y reescritura en el ordenamiento de las acciones encaminadas a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.

Todo esto a partir del planteamiento de la tarea docente en forma de situación de comunicación para lograr la verdadera motivación para escribir en los alumnos. Se considera que la producción verbal de textos escritos constituye un proceso complejo y difícil que necesita una fuerte motivación para buscar y organizar las ideas, revisarlas y perfeccionarlas.

Se analiza, además que el proceso de escribir un texto siempre transitará por la invención, disposición y elocución, o por la orientación, ejecución y revisión no importa la asignatura en la cual se elabore. En cualquier acto de producción verbal escrita hay que tener en cuenta el empleo correcto de las estructuras lingüísticas, el tipo de texto que se debe producir, el contenido que se desea expresar y su proceso de composición (Daniel Cassany: 1993).

2. La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria cubana.

La didáctica de la producción verbal escrita en la escuela primaria tiene en Cuba importantes antecedentes y para hacer un análisis de los principales criterios expuestos se ha determinado seguir sus hitos más trascendentales dentro de las etapas fundamentales del desarrollo social cubano.

No es propósito, por tanto, historiar alrededor del tema, sino recoger aquellos elementos de mayor trascendencia que permitan trazar los puntos de coincidencia con la estrategia que se presenta en este trabajo.

Hacia 1830 comienza a destacarse José de la Luz y Caballero (1800-1862) en su lucha contra los métodos predominantes en la enseñanza. Él fue el protagonista de la famosa polémica que se llevó a cabo entre 1838-1840. Esta versó, en primer lugar, en si era necesario organizar la enseñanza de manera que lo primero fuera cómo conocer (método) o si debía comenzarse por las cuestiones ofrecidas de manera más cotidiana y fácil a los niños. Estas concepciones matizaron su posición en torno a la enseñanza de la lengua materna y en particular de la escritura. Así en su *Informe sobre la Escuela Náutica*, en diciembre de 1833, reflexionaba sobre la necesidad de la práctica intensiva de la expresión escrita y consideraba este ejercicio como el más importante de todos. Veía la necesidad de que se ejercitara en todas las materias.

Luz le daba especial importancia a la revisión, pero no era partidario que se basara en reglas, sino en aquellos aspectos que el alumno fuera capaz de asimilar según la edad

y el grado. También alertaba a los maestros sobre la necesidad de hacer perder a los niños el miedo por los ejercicios de escritura.

Múltiples maestros cubanos, herederos directos de las enseñanzas de Luz, pusieron en práctica sus doctrinas. José Martí, sería voz descollante y vigente de estas. Lo primero que reconoció fue la complejidad del acto de escritura: “Escribir es clavar águilas” (Martí, 1975:180) y a la par de ello realizó importantes consideraciones sobre la necesidad de ajustar la forma al pensamiento, sobre el trabajo de pulir y repulir que requiere toda obra escrita, sobre lo imprescindible que resulta nutrir la mente de ideas y el conocimiento profundo de estas como requisito del acto escritural suficiente, entre otros elementos. Resultan particularmente interesantes sus juicios sobre la relación autor-texto-lector a partir del cual propugna una necesaria reforma en la manera de escribir; así como sus consideraciones sobre la enseñanza de la gramática que le permiten aseverar que su aprendizaje debe centrarse en lo que el niño lee y oye. Con ello, ratifica una postura que privilegia, no la enseñanza prescriptiva del lenguaje, sino el uso que de él se hace (Rodríguez del Castillo, 2002:18).

Pero, el sistema educativo que prevalecía en España durante los primeros años de la colonia no daba especial importancia a la enseñanza primaria, por ende esto también ocurría en Cuba. El estado colonial no se ocupó en casi trescientos años (siglos XVI, XVII, XVIII) de organizar la enseñanza elemental en un proceso educativo coherente. Solo decidió implantar y controlar “un sistema educacional hacia 1842, cuando las condiciones históricas habían comenzado a variar sensiblemente y ya había aparecido un pensamiento educativo cubano” (López Hurtado, 2000:12).

En los siglos XVI y XVII predominaba el estudio del latín sobre la enseñanza de la lengua materna y en las escasas instituciones sociales que existían se utilizaban métodos escolásticos basados en repeticiones mecánicas. “Primaba la autoridad absoluta del maestro y la exposición en textos latinos” (Ferrer Pérez, 1980: 57). En estos momentos se abusaba del razonamiento deductivo y de la memorización de conceptos que limitaban el desarrollo del pensamiento independiente de los alumnos. La enseñanza del idioma no podía escapar de las concepciones imperantes en cuanto a educación.

De la etapa republicana son muy importantes los trabajos realizados sobre la enseñanza de la escritura por la doctora Carolina Poncet y de Cárdenas (1879-1969).

En ellos expone la excelencia del método de la composición escrita partiendo de la oral, en cuyo procedimiento describe y advierte el error de abusar de aquella con abandono absoluta de esta, y reconoce que el lenguaje oral es el eje alrededor del cual gira toda la enseñanza. Esta autora se muestra partidaria del empleo de la narración y la descripción como formas de expresión más idóneas para los grados primarios.

Su libro "*Lecciones de lenguaje*" constituye uno de los logros de la didáctica de nuestra lengua en el primer tercio del siglo XX. Los ejercicios para el desarrollo de la producción verbal escrita estaban enfocados a la redacción de diferentes tipos de textos y principalmente a la escritura de cartas.

Por su parte Alfredo Miguel Aguayo (1866-1948), importante pedagogo de las primeras décadas del siglo XX dio también gran importancia al aspecto comunicativo del lenguaje. En su libro *Enseñanza de la lengua materna en la Escuela Elemental* (Aguayo, 1910), expone cómo la enseñanza de la composición tiene por fin capacitar al niño para expresar por escrito sus propios pensamientos, de modo que las demás personas puedan comprenderlos mejor.

Sobre la redacción de cartas y documentos decía: "Desde el tercer y cuarto grado en adelante, los niños se ejercitarán en redactar cartas, pagarés, cuentos, anuncios, telegramas y otros documentos de uso frecuente en la vida diaria" (Aguayo, 1910:46).

Como se aprecia, ve las prácticas de la producción verbal de textos escritos a través de actos de comunicación donde aprender a expresarse es prioridad para ser comprendido por los demás y en una temprana fecha se proyecta hacia un enfoque comunicativo.

Sin embargo, los pedagogos de esta época trabajaron más en los métodos para la enseñanza de la lecto-escritura que en una metodología propiamente dicha para el desarrollo de la producción verbal escrita. No se pudo apreciar en el estudio de sus obras referencias a la necesidad de la búsqueda de la información como parte del proceso de la escritura, ni al trabajo de planificación didáctica que requiere la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de un texto escrito. Aún era prematura en esta época hablar del empleo de la tecnología para hacer más eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El triunfo de la Revolución constituyó un cambio sustancial en la sociedad cubana, que tuvo su reflejo significativo en la educación como fenómeno social, y por lo tanto, en la estructuración de una teoría educativa basada en nuevos preceptos pedagógicos, filosóficos, sociológicos y psicológicos (López Hurtado, 2000:121).

En esta etapa fue meritoria la labor de Herminio Almendros (1898-1974) en aras de dotar al magisterio cubano de las formas más novedosas de dirigir la enseñanza de la lengua. Realizó múltiples esfuerzos para introducir en Cuba las técnicas de expresión

escrita ideadas por el pedagogo francés Célestin Freinet a través de las cuales el niño aprendería a escribir respondiendo a situaciones comunicativas creadas por la escuela, las ediciones de periódicos, revistas escolares y la creación de textos que, recopilados, formarían libros de literatura infantil que la propia escuela podía editar utilizando la imprenta. De esta manera los escolares se convertían en autores con verdaderos lectores para sus producciones.

Toda esta metodología explicada y enseñada por Almendros no fue totalmente comprendida (Almendros, 1985). Además, resultaba muy costosa para el estado cubano en aquella época por lo que no se hizo posible su aplicación.

En el curso 1972-1973 comienzan los trabajos de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, estos comienzan con el diagnóstico de la situación que presentaban los programas de estudio vigentes en el país, donde se encontró que:

- Existía escasa atención al desarrollo de habilidades lectoras.
- Faltaba sistematicidad y rigurosidad en los estudios gramaticales.
- Ineficiencias en los métodos y procedimientos para la enseñanza de la ortografía.
- Limitada atención a la expresión oral y escrita.

Este análisis llevó en el año 1974 a una nueva estructuración de los programas y a la conformación de dos asignaturas diferentes: Español de primero a sexto, Lectura de primero a cuarto y Lectura Literaria en quinto y sexto grados. Estas asignaturas se planificaron a partir de su íntima vinculación.

La asignatura Español se conformó sobre la concepción del principio esencial de la correlación entre pensamiento y lenguaje y la prioridad de la lengua oral; abarcando elementos de lingüística, con insistencia en aspectos gramaticales esenciales, ortografía, caligrafía, el desarrollo consecuente y permanente de la expresión oral y escrita.

Como parte del proceso de perfeccionamiento constante de la educación aparecen importantes publicaciones sobre la enseñanza de la lengua materna. Entre ellas se destacó en 1975 la obra de Ernesto García Alzola *Lengua y Literatura*, material de consulta obligada para todos los maestros. Alzola expone la complejidad del acto de escribir y hace énfasis en la necesidad de lograr una motivación intrínseca hacia el aprendizaje de la escritura. Concede especial valor, en el momento de revisar los trabajos, a la crítica oral y en la pizarra e insiste en que, a través del empleo de la

crítica colectiva, los estudiantes aprenden que los trabajos deben tener una organización, que unas palabras admiten más de una combinación que otras, que hay varios recursos para expresar una misma idea, que el uso del tiempo es un elemento importante y que la puntuación es necesaria para que los demás entiendan lo que decimos. Hace énfasis, además, en la necesidad de reescribir los trabajos realizados por los alumnos.

De esta etapa es también la obra *Didáctica del Idioma Español*, de la doctora Delfina García Pers, dedicada a la enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria, en la que se le da a esta enseñanza un marcado enfoque comunicativo al concebir el trabajo de producción verbal como una práctica que prepare al niño para la vida a través de la escritura de diferentes tipos de textos y con diferentes intenciones comunicativas. “Al salir de la escuela primaria el niño debe saber escribir cartas íntimas o familiares de todo tipo y otras de carácter social; de invitación, de solicitud, de excusa, de pésame, de presentación” (García Pers, 1978:165).

Otro motivo excelente para las prácticas de redacciones y composiciones, según esta autora, lo constituye el periódico escolar. Apunta que puede organizarse una especie de cuerpo de redacción que se encargará de recibir y seleccionar composiciones en prosa o verso, reseñas de lecciones, de fiestas escolares, de excursiones, de otros hechos de la vida, de la escuela y la comunidad, o de hechos de la actualidad, de importancia trascendental, recogidos y comentados por los propios alumnos, además de dibujos, crucigramas y otros tipos de colaboraciones apropiadas (García Pers, 1978:165).

A pesar de que las ideas sobre el trabajo con diferentes tipos de textos y la reescritura de los trabajos escritos estaban ya planteadas por los pedagogos cubanos no se asumieron totalmente en la concepción de los programas. Los objetivos para el desarrollo de la producción verbal de textos escritos se formularon a partir principalmente de la redacción de párrafos y composiciones y no se atendían la redacción de otros tipos de textos que son necesarios por su aplicación en la vida práctica. Además, no se formularon objetivos que llevaron al uso adecuado de borradores para poder enseñar al niño a escribir.

Con la introducción de estos cambios no se resuelven los problemas existentes en la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna. Se continuaron utilizando métodos tradicionales y se abusó de la conversación en detrimento del empleo de métodos de

trabajo independiente. Además, aunque en los programas de Español y Lectura se declararon los vínculos que debían existir entre estas asignaturas, esto no se logró en la práctica de la escuela primaria y se trataban los diferentes componentes de la lengua de forma separada. Es por ello que en el año 1989 en el propio proceso de perfeccionamiento se fusionen en una sola asignatura el Español y la Lectura con el nombre de Lengua Española, basada en el principio del carácter integrador de la enseñanza de la lengua materna.

En las orientaciones metodológicas de tercer grado elaboradas para estos programas se presentó la metodología para el trabajo con el párrafo. Aunque se había insistido en el carácter integrador de la enseñanza de la lengua materna, en esta metodología solo se insiste en el trabajo oral previo que debe realizarse para escribir, pero no se ofrecen indicaciones sobre el proceso que requiere la producción verbal de un texto escrito, el uso de borradores para escribir y la necesidad de reconocer en el propio texto que se lee en la clase y de forma práctica las características y cualidades del párrafo y el funcionamiento de las estructuras lingüísticas.

En el curso 1997-1998 a partir de estas dificultades en los programas se realizan nuevas modificaciones y adecuaciones curriculares que le dan un matiz de enfoque comunicativo, así se introduce el reconocimiento de diferentes tipos de textos y su elaboración en la escuela primaria. Sin embargo continúa trabajándose con la metodología tradicional para el trabajo con el párrafo y la composición que aparecen en las orientaciones metodológicas de tercero y quinto grados. (Ver capítulo II)

El auge del enfoque comunicativo y la incorporación en los objetivos de los programas de lengua materna de algunos de sus elementos como el reconocimiento y la escritura de diferentes tipos de textos motivan la aparición de obras de carácter didáctico que llevan a la explicación de cómo trabajar con este enfoque en las aulas.

La pedagoga contemporánea cubana Angelina Roméu Escobar (1999) propone una metodología con enfoque comunicativo para la enseñanza de la Lengua Española, pero para el nivel medio a partir de los tres componentes funcionales de dicha asignatura en ese nivel: comprensión, análisis y construcción de textos.

Por su parte Ruiz Iglesias (1999) expone también aspectos muy importantes en relación con la enseñanza de la lengua con enfoque comunicativo para el nivel medio y superior.

Ambas autoras coinciden en que las características de una clase de Literatura y Español en estos niveles deben ser:

1. Trabajo centrado en el significado.
2. Atención priorizada a los procesos de comprensión, análisis y construcción de textos.
3. Orientación comunicativa de los componentes metodológicos (objetivos, contenidos, tareas).
4. Las actividades en forma de tareas comunicativas.
5. Interacción en parejas y en equipos.
6. Atención priorizada a los procesos de comprensión, análisis y construcción de textos.
7. Atención integral a los aspectos cognitivos, afectivos, motivacionales, axiológicos.

Ambas autoras coinciden en que el proceso de producción verbal de textos escritos transita por tres etapas: orientación, ejecución y revisión, hacen referencia a la importancia de la fase de trabajo oral antes de la escritura propiamente dicha. Esta se aborda como una forma de explorar el conocimiento que posee el alumno sobre la temática y de ampliar sus ideas. Pero no se hace énfasis en el proceso de la escritura, en la formación de habilidades en la búsqueda de la información y su organización como parte del proceso de producción verbal de textos escritos.

En sus trabajos no se encuentran referencias a cómo el maestro primary debe organizar su análisis metodológico para la planificación del sistema de clases, de manera que se orienten tareas investigativas para que el alumno profundice en la temática, amplíe su vocabulario, lo perfeccione, que no solo aprenda a estructurar un texto, sino que también amplíe su competencia cultural. Aunque se hace mención a la importancia de la revisión, no analizan la etapa de control recursiva a la de ejecución. En la revisión bibliográfica que se realizó los autores plantean un proceder didáctico, pero no precisan los diferentes componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje para cada una de las etapas por las que transita la producción verbal del texto escrito. Además, aún no se encuentran referencias sobre cómo insertar en las clases de producción verbal de textos escritos propiamente dichas el trabajo con la formación de habilidades en el empleo del procesador de textos Word como parte de la corrección de lo que se produce.

Las consideraciones anteriores, aunque no agotan campo tan rico y abarcador, como el referido a la didáctica de la escritura en la escuela cubana, sí permiten señalar, como regularidades, las siguientes:

- El reconocimiento de la complejidad de la didáctica de la escritura.
- La importancia de una motivación adecuada para lograr el aprendizaje de la escritura correcta de un texto.
- El papel que juega el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal oral en la escrita y la interrelación dialéctica existente entre ambos procesos.
- La consideración de que el acto de escribir es un proceso en el que con independencia de denominaciones, están presentes tres fases: invención, disposición y elocución.
- La coincidencia con los postulados básicos del enfoque comunicativo aun cuando estos no habían sido declarados como tal.

3. Características psicológicas de los escolares primarios que inciden en el desarrollo de la producción verbal de textos escritos.

Una de las etapas fundamentales en cuanto a adquisición y desarrollo de potencialidades del niño en diferentes áreas de su personalidad lo constituye el nivel primario. En este ocurren importantes cambios y transformaciones condicionadas por una compleja interacción de factores internos y externos. Cada resultado o logro obtenido es la consecuencia necesaria del proceso que le dio lugar. La enseñanza abarca seis grados y a lo largo de ese período ocurren diferentes momentos en el desarrollo de la personalidad, por lo que el maestro necesita conocer y considerar qué es lo que constituye un logro para la edad como punto de partida para proceder a su análisis y para determinar las tendencias fundamentales del desarrollo de cada niño en particular y del grupo en el cual se encuentra.

En esta tesis se ha asumido el análisis de las características de los escolares por momentos del desarrollo según lo establecido por Pilar Rico y otros investigadores del ICCP en el Modelo de la Escuela Primaria.

Los escolares de preescolar y segundo grado transitan por el primer momento del desarrollo, en ellos continúa el proceso de maduración del sistema nervioso, lo que influye en todas las actividades que realizan. En estos alumnos se aprecia el tránsito de

los procesos involuntarios a voluntarios, sobre la base de una voluntad que está en proceso de formación.

Los maestros, al orientar las tareas relacionadas con el desarrollo de la producción verbal de textos escritos, deben tener en cuenta requerimientos ascendentes en la extensión y la complejidad, pues si estas se extienden más allá de sus posibilidades los niños se distraen y las abandonan, por lo que es necesario realizar un control sistemático sobre los resultados del aprendizaje con vistas a reforzar los motivos hacia la tarea.

El pensamiento ocupa un lugar fundamental entre los procesos cognoscitivos y en estas edades tempranas se crean las bases para su desarrollo futuro, pero aún es necesario trabajar con objetos concretos y sus representaciones y, además, verbalizar todo lo que hacen. Son capaces de reconocer y escribir oraciones simples; pero de forma práctica, y aún realizan muy pocas reflexiones sobre su propia lengua. No ha concluido en esta etapa el proceso de osificación de los huesecillos de la mano y de la muñeca por lo que se debe ser muy cuidadoso en los tipos de ejercicios que se propongan para evitar la fatiga y la afectación en los resultados esperados.

En investigaciones realizadas se ha podido comprobar que a los niños de esta edad les gusta mucho estudiar. Se sienten atraídos especialmente por los trabajos serios y se muestran indiferentes ante las labores que les recuerdan las ocupaciones de tipo preescolar.

En el caso de los escolares que transitan por tercero y cuarto (segundo momento del desarrollo), tienen una mayor experiencia tanto de la institución escolar como de nociones elementales acerca de la variedad, los cambios y las transformaciones que ocurren en los hechos y fenómenos de la vida material y social. Es un niño al que le inquietan muchas cosas diversas de la realidad que desea conocer y en cuya mente se relaciona lo nuevo con lo ya conocido. Esto permite seleccionar temas para desarrollar la producción verbal de textos escritos que necesitan de mayor profundización en el contenido y que a la vez satisfagan su curiosidad acerca de los diferentes campos del conocimiento.

En este momento se han desarrollado de forma progresiva los procesos psíquicos cognoscitivos y ya se puede hablar, al finalizar la etapa, de un carácter voluntario y consciente de estos, lo que permite un trabajo más profundo con la revisión de los textos que se escriben por parte de los propios alumnos.

El desarrollo paulatino del pensamiento abstracto les permite hacer algunas reflexiones sobre la lengua a partir del conocimiento de nociones elementales de gramática que han ido adquiriendo a lo largo de la enseñanza. Además, ya muchos de ellos son capaces de utilizar el código escrito como forma de establecer comunicación con un receptor que no está presente y de estructurar oraciones más largas. Esto hace que se pueda exigir una mayor extensión en los textos que se produzcan y escribir sobre temas más complejos.

En esta edad se hace muy importante para los niños participar en las tareas que tengan una implicación en beneficio del otro (Bozhovich, 1987). Esto puede favorecer el trabajo con tareas comunicativas en las cuales los niños se vean involucrados en la producción de textos destinados a niños de otros grados o a personalidad de la escuela o la comunidad.

Cuando los alumnos transitan por los grados quinto y sexto se “inicia el desarrollo de la adolescencia” (MINED, 2003:21) y comienzan a manifestar un aumento considerable de la independencia y la responsabilidad lo que les permite incorporarse de forma activa a las diferentes tareas que les sean asignadas por la institución escolar. También en las actividades de autocontrol y autorregulación se observan avances importantes. Esto le permite al maestro la elaboración de tareas docentes de una mayor complejidad y grado de responsabilidad para poder ejecutarlas.

En relación con las posibilidades cognoscitivas, en sus funciones y procesos psíquicos ya son capaces de operar con contenidos abstractos, organizándolos en el plano interno. Esto hace que el maestro pueda orientarles tareas que los lleven a la búsqueda de la información en textos escolares, revistas especializadas, libros de consulta, diccionarios, softwares, todo esto con vistas a que puedan escribir con conocimiento suficiente del tema y lograr una mayor extensión en los textos sin caer en errores de verbalismo.

Se alcanzan niveles superiores en el aprendizaje reflexivo, su actividad cognoscitiva se orienta más hacia la realidad, pues tienen todas las posibilidades para asimilar conceptos científicos. Ello les permite, además, realizar reflexiones sobre su propia lengua, tanto en el plano oral como en el escrito, y el trabajar con temas mucho más profundos y que requieren un mayor conocimiento.

De las reflexiones expresadas hasta aquí fueron de gran interés para la elaboración de la estrategia las siguientes:

- En los grados primero y segundo aún los escolares en su mayoría no utilizan el código escrito con fines comunicativos y tienen poca inclinación al proceso de autocorrección constante de los textos para su perfeccionamiento.
- A partir de tercer grado aparecen intereses relacionados con el conocimiento de la realidad, de la naturaleza y de la sociedad y hay un mayor desarrollo del pensamiento lógico y de la independencia cognoscitiva, los alumnos han concluido el período de adquisición del código lingüístico y dominan la estructura de la oración y su ampliación.
- Las características de la esfera cognoscitiva de los escolares de tercero a sexto grados vinculadas a la voluntariedad de los procesos psíquicos y el paulatino aumento de la independencia cognoscitiva permiten un trabajo más profundo con la búsqueda de la información, posibilitan el empleo en el proceso de corrección del procesador de textos Word con vistas a perfeccionar lo que escriben.
- Las características del desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento y del pensamiento abstracto en los alumnos de quinto y sexto grados favorecen el análisis reflexivo de la lengua que es necesario hacer en la revisión del texto.
- En el proceso de corrección de los textos las interrelaciones que se producen entre los escolares contribuyen al desarrollo de la autovaloración en cada uno de los momentos del desarrollo por las que el alumno transita.

Todo lo apuntado en el capítulo nos lleva a considerar que:

- El estudio de la tradición pedagógica ha permitido comprobar la existencia de una didáctica de la producción verbal de textos escritos con enfoque comunicativo en la escuela primaria cubana.
- La concurrencia de diferentes saberes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos hace que este sea un aprendizaje complejo que necesita de la formación de un sistema de motivos en los alumnos que les permita implicarse de forma consciente en su perfeccionamiento.
- En la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos debe primar el enfoque interdisciplinario, de manera que en todas las asignaturas se exija el trabajo con este componente con el mismo rigor.
- La enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos en este nivel requiere de la realización de un diagnóstico sistemático y por elementos del

conocimiento que permita resolver en el menor tiempo posible las insuficiencias que presentan los alumnos en este componente.

- El desarrollo de la Revolución Científico-Técnica y sus implicaciones en la pedagogía hace necesaria la modernización de los procedimientos didácticos con vistas a lograr la optimización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.

CAPÍTULO II

VALORACIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA PRODUCCIÓN VERBAL DE TEXTOS ESCRITOS EN LA ESCUELA PRIMARIA

2.1 Fundamentación.

El análisis de la situación inicial de la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal escrita se realizó a partir de la aplicación de un conjunto de técnicas e instrumentos que abarcó la revisión de programas, orientaciones metodológicas, libros de texto, programa director de la escuela primaria y un grupo de sistemas de clases planificadas por los maestros, además, la observación de clases, encuestas, entrevistas, pruebas pedagógicas, técnica de completamiento de frases y de selección múltiple que hicieron posible determinar regularidades en la situación real de la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.

A continuación se expresan los resultados esenciales obtenidos con la aplicación de las técnicas e instrumentos seleccionados.

2.2 Resultados de la aplicación de instrumentos.

Análisis de los programas de las diferentes asignaturas: (Ver anexo 4)

El análisis de los programas que se imparten en la enseñanza primaria centró su pretensión básica en determinar cómo ha quedado explícito en los objetivos de cada asignatura el tratamiento al proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal escrita.

Lengua Española.

Los programas de la asignatura Lengua Española en el nivel están organizados con vistas al desarrollo en los estudiantes de las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir), lo cual queda expresado en el objetivo general a lograr al concluir la enseñanza primaria: “Evidenciar el dominio práctico de su lengua materna al escuchar y comunicarse verbalmente y por escrito con unidad, coherencia, claridad, emotividad, fluidez y corrección, así como leer en forma correcta, fluida y expresiva e interpretar adecuadamente las ideas que los textos contienen” (MINED, 2003:4).

Los objetivos se organizan en todos los grados sobre la base de los componentes que conforman la asignatura: lectura, expresión oral y escrita, ortografía, gramática y caligrafía.

En relación con el componente de producción verbal de textos escritos los objetivos están estructurados de manera que se aseguren las condiciones previas necesarias para escribir correctamente. Así en primero y segundo grados (en que los alumnos están en el proceso de adquisición de la lecto-escritura y en que aún no todos pueden usar el código escrito con fines comunicativos) los objetivos que deben vencer están relacionados con la escritura de oraciones, aunque al finalizar el segundo grado pueden llegar a escribir textos breves.

En tercer grado los objetivos expresan que los escolares deben escribir textos aplicando las cualidades básicas de la escritura; en cuarto que deben redactar distintos tipos de textos con unidad, coherencia y claridad; y en quinto y sexto, que se comuniquen por escrito de forma clara, emotiva, coherente, fluida y correcta.

Dentro de la asignatura propiamente dicha los objetivos no expresan adecuadamente el carácter de proceso de este tipo de aprendizaje, pues en el epígrafe donde se declaran los objetivos relacionados con la producción verbal se hace referencia a la ampliación y escritura de oraciones, redactar párrafos, composiciones, cartas, pero no se formulan objetivos relacionados con la búsqueda de información en relación con una temática determinada para poder escribir con propiedad, ni al empleo de las palabras del vocabulario estudiadas en la unidad en los textos, ni para la reelaboración de los textos escritos por los alumnos. Respecto al desarrollo de hábitos y habilidades docentes, en ninguno de los grados se explicitan objetivos que lleven a la formación del hábito de trabajar con el texto borrador.

En el caso del componente gramatical que tiene incidencia directa en el logro de la calidad de los textos, los objetivos en el primer ciclo están relacionados con el reconocimiento y empleo de forma práctica de sustantivos, adjetivos, verbos y pronombres y las relaciones que se establecen entre ellos. También el reconocimiento de los miembros de la oración (sujeto y predicado). En el segundo ciclo se amplían con el estudio de las formas simples y compuestas del modo indicativo, las características del modo imperativo, el subjuntivo, el reconocimiento del predicado verbal y nominal y el estudio de las restantes partes de la oración (conjunciones, preposiciones y adverbios).

Así como el reconocimiento y empleo de los complementos, pero no se aprecia en la formulación de estos objetivos la necesidad del uso y ejercitación de estas estructuras en la producción verbal de los textos escritos.

En relación con el empleo de la computación como herramienta para la corrección de las diferentes versiones de textos escritos por los alumnos, aún en los programas de la asignatura no se establecen objetivos relacionados con su uso.

No aparecen objetivos que hagan referencia a las relaciones interdisciplinarias que deben establecerse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal escrita.

El mundo en que vivimos.

En el programa de esta asignatura en tercero y cuarto grados no aparecen formulados objetivos relacionados con el desarrollo del lenguaje en sentido general, ni de manera específica con la producción verbal de textos escritos.

Ciencias Naturales.

La asignatura Ciencias Naturales se imparte en quinto y sexto grados y contribuye al desarrollo de la concepción científica del mundo de los alumnos y, por ende, a la elevación de la cultura integral de los estudiantes al incorporar a su acervo nuevos conceptos, principios y leyes. Esto permite el trabajo con diferentes temáticas que pueden ser muy interesantes para ellos, además contribuye al enriquecimiento del léxico con la incorporación de nuevas palabras, esto se expresa en el programa de la siguiente manera:

“Desarrollar la expresión oral y escrita: al describir fenómenos naturales observados directamente o mediante experimentos sencillos y otros (MINED, 2002:9).

Educación Cívica.

La Educación Cívica es una parte de la educación general que se dirige a la formación del hombre como ciudadano y, al igual que las demás asignaturas, favorece el desarrollo de conocimientos, hábitos y habilidades, dentro de las cuales las referidas al desarrollo de la comunicación ocupan espacio preferente. Ello se plantea en el programa de la siguiente forma:

- Influir en los alumnos para el desarrollo de sus posibilidades valorativas en la selección colectiva de los mejores resultados del trabajo (composiciones, dramatizaciones, versos, etcétera) demostrando en ello sus puntos de vista

defendidos sobre la base del uso de la crítica y la autocrítica y de criterios justos en el análisis.

- Expresarse en prosa o verso sobre su Patria y participar con su criterio en la valoración de los trabajos (MINED, 2001:59)

Historia de Cuba.

La asignatura Historia de Cuba es una de las que más favorece el desarrollo de la producción verbal de textos escritos, pues a lo largo del curso y en todas las unidades de los dos programas (quinto y sexto grados) los alumnos deben:

- Extraer la información que les ofrecen las distintas fuentes del conocimiento histórico con las que trabajan.
- Interpretar la información obtenida de las distintas fuentes.
- Utilizar la información obtenida de las distintas fuentes para exponer en forma sencilla oral, escrita o gráfica, el material histórico.
- Exponer con ayuda del maestro, el material histórico en forma oral, escrita o gráfica.

A pesar de eso no se indica el establecimiento de las relaciones interdisciplinarias que deben establecerse para el desarrollo de la producción verbal de textos escritos con la asignatura Lengua Española.

Matemática.

Los objetivos que se trabajan en la asignatura Matemática permiten el desarrollo de las habilidades intelectuales y, en especial, la argumentación. Estos favorecen el desarrollo del pensamiento lógico y del abstracto y, por ende, la producción verbal de textos escritos. Los programas plantean objetivos que le permiten al maestro trabajar la lengua en el plano escrito como son la formulación y elaboración de problemas matemáticos y las respuestas a los mismos. Ellos están expresados a partir de tercer grado en todos los programas de la asignatura.

Geografía de Cuba.

La asignatura se imparte en sexto grado y presenta potencialidades excepcionales para el desarrollo de la producción verbal de textos escritos, pues requiere que los alumnos formulen las siguientes definiciones: Geografía, paisaje, coordenadas, latitud, longitud, plataforma insular, playa, bahía, frente frío, ciclón, población, carso y áreas protegidas. En todas las unidades los alumnos deben entregar trabajos prácticos como son:

“Unidad 2: Elaborar un cartel donde se establezca una comparación entre el comportamiento de esta actividad antes y después de la Revolución” (MINED, 2001:80); “Unidad 3: Describir uno de los paisajes estudiados en la región Occidental-Central estableciendo las relaciones entre los componentes que se observan” (MINED, 2001:81); “Unidad 4: Elaborar un resumen sobre las actividades económicas que se realizan en los centros productivos cercanos a la escuela” (MINED, 2001:82); “Unidad 5: Elaborar un informe escrito y un croquis con toda la información recopilada y presentarla ante sus compañeros de aula” (MINED, 2001:83).

Como se puede apreciar, esta asignatura propicia el trabajo con la producción de textos escritos, sin embargo, la redacción de los objetivos no favorece las relaciones interdisciplinarias con el programa de Lengua Española.

Luego del estudio realizado se puede apreciar que:

- Se plantean objetivos relacionados con el desarrollo de la producción verbal de textos escritos en los programas de las diferentes asignaturas, excepto en la asignatura El mundo en que vivimos. Sin embargo en la asignatura Lengua Española no se formulan objetivos que tengan que ver con la producción verbal de textos escritos en otras asignaturas.
- No se han formulado objetivos para la formación del hábito de trabajo con el texto borrador en ninguno de los programas de las diferentes asignaturas de la escuela primaria.
- Todavía no se incluye en los objetivos de la asignatura Lengua Española a partir de cuarto grado el empleo del procesador de texto Word como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.

Análisis de las orientaciones metodológicas vigentes en todas las asignaturas.

(Ver anexo 5)

Lengua Española

Análisis de la metodología vigente para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria.

En la metodología vigente para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos se proponen dos secuencias metodológicas: una para enseñar a los alumnos a conocer y estructurar el párrafo, y otra para enseñar a

escribir composiciones. En el caso del trabajo con el párrafo se plantea la siguiente secuencia metodológica:

- Redacción de párrafos, de forma colectiva partiendo de ilustraciones.
- Redacción de párrafos, de forma individual, partiendo de ilustraciones.
- Redacción de párrafos, de forma colectiva relacionados con vivencias y experiencias personales.
- Redacción de párrafos, de forma individual relacionados con vivencias y experiencias personales.

En el análisis de las orientaciones metodológicas para trabajar con esta secuencia se observa que se hace más énfasis en que el maestro trabaje las palabras que el alumno va a emplear en el texto desde el punto de vista ortográfico y sin embargo no se enfatiza en el aspecto semántico con vista a lograr la coherencia y la extensión de lo que escriben. Estas actividades de producción verbal no se orientan a partir de situaciones de comunicación por lo que resultan poco motivadoras para los alumnos y no permiten la verdadera implicación del alumno para la producción del texto.

La revisión aparece tratada, o por lo menos así lo ve el maestro y lo realiza en su práctica, de forma sucesiva a la escritura del texto. Al no existir objetivos en los programas que indiquen la formación del hábito docente de trabajo con el texto borrador se obvia que a la vez que se escribe el alumno debe ir revisando con el objetivo de enriquecer y perfeccionar el texto. No se ve como un proceso recursivo a la ejecución que implicaría al alumno en la revisión de su propio texto.

En la metodología vigente se parte de la exploración de las ideas en el plano oral sin una previa preparación del niño para organizar las ideas y poderlas expresar de forma coherente y con dominio suficiente de la temática, esto ha motivado que una de las principales deficiencias que se presentan en la producción verbal de textos escritos sea la poca extensión de los textos y la pobreza en el vocabulario.

No se hace énfasis en la necesidad de la formación de hábitos relacionados con la búsqueda de información y la orientación de tareas docentes que lleven al alumno a recopilarla para que luego pueda expresarse con mayor fluidez y dominio sobre un tema escogido y elaborar textos donde se refleje mayor profundidad, un mejor tratamiento de los campos semánticos y una mayor extensión de lo que escribe. Se observa poco énfasis en la necesidad del uso del diccionario y el prontuario escolar como

instrumentos de trabajo que permiten el enriquecimiento de lo que se escribe. Esto hace que el maestro no favorezca la formación de habilidades en la planificación y revisión de la producción verbal de textos escritos y que el alumnos comprenda que escribir un texto es un proceso que siempre transita por las etapas de planificación, búsqueda y precisión de la información, la escritura del texto en un borrador y su perfeccionamiento hasta lograr la versión definitiva.

En relación con la metodología para escribir las composiciones en quinto y sexto grados, (Mendoza Martínez, 2001:18-24) se presenta una secuencia metodológica basada en las tres etapas de la actividad: orientación, ejecución y revisión.

En el caso de la etapa de orientación no se concibe sobre la elaboración de situaciones de comunicación, por lo que no se orientan acciones para determinar la intención comunicativa de los textos, ni los posibles receptores que tendrán los trabajos escritos. Esto lleva a que los alumnos no logren la verdadera motivación para escribir y que sea el maestro el único receptor de los trabajos.

En el caso de los temas seleccionados para escribir se plantea que sean muy conocidos por los alumnos, pero no se enfatiza en la necesidad de la formación de habilidades para buscar la información y organizarla. No se orienta al maestro sobre cómo debe organizar el sistema de clases con vistas a que en cada una de ellas el alumno vaya ampliando la competencia cultural en relación con la temática que se ha seleccionado y la competencia lingüística en relación con el tipo de textos que se debe escribir.

No se plantea el carácter interdisciplinario que debe regir el desarrollo de la producción verbal de textos escritos en todos los grados, por lo que no se ofrecen orientaciones a los maestros sobre cómo organizar las unidades de las diferentes asignaturas de manera que la producción de todo tipo de texto que el alumno deba escribir pase por igual tratamiento metodológico y contribuya a la formación de verdaderos hábitos y habilidades en relación con las etapas de planificación, textualización y revisión del texto escrito.

Se plantea que deben prevenirse los posibles errores de redacción y de ortografía, pero no se precisa la necesidad de utilizar diferentes estrategias que permitan la ampliación del campo semántico que se abordará en el texto de manera que el alumno no solo aprenda a organizar un texto sino que, además, pueda ampliar su competencia cultural.

En la etapa de ejecución no se ofrecen orientaciones al maestro sobre cómo debe organizar su sistema de clases de manera que en diferentes sesiones de trabajo el alumno pueda ir trabajando con su borrador y realizando las correcciones necesarias. Además, el trabajo con la formación de hábitos para trabajar con borradores no está establecido en los objetivos de los programas lo que no hace sistemático su uso por el maestro.

No se tienen en cuenta las habilidades que el alumno va alcanzando con el procesador de textos Word para ser utilizadas en la autorrevisión y en la escritura de la versión definitiva de los textos.

El mundo en que vivimos.

Esta asignatura aborda temáticas de mucho interés para los alumnos y deben realizarse diferentes actividades como son el trabajo con el Álbum de la Patria y con las efemérides, que facilitan el trabajo con la producción verbal de textos escritos, sin embargo en las orientaciones metodológicas de esta asignatura no aparece ningún tipo de recomendaciones relacionadas con el desarrollo de este componente.

Historia de Cuba.

En esta asignatura se trabaja con la narración y la valoración en el plano escrito, pero no se aborda el tratamiento metodológico que debe dársele a la producción verbal de textos escritos, ni cómo deben revisarse los trabajos luego de su realización por parte de los alumnos. Hay algunas referencias escuetas al carácter interdisciplinario de la asignatura, pero no se indica, ni se ponen ejemplos de cómo puede realizarse.

Ciencias Naturales.

En las orientaciones metodológicas de esta asignatura se explica que los alumnos cada vez que realicen una excursión deben escribir un texto donde expresen las vivencias obtenidas, pero la redacción de los objetivos no favorece el vínculo interdisciplinario que debe producirse con la asignatura Lengua Española para el tratamiento metodológico general que debe llevarse a cabo al escribir cualquier tipo de texto en la escuela primaria.

Matemática.

En las unidades de estudio se expresa el trabajo con la formulación de preguntas a problemas y de problemas matemáticos, pero no se ofrecen sugerencias metodológicas sobre el particular.

Educación Cívica.

Se plantea el trabajo con el Álbum de la Educación Cívica donde deben recogerse los mejores trabajos que hacen los alumnos (composiciones, poesías, entrevistas, etcétera) pero no se precisan procedimientos específicos en esta dirección.

Del análisis de las orientaciones metodológicas se deriva que:

En todas las asignaturas se orientan tareas relacionadas con la producción verbal escrita, sin embargo, es solamente en la asignatura Lengua Española donde se hace referencia al tratamiento metodológico que debe realizarse con este componente.

Análisis de los libros de textos de las diferentes asignaturas. (Ver anexo 6)

Este estudio se realizó con el objetivo de observar cómo se trataba la producción verbal escrita a través de las diferentes tareas docentes.

Libros de textos de Lectura y de Español.

Los libros de textos de la enseñanza primaria fueron confeccionados en el año 1989 y aunque se realizó una actualización de las orientaciones metodológicas dirigidas a los maestros y la asignatura integra en una misma clase el tratamiento a todos los componentes de la lengua, los libros están separados, existiendo uno de Español y uno de Lectura en cada grado con escasas relaciones entre sí.

Libros de Lectura:

Tercer grado

Este texto tiene un total de 187 actividades dirigidas a la comprensión de la lectura. De ellas cuatro están dirigidas a la escritura de párrafos propiamente dicho, una al ordenamiento de oraciones y tres permiten relacionar el título con el contenido que se expresa en la lectura. No se formulan actividades que permitan reconocer la estructura del párrafo, el número de oraciones que lo conforman y las relaciones que se establecen entre ellas para lograr su unidad, a pesar de ser en este grado donde los alumnos comienzan el aprendizaje de la escritura de textos de mayor extensión.

Las lecturas han sido escogidas de obras de la literatura universal y la cubana, pero no existe una organización por temáticas dentro del libro, por lo que cada lectura implica una temática diferente. Esto es poco favorecedor para el trabajo con la ampliación del

vocabulario y para ampliar la competencia cultural de los alumnos sobre una temática determinada para escribir.

Cuarto grado

El texto presenta un total de 258 actividades todas relacionadas con la comprensión de las lecturas. De ellas 62 están directamente orientadas al desarrollo de léxico y al uso del diccionario, pero no se observa un trabajo sistemático con estas palabras con vistas a su incorporación a la producción verbal de los alumnos. Se presentan 11 actividades relacionadas con el desarrollo en el plano oral de la habilidad relatar y 5 encaminadas al desarrollo de la producción verbal de textos escritos, ellas están relacionadas con la escritura de oraciones (un caso), escribir expresiones en sentido figurado (una actividad), y una en la que se invita a los escolares a escribir una receta de cocina.

En las actividades propuestas para la comprensión de la lectura no se formulan ejercicios que lleven a los alumnos a comprender cómo está estructurado el texto, qué tipo de oraciones lo conforman, cómo se organizan esas oraciones para ofrecer la información, entre otros análisis que pudieran hacerse para que el niño asimile de forma práctica todos los recursos disponibles para la producción verbal de los textos escritos.

Las obras que aparecen en el texto han sido escritas por autores cubanos y extranjeros de reconocido prestigio. Se abordan diferentes temáticas aunque no existe una organización de las lecturas por temas.

Quinto grado

El libro de lectura de quinto grado presenta un total de 334 actividades para la comprensión de la lectura, cinco de ellas están directamente relacionadas con la producción verbal de textos escritos donde se ordena escribir diferentes párrafos, en las demás actividades se trabajan los objetivos de comprensión del grado. No se formulan actividades que permitan la integración entre los diferentes componentes de la lengua.

Sexto grado

Presenta un total de 436 actividades que permiten la comprensión de la lectura y el cumplimiento de los objetivos de comprensión que aparecen en los programas. De estas actividades diez están relacionadas directamente con la producción verbal de textos escritos en el sentido de que se ordena escribir un párrafo a partir de la lectura. No se formulan actividades que permitan al maestro realizar el análisis integral del texto a partir de los diferentes componentes de la lengua que se trabajan en cada grado.

En estos libros las actividades que se orientan están relacionadas con la comprensión de la lectura y el tratamiento al vocabulario, pero son muy escasos los ejercicios dirigidos al desarrollo de la producción verbal de textos escritos. No se aprovechan los textos para realizar el análisis reflexivo de la lengua con vistas a su perfeccionamiento. Se realiza un trabajo con el vocabulario, pero solo se observa el uso de la palabra en el momento de la lectura.

No existen actividades que permitan desarrollar en los alumnos estrategias de recopilación de la información y su tratamiento.

Libros de texto de Español:

En estos libros de textos los ejercicios que se orientan son variados y permiten el desarrollo de todos los componentes de la lengua, pero en sentido general no tienen en cuenta el carácter de proceso de la producción verbal de textos escritos, ni su enfoque comunicativo, estos ejercicios se trabajan en los siguientes términos: “Elabora un párrafo con los siguientes títulos” o “Redacta un párrafo con uno de los títulos siguientes”. No se hace énfasis en el empleo de borradores y no existen ejercicios que tengan en cuenta las relaciones interdisciplinarias para trabajar la producción verbal. Además, aunque aparecen ejercicios destinados al desarrollo del vocabulario, no se sistematiza el empleo posterior de estas palabras en los textos que los alumnos deben producir.

En relación con las actividades derivadas de la revisión de los textos producidos por los escolares no se ofrecen al maestro ejercicios que le permiten la corrección de las dificultades, pues no se presentan ejercicios donde se pueda trabajar el uso adecuado de las estructuras lingüísticas, las dificultades en la calidad de las ideas u otras deficiencias que se aprecian en los textos escritos por los alumnos.

Libros de textos de El mundo en que vivimos:

Estos libros se usan en tercero y cuarto grados, en ellos se abordan temáticas de mucho interés para los alumnos como son los animales, las plantas, el sistema solar, la naturaleza en su conjunto, etcétera. En estos textos no se orientan actividades que permitan el desarrollo de la producción verbal de textos escritos.

Libros de textos de Ciencias Naturales:

En este texto aparecen un total de 275 actividades, de ellas 10 están dirigidas a la producción verbal escrita, un ejemplo de esto es el siguiente ejercicio: “Investiga con tu

maestro y en la biblioteca sobre la vida de Yuri Gagarin. Redacta una composición” (Carrasco, 1990:45) En el texto de Ciencias Naturales de sexto grado solo se orienta una actividad relacionada con este componente.

Libros de textos de Matemática:

En el libro de Matemática de tercer grado aparecen ejercicios sobre la elaboración de problemas matemáticos que le permiten al maestro realizar un trabajo para el desarrollo de la producción textual. Esto sucede con menor frecuencia en los libros de Matemática de los grados cuarto, quinto y sexto.

El estudio de los libros de textos permitió observar que:

- La organización de los libros de textos de Lectura no aborda los contenidos por temáticas, lo que es poco favorecedor para trabajar con el desarrollo de los diferentes campos semánticos de manera que el alumno pueda ampliar su competencia cultural, aprender nuevos vocablos y usarlos en los textos que producen.
- En los libros de textos de Lectura se orientan muy pocas actividades dirigidas a la producción verbal de textos escritos.
- En los libros de textos de Español aparecen actividades que permiten el desarrollo de la producción verbal de textos escritos, pero son insuficientes los ejercicios que permiten el trabajo correctivo que es necesario realizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.

Análisis del Programa Director de la Escuela Primaria. (Ver anexo 4)

Este programa tiene como objetivo organizar las influencias formativas que deben ejercerse sobre los alumnos en relación con el desarrollo de conocimientos habilidades y hábitos de las tres asignaturas que por sus características son declaradas como priorizadas: Historia, Español y Matemática, por lo que en este documento se establecen los vínculos interdisciplinarios que deben existir entre las diferentes asignaturas para lograr la formación correcta de los alumnos.

En el caso de la producción verbal escrita el objetivo formativo que se formula para el primer ciclo es el siguiente: “expresar sus ideas en forma oral y escrita con unidad, calidad, claridad de las ideas, así como con coherencia, acerca de temas dados o experiencias”. Para el segundo ciclo se le agrega “...así como demostrando

espontaneidad y creatividad, así como el uso adecuado de los contenidos gramaticales estudiados en el nivel "(Lau, 2001: 4).

En el programa aparecen, además, las habilidades y los hábitos docentes que deben trabajarse, pero no existe referencia al carácter de proceso de la producción verbal de textos escritos, ni a la formación del hábito de trabajo con el texto borrador.

El programa dedica un espacio a demostrar cómo puede lograrse su cumplimiento en las diferentes asignaturas, sin embargo no se hace énfasis en la producción verbal de textos escritos. Por ejemplo, en la asignatura Geografía de Cuba, en la cual se realiza la evaluación sistemática a través de trabajos prácticos escritos esto no se menciona. De igual forma sucede con la asignatura Ciencias Naturales donde se realizan informes y composiciones durante el estudio de las diferentes unidades a lo cual no se hace referencia.

Del análisis de las orientaciones metodológicas, los libros de textos y los programas se deriva que:

- Aunque está declarado el carácter interdisciplinario de la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos en el Programa Director de la Escuela Primaria, no se materializa en el programa de la asignatura Lengua Española que es la rectora en la dirección de este aprendizaje.
- El diseño curricular de la escuela primaria no contempla dentro de sus objetivos la formación del hábito docente de trabajo con el texto borrador, ni en la relación de los contenidos se intenciona sobre el trabajo que debe realizar el escolar con las diferentes versiones que debe escribir antes de dar por terminado un escrito.
- A pesar de que están declarados los objetivos para el desarrollo de la producción verbal de textos escritos en los programas de las diferentes asignaturas, solamente se hace referencia a su tratamiento metodológico en las orientaciones metodológicas de Lengua Española.
- La organización de los libros de textos de Lectura no aborda los contenidos por temáticas, lo que es poco favorecedor para trabajar con el desarrollo de los diferentes campos semánticos, de manera que el alumno pueda ampliar su competencia cultural, aprender a usar nuevos vocablos con vistas a elevar la calidad de su producción verbal.

Análisis de los sistemas de clases planificados por los maestros. (Ver anexo 7)

El análisis de los sistemas de clases se realizó con el objetivo de constatar el tratamiento metodológico planificado para dar tratamiento a la producción verbal de textos escritos de los alumnos. Para ello se seleccionó una muestra de 40 maestros distribuidos de la siguiente forma:

- Dos maestros de cuarto grado de cada municipio, para un total de 16 docentes.
- Dos maestros de sexto grado de cada municipio, que hacen un total de 16 docentes.
- Un maestro de sexto grado en cada municipio, que hacen un total de 8 docentes.
- Se tuvo en cuenta en todos los casos que los docentes ejercieran su docencia en un aula de veinte alumnos.

Una aproximación a los resultados más importantes derivados de este análisis se expone a continuación:

- Los maestros planifican las clases de la semana o hasta el día. En ningún caso se observó que se planificaran las clases de toda una unidad de estudio. Esto es poco favorecedor para el proceso que implica la producción verbal de textos escritos.
- Se trabaja en todas las clases la lectura de textos y su comprensión, pero no se realiza un análisis de los textos que se leen con el objetivo de que los alumnos comprendan cómo se estructuran con vista a que puedan servirles de modelos constructivos.
- En los sistemas analizados no se planifican actividades donde los alumnos comprendan el uso correcto o incorrecto que hacen en los textos escritos de los contenidos gramaticales estudiados en cada grado.
- No se pudo constatar, en el sistema de tareas formuladas, ninguna que estuviera relacionada con la búsqueda de la información como preparación del niño para escribir.
- En todos los sistemas de clases analizados existe tratamiento del vocabulario y se elaboran ejercicios para que se escriban oraciones con las palabras objeto de estudio, pero en ningún caso este trabajo es sistemático. Se ejercitan ese día y luego no se vuelven a emplear más.
- En las clases que se dedican a la producción verbal de textos escritos no se observan ejercicios para la incorporación de nuevas palabras al lenguaje de los alumnos.

- En todos los sistemas de clases de las unidades que se revisaron se pudo comprobar que los maestros planifican actividades de desarrollo de la producción verbal oral, escrita y de revisión colectiva.
- En un 90% de las clases dedicadas a la revisión colectiva los maestros no hicieron el análisis minucioso de los textos en los planes de clases y no se elaboran sistemas de preguntas que permitan dirigir la revisión. Solo en un 10% se observaron estos señalamientos relacionados con la ortografía, el ajuste al tema y la presentación del escrito (en todos los casos los sistemas correspondieron a maestros de sexto grado). En ninguno de los casos revisados se pudo observar la formulación de preguntas dirigidas al tratamiento individual de los alumnos relacionadas con la producción verbal de textos escritos.
- Solo en un 5% de los sistemas revisados (una clase de cuarto y una de sexto grado) se pudo apreciar la planificación de actividades derivadas de la revisión colectiva, las que estuvieron dirigidas a la corrección de la ortografía.
- En el caso de un sistema de clases que coincidió con la fecha del 10 de octubre se pudo apreciar el trabajo con tres lecturas relacionadas con la efeméride (esto fue en un sistema de clases de quinto grado); pero no se observaron tareas docentes que permitieran establecer la relación entre las clases en el sentido del carácter sistémico de la producción verbal de textos escritos. En los demás casos siempre se trabajaron lecturas con temas diferentes.
- En los sistemas de clases revisados no se pudo constatar la planificación de actividades que indicaran el carácter interdisciplinario de la producción verbal de textos escritos, ni por el tipo de texto, ni por el contenido que se abordó para escribir.

Del análisis realizado se infiere que a pesar de que los maestros planifican las clases para el desarrollo de la producción verbal de textos escritos no se aprecia el carácter de sistema que debe existir entre este aprendizaje y los demás objetivos de la unidad, pues no se planifican actividades relacionadas con el enriquecimiento del vocabulario, con la corrección de las frases, ni se trabajan temáticas que permitan que los alumnos profundicen en un tema para poder escribir con propiedad, además, no se tuvo en cuenta en los sistemas revisados el carácter interdisciplinario que debe regir en la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos de los alumnos. Los

planes de clases revisados son en sentido general muy breves y expresan las acciones generales que el maestro realiza en las clases.

Observación de clases. (Ver anexo 8)

Se realizó con el objetivo de obtener información que posibilitara constatar el tratamiento metodológico que los maestros le dan al desarrollo de la producción verbal de textos escritos, así como el comportamiento de los alumnos en relación con este aprendizaje en las clases. Para ello se seleccionaron los maestros a los cuales se les revisaron los sistemas de clases y sus alumnos. Esta muestra quedó constituida de la siguiente manera:

- 16 maestros de cuarto grado, dos de cada municipio y un total de 320 alumnos.
- 16 maestros de quinto grado, dos de cada municipio y un total de 320 alumnos.
- 8 maestros de sexto grado, uno por cada municipio y un total de 160 alumnos.

A continuación se expresan los resultados obtenidos:

Etapa de orientación.

En relación con el tiempo dedicado a la etapa de orientación se pudo comprobar que el tema para escribir se presentó el mismo día de la clase en el 100% de los casos, dedicándosele a esta actividad en un 70% de ellas, de 20 a 25 minutos (doce clases de cuarto, diez de quinto y ocho de sexto), un 10% de 35 a 40 minutos (tres de quinto y una de sexto) y un 20% menos de 20 minutos (tres de quinto y cinco de sexto). En estas actividades se apreció siempre poca participación del total de alumnos, hubo un predominio a centrar la exposición en los alumnos más aventajados.

Para la motivación en el comienzo de la clase en un 90% los maestros usaron las siguientes expresiones:

—Luego de hablar sobre el tema ya estamos en condiciones de escribir un párrafo sobre el mismo.

— ¿No les gustaría escribir sobre este cuento?

— Ahora vamos a escribir un párrafo sobre lo que hemos hablado.

Un 10% (en todos los casos fueron de cuarto grado) utilizaron la redacción de cartas para motivar a los alumnos a escribir, pero no fueron concebidas para que tuvieran un receptor real.

En ningún caso se utilizaron temas de otras asignaturas, ni se presentó la tarea en forma de situación comunicativa, por lo que nunca hubo precisión del tipo de receptor que tendría el texto, ni de la intención comunicativa de los mismos.

En ningún caso se partió del trabajo escrito por los alumnos, ni se utilizó un software educativo para lograr la motivación para escribir.

Se pudo apreciar que un 30% de los alumnos de las aulas visitadas no lograron una motivación intrínseca para escribir, por lo que los maestros hicieron uso de su autoridad para lograr implicarlos en la tarea, esto tuvo una mayor incidencia en los alumnos de sexto grado, pues de los 96 alumnos que representan el 30%, 42 alumnos pertenecen a dicho grado. Estos alumnos escribieron textos de poca extensión y con la idea esencial muy reiterada.

En el 100% de las clases observadas no se realizó ninguna preparación previa por parte de los alumnos para poder expresarse con conocimiento del tema. Los temas trabajados se presentaron en la clase propiamente dicha y estuvieron relacionados con paseos, excursiones, fiestas escolares, las vacaciones. Los alumnos se basaron en sus vivencias y experiencias para expresarse.

En cuanto a la precisión de los títulos para los textos escritos, en un 60% de las clases fueron seleccionados los propuestos por los alumnos, en el caso de cuarto grado esto se observó en un total de 5 clases, en quinto en 10 y en sexto en 9 clases. En el resto fue escogido uno entre varios, que el maestro presentó. En todos los casos se escogió el mismo título para todos los alumnos del aula.

En cuanto al tratamiento que se le dio al vocabulario, en un 80% de los casos consistió en escribir en el pizarrón las palabras en las cuales los alumnos pudieran presentar dificultades desde el punto de vista ortográfico; en el caso de las clases de cuarto este % está representado por un total de 14 clases, en sexto por 10 clases y en sexto en las 8 clases observadas. En relación con el aspecto semántico esto fue poco necesario pues el tema fue siempre muy conocido por los niños. Solo en dos clases, una de quinto y una de sexto, se pudo observar que se consultaba el diccionario. En una clase de cuarto grado la maestra precisó todos los sinónimos que se podían usar en relación con la palabra clave del texto. No se observó el uso del prontuario en ninguna clase.

Solo en dos clases de cuarto grado se promovió la escritura del texto a partir de un programa de la televisión.

Etapa de ejecución.

En relación con el tiempo dedicado a la etapa de ejecución un 70% de los maestros utilizó de 30 a 35 minutos, un 10% dedicó de 50 a 60 y un 20% dedicó a esta etapa menos de 30 minutos, en todos los casos correspondieron a clases de cuarto grado.

En las clases en las cuales se le dedicó un menor tiempo a esta actividad los maestros siempre hicieron presión para que los alumnos terminaran de escribir en el tiempo que ellos programaron y consideraron un problema el que un grupo de alumnos no pudieran terminar en el tiempo establecido. En doce clases visitadas (tres de cuarto, cinco de quinto, y cuatro de sexto) los maestros se mostraron irritados con los alumnos que se atrasaron. En un 70% los maestros dieron orientaciones para que pudieran terminar de escribir en otro tiempo o en sus casas.

En ninguna de las clases observadas se hizo alusión por parte del maestro a que los alumnos estaban escribiendo un borrador o la primera versión, los textos fueron escritos en las libretas de los alumnos y recogidos por los maestros para su revisión.

Se comprobó que existe una tendencia casi general a realizar aclaraciones generales mientras los alumnos están escribiendo, lo que originó la desconcentración de los alumnos en la actividad, en un 70% de las clases. Esto se observó con mayor frecuencia en las clases de cuarto grado, 14 de las 28 clases que representan el 70% pertenecen a ese grado, 8 son de quinto y 6 corresponden a sexto grado.

En un 80% de las clases observadas los maestros no permitieron el intercambio entre los alumnos mientras trabajaban, esto se hizo más evidente en cuarto grado donde solo en dos de las clases observadas los maestros permitieron este intercambio.

En sentido general los maestros ayudan a los escolares a rectificar y a mejorar los textos que escriben, esto lo hacen transitando por los asientos de los alumnos y realizando señalamientos sobre como deben escribir, en un 60% de las clases observadas estos señalamientos estuvieron dedicados a los errores ortográficos.

Etapa de revisión.

En las clases donde se escriben los textos los maestros dan poco tiempo para realizar la revisión individual, pues en el 100% de las observadas se estaba esperando que los alumnos acabaran de escribir para leerlos de forma oral o para realizar el intercambio de libretas con vistas a la revisión. Cuando los estudiantes terminaban de leer sus textos se les hacían algunos señalamientos; pero siempre se les recogió la libreta para

su revisión por parte del maestro. En un 20% de las clases (dos de cuarto, tres de quinto y tres de sexto) los maestros ordenaron el intercambio de libretas para revisar al terminar de escribir, el tiempo dedicado a esta actividad fue escaso (no pasó de 9 minutos), esta revisión entre alumnos se limitó a observar la caligrafía y la ortografía, pero no se pudo constatar que se realizaran otros tipos de señalamientos entre los alumnos, ni el tiempo disponible para hacerlo lo permitió.

En el 100% de los casos se realizó siempre la revisión colectiva como está establecido en las orientaciones metodológicas, los maestros copiaron a un lado de la pizarra el texto que debía ser analizado, este siempre fue escrito sin errores ortográficos, luego se le realizaron preguntas a los alumnos sobre los aspectos que debían corregirse, se realizaron los arreglos en el pizarrón y se fue copiando en la otra parte de la pizarra el texto corregido, al final los alumnos copiaron el texto que quedó elaborado en el pizarrón. En el caso del texto escrito por cada alumno y revisado por el maestro quedó en la libreta sin rectificar; esto se comprobó con la revisión de las libretas de los alumnos.

En las clases que se observaron de revisión colectiva no se pudieron apreciar la formulación de preguntas por parte del maestro que permitieran a los alumnos reflexionar sobre los errores cometidos en sus propios textos, los análisis giraron en relación con el texto que fue seleccionado para la revisión, no se pudo observar que los alumnos hicieran uso del texto borrador.

Una valoración sobre los resultados obtenidos de la aplicación de la observación de las clases permite aseverar que existe un trabajo sistemático, por parte de los maestros, encaminado al desarrollo de la producción verbal de textos escritos de sus alumnos, sin embargo aún existen dificultades que lastran esta enseñanza como son:

- No es una práctica utilizar tareas comunicativas para motivar a los alumnos para escribir.
- El carácter interdisciplinario de la producción verbal escrita no se pudo constatar en los sistemas de clases observados.
- El trabajo para la ampliación del vocabulario no se hace efectivo en el desarrollo de la producción verbal de textos escritos. La mayoría de los temas no requieren la búsqueda y precisión de palabras en el diccionario por lo conocidas que son por los

alumnos y no se realiza un trabajo encaminado a la utilización de palabras aprendidas en clases o en las lecturas en los textos que deben escribirse.

- No existe una práctica del empleo de textos borradores, esto hace que los alumnos escriban una sola versión, la cual es corregida por el maestro pero no por el alumno. Se abusa del uso de la revisión colectiva y no se explotan otros procedimientos que hacen más efectiva esta enseñanza.

Encuesta a los maestros. (Ver anexo 9)

Otro elemento importante dirigido a valorar la situación inicial con la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos constituyó la realización de encuestas. Estas fueron concebidas con el objetivo de comprobar las opiniones de los maestros en relación con la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos. Para su aplicación se tomaron los 40 maestros a los cuales se les observaron clases.

Los resultados más interesantes de la aplicación de este instrumento fueron:

- Las actividades que más utilizan los maestros para lograr motivar a los alumnos para que pueda escribir sus textos están relacionadas con experiencias y vivencias personales.
- La presentación de tareas comunicativas para lograr la motivación para escribir no es una actividad preferida por los maestros para lograr la motivación.
- Los maestros opinan que los temas que se escogen para desarrollar la producción verbal de textos escritos deben ser muy conocidos por los alumnos por lo que no es necesario que busquen información para escribir sobre ellos.
- No es una regularidad que los trabajos de los alumnos tengan receptores reales.
- Un grupo considerable de maestros expresa que el intercambio entre los alumnos mientras escriben produce indisciplinas dentro del aula.
- La forma más utilizada por el maestro para la revisión de los textos es la revisión colectiva en el pizarrón. No se expresaron opiniones sobre el uso de borradores para perfeccionar lo que escriben los alumnos.

Entrevista a directivos. (Ver anexo 10)

Otro elemento importante dirigido a valorar la situación inicial de la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos lo constituyó la realización de entrevistas. Estas fueron concebidas con el objetivo de conocer los criterios de los directivos sobre las dificultades que presentan los docentes al enfrentar el proceso de

enseñanza-aprendizaje de este componente, así como sus sugerencias en función de eliminarlas. Fueron aplicadas a 40 directivos de las estructuras y respondieron a la siguiente caracterización por niveles:

Nivel provincial

- 1 decana (Instituto Superior Pedagógico) 2,5%
- 5 miembros del equipo de integración 12,5%
- 1 jefe de departamento (Instituto Superior Pedagógico) 2,5%

Nivel municipal

- 8 metodólogos 20%

Nivel de escuela

- 10 directores de escuela 25%
- 15 jefes de ciclos 37,5%

El mayor por ciento estuvo constituido por jefes de ciclos. Las consideraciones derivadas de la aplicación del instrumento se expresan a continuación:

- La valoración del tratamiento metodológico que se le da al proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria giró en torno a que aún esta enseñanza se realiza de forma muy tradicional y los maestros no logran en sus alumnos la suficiente motivación para escribir. Con estos criterios coincidieron también los metodólogos municipales. Los directivos de la escuela por su parte explicaron que se siguen las orientaciones metodológicas, pero que es necesario buscar nuevas alternativas que estimulen más a los niños para escribir. Todos coincidieron en plantear que este es el aprendizaje con mayores dificultades y que es necesario su perfeccionamiento.
- Al analizar los problemas que más comúnmente se presentan en la escuela en la enseñanza-aprendizaje de este componente hubo coincidencia en todas las estructuras de dirección en señalar como problemas fundamentales:
 - La falta de preparación cultural y metodológica de los maestros para enfrentar esta enseñanza.
 - Deficiencias en la organización de los sistemas de clases para que los alumnos puedan perfeccionar y enriquecer lo que escriben.

- No observan en el tratamiento de este componente el desarrollo de relaciones interdisciplinarias que permitan la formación de hábitos y habilidades relacionadas con el proceso de la escritura.
 - No es sistemático el empleo de borradores y la enseñanza de su uso como instrumento de perfeccionamiento de lo que se escribe.
 - Los directivos provinciales y municipales plantean que el diseño metodológico realizado en la escuela aún no satisface las necesidades de preparación de los docentes.
- En relación con el uso de las tecnologías de la informática y la comunicación para hacer más eficiente la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos de los alumnos, los directivos provinciales expresan que aún estas no se utilizan adecuadamente a pesar de que se han dado todas las orientaciones para que así se haga. Por su parte los metodólogos del nivel municipal plantearon que se han realizado diferentes talleres y clases demostrativas para ilustrar cómo debe hacerse en las diferentes asignaturas y que ya se usa el video en la mayoría de las clases, pero que no sucede lo mismo con la computación, pues existe un grupo considerable de maestros que aún no pueden usar de forma óptima la computadora. En esto coinciden también los directivos de la escuela, quienes plantean, además, que en los entrenamientos metodológicos no es suficiente la demostración que se hace de cómo emplear estas tecnologías en las clases.
 - De forma general todos los directivos plantearon que debe fortalecerse la superación posgraduada y el trabajo metodológico en los municipios donde se expongan las mejores experiencias en este sentido, así como un seguimiento efectivo por elementos del conocimiento de este aprendizaje en los alumnos.

Resultados de la aplicación de la prueba pedagógica. (Ver anexo 11)

Para el análisis de la situación real que presentaban los alumnos se procedió a la aplicación de una prueba pedagógica donde se recogió la producción verbal de textos escritos por los alumnos de los maestros a los cuales se les observaron clases. Esta muestra quedó compuesta por 320 alumnos de cuarto grado, 320 de quinto y 160 de sexto.

Se utilizó para evaluar la producción verbal de textos escritos la escala valorativa que aparece en el anexo 16. Los resultados generales se expresan en la tabla que aparece

en el anexo 17. A continuación se exponen los resultados generales derivados del análisis:

En la dimensión número uno el indicador más afectado en la muestra tomada en los tres grados fue el relacionado con la originalidad que alcanzó un 56% de alumnos ubicados en el nivel bajo alto. Estas insuficiencias están dadas principalmente porque los textos escritos por los alumnos son de un marcado carácter reproductivo, se copian expresiones que el maestro ha repetido, esto se evidencia en que un número considerable de alumnos de un grupo emplea iguales expresiones o frases. Se aprecia en algunos casos el uso de expresiones en sentido figurado pero se abusa del uso de adjetivos en ellas que denotan un rebuscamiento de la expresión.

Otro indicador con afectaciones serias fue el relacionado con la extensión del texto en relación con su contenido, donde se obtuvo un 45,75% de alumnos ubicados en el nivel bajo. En el caso de cuarto grado 153 alumnos escribieron tres oraciones, en los textos que escribieron más de tres oraciones en una o dos se repitió la idea esencial. Las dificultades en este indicador se acrecientan en 5to y 6to grados, donde se exige escribir más de un párrafo. Los alumnos escriben varias oraciones en un mismo párrafo, pero repitiendo la información ofrecida en oraciones anteriores.

En relación con los resultados obtenidos en la dimensión sobre el desarrollo del léxico, se aprecia que los escolares repiten innecesariamente las palabras y en su mayoría no emplean sinónimos, los vocablos utilizados son de uso frecuente y no se evidencia un trabajo encaminado al empleo de otros que han sido aprendidos en clases o en otras asignaturas.

En la dimensión dos el indicador con mayor afectación es el uso correcto de conectores, en cuarto grado se obtuvo un 40,9% de alumnos evaluados en el nivel bajo, en quinto un 38,4% y en sexto un 33,7% los estudiantes abusan del uso de entonces, luego, entre otros, además, de usar incorrectamente las preposiciones y las conjunciones.

El empleo de los tiempos verbales fue el indicador más afectado en la dimensión número tres en todos los grados donde fueron ubicados un 44,8% de los alumnos en el nivel bajo, los escolares conjugan incorrectamente los tiempos verbales y existen dificultades en el uso del verbo haber.

La dimensión que evalúa el aspecto gráfico de la escritura tuvo sus mayores deficiencias en la ortografía, se ubican en la categoría de anárquicos (alumnos que

cometen todo tipo de errores y que se consideran en un nivel bajo) 146 alumnos de cuarto grado, 138 de quinto y 73 de sexto, lo que representa un 44,6% del total de alumnos de la muestra. Se apreciaron deficiencias en el empleo de los signos de puntuación, uso de b v, s c z, uso de la h. Se aprecia un adecuado empleo de las reglas relacionadas con el uso de la mayúscula.

Del análisis realizado se deriva que las mayores deficiencias que presentan los alumnos están relacionadas con la competencia cultural que necesitan para escribir, esto se evidencia en la poca extensión de los textos, la carencia de originalidad y la repetición innecesaria de palabras.

2.3 Regularidades derivadas del diagnóstico aplicado.

El grupo de instrumentos aplicados permitió realizar una valoración global de la situación que presenta la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria. Las regularidades que se obtuvieron al procesar la información fueron las siguientes:

- *En el diseño curricular de la escuela primaria no se contempla la formación del hábito de trabajo con el texto borrador, ni en los objetivos de las unidades de estudio de la asignatura Lengua Española se tiene en cuenta el carácter de proceso e interdisciplinario de la producción verbal del texto escrito. En los contenidos no se hace mención al desarrollo del vocabulario con vistas a la incorporación en los textos escritos de las palabras nuevas aprendidas durante el desarrollo de la unidad, ni del trabajo con el texto borrador y la escritura de la versión final del texto escrito, así como del uso del procesador de textos Word en la fase de ejecución-revisión.*
- En la metodología vigente las sugerencias que se ofrecen no favorecen el desarrollo de la competencia cultural de los alumnos ni la formación de hábitos y habilidades relacionadas con el proceso de la escritura. No se valora suficientemente la importancia del contenido de lo que se escribe.
- En la actuación pedagógica de los maestros investigados se presentan deficiencias en la correcta aplicación de los fundamentos básicos que rigen la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos, esto obstaculiza el desarrollo adecuado de este componente en los escolares.

- Un número no desestimable de escolares utiliza frases estereotipadas para el comienzo y el cierre semántico de los textos y maneja ideas carentes de originalidad en textos muy breves para el grado.

CAPÍTULO III

ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN VERBAL DE TEXTOS ESCRITOS DE LOS ESCOLARES PRIMARIOS

En este capítulo se presenta la estrategia metodológica diseñada para dar solución al problema científico enunciado en la introducción.

3.1 Fundamentación

En la bibliografía consultada existen diferentes criterios sobre el concepto de estrategia. Sin embargo, todos coinciden en establecer que es un sistema de acciones encaminadas al logro de una meta o un objetivo preestablecido. La autora de esta tesis asume los criterios de que en “el campo educativo la estrategia se refiere a la dirección pedagógica de la transformación de un objeto desde su estado real hasta un estado deseado. Presupone por tanto partir de un diagnóstico en el que se evidencia un problema y la proyección y ejecución de sistemas de acciones intermedias, progresivas y coherentes que permiten alcanzar de forma paulatina los objetivos propuestos” (Armas de, 2003:9).

La propuesta que se presenta recorre todos los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje. En su diseño se consideran las etapas de diagnóstico, planeación-instrumentación, evaluación y valoración de los resultados de su implementación en la práctica. Se planifica a partir de tres núcleos básicos de acciones fundamentales: acciones dirigidas a la realización de adecuaciones curriculares, acciones para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos y acciones para la preparación de los docentes con vistas a optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de este componente.

La estrategia ha sido planificada para que los directivos dirijan la preparación metodológica de los docentes, controlen el desarrollo de las adecuaciones curriculares y el desarrollo de las acciones para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del empleo de las diferentes vías para la obtención de la información que se proponen en la realización del diagnóstico.

La planeación estratégica de las diferentes etapas tuvo en cuenta los resultados obtenidos en la valoración de la situación actual del proceso de enseñanza-aprendizaje

de la producción verbal de textos escritos expuestos en el capítulo II. Esto permitió tener información necesaria sobre el estado de la realidad que se deseaba transformar.

El objetivo de la estrategia se orientó a propiciar el desarrollo adecuado de la producción verbal de textos escritos de manera que los escolares primarios puedan elevar su cultura general integral, a la vez que escriban textos con la calidad requerida para cada grado.

El proceso de enseñanza-aprendizaje para desarrollar la producción verbal de textos escritos necesita ser diseñado de manera tal que los alumnos obtengan éxito en cada una de las actividades y logren escribir textos que les permitan el desarrollo adecuado de la comunicación, por ello se tuvo en cuenta partir de la concepción dialéctico-materialista del lenguaje que explica su origen social y su papel como elemento imprescindible del proceso de comunicación y conocimiento.

Para organizar los diferentes acciones que constituyen la estrategia que se presenta en esta tesis se determinaron las siguientes exigencias metodológicas a tener en cuenta:

3.2 Exigencias metodológicas para el desarrollo de la producción verbal de textos escritos.

El desarrollo de la competencia cultural de los alumnos constituye un elemento clave para lograr el desarrollo adecuado de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria.

El crecimiento humano es un objetivo fundamental en todo proceso educativo por tal razón dos de los pilares básicos que propone la UNESCO para enfrentar los retos del siglo XXI es enseñar a los alumno a aprender a conocer y aprender a hacer. Para lograrlo se requiere de una enseñanza que permita que los escolares tengan una mayor cantidad de conocimientos y habilidades y aprendan a aplicarlos en la vida práctica.

En relación con la producción verbal de textos escritos uno de los problemas fundamentales que afecta su desarrollo en la escuela primaria es la limitada extensión de los textos, principalmente en los grados de cuarto a sexto, en gran medida, porque es escaso el campo de experiencia obtenido, el nivel de conocimientos, el dominio de recursos lingüísticos y de vocabulario en relación con los temas que se abordan en los

trabajos escritos. Es decir los niños no tienen competencia cultural suficiente para expresarse adecuadamente.

De ahí que sea de vital importancia que, además, de que posean conocimientos que les permitan estructurar las oraciones y los párrafos, también posean conocimientos amplios sobre el tema para poder expresarse con soltura y creatividad. Esto en la didáctica de la enseñanza de la producción verbal de textos escritos se llama “poblar la mente de ideas”, pero no puede poblarse la mente de ideas en una actividad de veinte o treinta minutos donde se presenta el tema por primera vez y ya se vaya a escribir sobre él.

Es necesario que los niños cuenten con espacios y tareas docentes que les permitan prepararse en la temática, pensar en ella, conversar sobre ella con sus compañeros, con sus padres, no importa lo sencilla que esta sea. El maestro debe preverlo en su análisis metodológico y organizar un sistema de tareas que favorezcan la adquisición de esta competencia cultural. Esto debe hacerse con dos objetivos: ampliar la competencia cultural de los alumnos en relación con la temática seleccionada para escribir y lograr la formación del hábito de consultar diferentes fuentes para poder escribir con propiedad sobre una temática determinada.

Una de las tareas más importantes para el desarrollo de la competencia cultural esta relacionada con el enriquecimiento del vocabulario como portador de cultura, el estudiante debe comprender cómo a partir de un mayor número de palabras conocidas alrededor de una temática, más soltura tendrá para combinarlas y jugar con ellas dentro del texto. Los alumnos deben elaborar redes semánticas, subrayar palabras claves, elaborar listas de palabras en relación con un campo semántico, listas de sinónimos, de expresiones que puedan utilizar en lenguaje figurado, aprender nuevos conceptos, etcétera.

Otro elemento importante está en las actividades de lecturas que realizan en el aula y en la biblioteca escolar, en la observación de vídeos y películas relacionadas con la temática sobre la que se desean escribir y en el trabajo con los softwares educativos.

De manera que cuando se dispongan a escribir puedan hacerlo con un arsenal suficiente de conocimientos y con un grupo de anotaciones que les permitan trabajar y crear.

El maestro debe conocer a través del diagnóstico cuáles son los intereses de expresión que tienen los alumnos, qué temas o contenidos les resultan más interesantes para escribir, pero la selección de una temática para escribir sobre ella no debe depender solo de intereses individuales de los estudiantes. El maestro, además, propondrá otras temáticas en que sea necesario incursionar para ampliar su cultura. Estas deben estar por encima de los conocimientos que ya ellos poseen y en relación con su desarrollo intelectual y no se deben repetir temas y funciones que ya conocen.

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

Las temáticas seleccionadas para escribir girarán alrededor de las lecturas que realizan los alumnos en las clases, los contenidos y tipos de textos que deban trabajarse en otras asignaturas y los temas a tratar en el sistema de eventos planificados por las instituciones, organizaciones y la propia escuela.

También es importante planificar proyectos de trabajos escritos dirigidos a resolver problemáticas de información que tenga la comunidad o la propia escuela, como la necesidad de proteger el medio ambiente, de ahorrar el agua y la electricidad, la necesidad de libros de cuentos en los círculos infantiles, textos informativos sobre diferentes temáticas, entre otras de interés. Siempre se elaborarán textos que respondan a una situación comunicativa. Con ellos podrán confeccionarse cuadernos y folletos para los centros de trabajos o para uso de la propia escuela. De esta manera los niños se sentirán como verdaderos escritores al comprender el valor social de sus trabajos lo que los llevará a buscar más información y una mayor implicación en el perfeccionamiento del texto que se escribe.

Los procesos de planificación, textualización y revisión del texto constituyen contenidos procedimentales que son inherentes a la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.

Los usuarios habituales de la lengua escrita (profesores, periodistas o escritores) no producen escritura con la primera intención; sino que hacen planes, esquemas, borradores, consultan fuentes, les dan a leer sus trabajos a otros compañeros, etcétera. ¿Cómo entonces pedirle a un alumno que está aprendiendo a escribir que lo haga bien

en un tiempo relativamente corto y sin la correcta planificación de todas las acciones que intervienen en dicho proceso?

Esta práctica errónea ha ocasionado que se desarrolle en los escolares la tendencia a la ejecución y que no se realicen prácticas de reflexión sobre su propia lengua, por lo que se arrastran dificultades de un grado a otro en este componente.

En la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos se realizan de manera simultánea y recursiva tres tipos de tareas: planificación, textualización y revisión, las que coinciden con las etapas de la actividad docente: orientación, ejecución y control.

Un número no desestimable de directivos y docentes ha interpretado estos momentos como sucesivos y en la concepción del sistema de clases se manifiesta con frecuencia la repetición del siguiente esquema: una clase de orientación donde se parte del plano oral, otra donde el alumno escribe su texto y una última para la revisión colectiva. Con eso se cierra el ciclo. El trabajo posterior del alumno está casi siempre encaminado a corregir los errores ortográficos que el maestro señaló y, en muy pocas ocasiones, a rectificar los de otra índole y a pasar su trabajo en limpio.

Pero el proceso de construir un texto no puede ser visto solamente de esa manera. La planificación, la textualización y la revisión son procesos recursivos y en la concreción del acto escritural se recurre a ellos en cualquier momento. Por lo que hay que verlos desde una doble perspectiva: como aprendizaje en sí mismo de un contenido procedimental, y como medios de adquisición metalingüísticos que le permitan al niño las reflexiones sobre la lengua.

Es necesario enseñar al escolar a planificar cómo va escribir a partir de aprender a organizar la información que posee, esto es una habilidad procedimental que les facilitará el aprendizaje de cualquier materia y la elaboración de cualquier tipo de texto.

Pero no basta con que se haga en el momento de la expresión oral cuando ya se va a escribir el texto, sino durante todo el proceso que debe seguirse para que adquieran la competencia que les permitirá expresarse con suficiente dominio del tema. Para ello el maestro enseñará al alumno diferentes estrategias de planeación como el trabajo con cuadros sinópticos, esquemas, mapas conceptuales, planes, entre otros, para que

luego puedan trabajar de forma independiente con esa información en la elaboración del texto. Estos procedimientos deberán aplicarse en todas las clases de los sistemas que se planifiquen en la asignatura Lengua Española y en las clases de otras asignaturas que en ese momento formen parte del sistema para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción del texto escrito.

De igual manera ocurre con la revisión que es un hábito docente declarado en todos los programas de asignaturas; pero que la práctica pedagógica interpreta como sucesivo a la etapa de textualización.

Estos procedimientos hay que enseñárselos a los alumnos desde los primeros grados cuando comiencen a escribir sus primeros textos, de manera que comprendan el proceso de la escritura, las etapas por las que atraviesa y comiencen a desarrollar hábitos y habilidades para planificar y corregir lo que escriben.

Hay que desarrollar en ellos el hábito de trabajo docente de emplear siempre borradores que les permitan tachar, borrar, volver a escribir hasta lograr el perfeccionamiento del texto, pero para ello es necesario que el maestro les demuestre la utilidad de su uso y cómo pueden mejorar el estilo escribiendo diferentes versiones, que ofrezcan mayor información y una organización más pertinente.

Los escolares deben comprender que la revisión no es una actividad que realiza el maestro, sino una actividad del sujeto productor del texto. Es importante tener en cuenta que cuando el alumno trabaja con su borrador en este nivel de enseñanza debe “huirse de las excesivas normativas y del hipercriticismo que lleva a las frecuentes correcciones” (Montaño Calcines, 2004: 8).

Es necesario que el maestro desarrolle en el alumno los procedimientos de planificación y revisión del texto no sólo porque forman parte del proceso de producción escrita, sino porque son procedimientos que no se adquieren en otras disciplinas y que son imprescindibles para la adquisición de la cultura.

Este trabajo para que sea efectivo debe realizarse con carácter interdisciplinario y en todas las clases en que se esté trabajando el tema sobre el cual se va a escribir.

La asignatura Lengua Española es el eje integrador en el tratamiento metodológico de cualquier texto que se escriba en las asignaturas que conforman el currículum escolar.

Esta exigencia está basada en las relaciones interdisciplinarias que deben establecerse entre las diferentes asignaturas, pero su propósito no es solo relacionar los objetivos y los contenidos, sino, además, integrar el tratamiento metodológico que debe dársele a la escritura para que el escolar comprenda su proceso, el cual siempre tiene que cumplir los mismos requisitos no importa en la asignatura donde se escriba.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal la interdisciplinariedad debe establecerse en dos direcciones: una relacionada con la adquisición de la competencia cultural para escribir sobre una temática determinada y que la adquiere el alumno cuando aprende el contenido de la enseñanza de las diferentes asignaturas, trabaja con nuevos conceptos, aprende nuevos vocablos y luego los emplea como contenido de la producción verbal del texto escrito, y la otra dirección donde el alumno sistematiza diferentes acciones como son la búsqueda de la información, el trabajo con planes, el uso de borradores, lo cual debe hacerse en todas las asignaturas siempre que se escriba un texto. El establecimiento de dichas relaciones exige de un maestro con mentalidad flexible, que permita reajustar el análisis metodológico de las diferentes unidades de estudio a las exigencias del aprendizaje (Fiallo, 2001).

El docente realizará un análisis metodológico de los objetivos y contenidos de todas las asignaturas para conocer qué tipos de textos deberán escribir los alumnos en un período de clases o en el curso escolar y en qué asignaturas. Esto les permitirá planificar el sistema de clases de Lengua Española de esa unidad o período y darle a cada texto su adecuado tratamiento metodológico. El alumno, entonces, contará con los espacios docentes suficientes para transitar por el proceso de la escritura y el maestro podrá evaluar la producción del texto con las mismas exigencias (ver anexo 19).

Trabajar con esta concepción integradora ahorra esfuerzos al docente y garantiza una mayor eficiencia en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.

Las tareas docentes planificadas garantizarán que el niño pueda elaborar cualquier tipo de texto y disponga del tiempo suficiente para recoger la información, elaborar los

borradores, confrontar su trabajo con los demás niños, leerlo y releerlo y escribir la versión final correctamente estructurado y sin errores de ortografía en cualquiera de las asignaturas del currículo escolar.

No hay razón para elaborar una composición sobre un tema poco interesante para los alumnos en la asignatura Lengua Española si en esa misma semana de clases los alumnos tienen que entregar un trabajo práctico en la asignatura Geografía de Cuba. En este caso el sistema de clases se deberá estructurar de manera que se den las relaciones interdisciplinarias correspondientes entre la asignatura Lengua Española y Geografía. En ambas se leerán y comprenderán textos relacionados con el contenido que debe ser abordado con vistas al desarrollo de la competencia cultural, se realizarán acciones de planificación de la escritura, se precisará el uso de nuevas palabras, pero la elaboración y revisión del texto se realizará en la clase de Lengua Española. La evaluación se hará de forma integral con los parámetros establecidos para evaluar la producción escrita y, además, evaluando los contenidos que la otra asignatura exige.

Las tareas docentes que los alumnos deben realizar en relación con la producción verbal de textos escritos deberán tener un enfoque sistémico y sistemático.

Las tareas docentes están consideradas "...como aquellas actividades que se conciben para realizar por el alumno en clases y fuera de estas, vinculadas a la búsqueda y adquisición de los conocimientos y el desarrollo de habilidades" (Rico Montero, 2003:37). En el caso de la producción verbal de textos escritos estas tareas deberán garantizar que el alumno se apropie de conocimientos, hábitos y habilidades que son imprescindibles para escribir un texto.

Es necesario, a partir del carácter integrador del tratamiento de la lengua materna, la planificación de sistemas de clases donde se vayan trabajando cada uno de los objetivos que llevarán a que el escolar adquiera la multiplicidad de saberes que son inherentes a la escritura. Se deberá tener en cuenta que la unidad de estudio debe organizarse de manera que cada clase sea una clase de desarrollo de la expresión oral y escrita y del desarrollo del pensamiento.

El tratamiento de la producción verbal escrita debe partir del análisis de la estructura del tipo de texto que debe escribirse, del reconocimiento en él del empleo adecuado de las estructuras lingüísticas para que puedan hacer reflexiones y descubrir la escritura como recurso para organizar y reorganizar el propio pensamiento y no del tratamiento en el plano oral de las ideas para escribir. Esto debe lograrse a través de la planificación de tareas que tengan un enfoque sistémico en el sistema de clases.

Estas acciones deberán repetirse, adoptando diferentes variantes, en todos los sistemas de clases que el maestro planifique de manera que los estudiantes se apropien de las habilidades procedimentales de la escritura.

El escolar avanzará poco a poco en el proceso de producción del texto, realizará tareas que le den oportunidades para reflexionar acerca de los problemas que la escritura plantea (gramaticales, de formato, de léxico, ortografía, entre otros) y se dará lugar a la sistematización de los conocimientos lingüísticos para llegar a obtener la competencia comunicativa y cultural que les permita producir textos con una extensión adecuada a los objetivos del nivel en que se encuentra.

Las tareas que se planifiquen en las diferentes etapas deberán abarcar acciones en las siguientes áreas de trabajo: trabajo con modelos que permitan a los escolares reconocer las características de los textos y realizar reflexiones sobre la lengua, búsqueda y procesamiento de la información, ampliación del vocabulario, actividades de expresión creadora que les permitan desarrollar la imaginación, la creatividad y expresar sus sentimientos y emociones, entre las que no deben faltar actividades lúdicas y de expresión plástica, el trabajo con textos borradores que faciliten el proceso de enriquecimiento y perfeccionamiento de lo que se escribe, la escritura de la versión final y la publicación de las producciones escritas.

La estrategia para el desarrollo de la lengua materna deberá contemplar el desarrollo de diferentes eventos que favorezcan la creación de situaciones de comunicación que motiven a los escolares para escribir.

Para que producir un texto se convierta en un verdadero acto de aprendizaje es necesario el logro de una verdadera motivación por las actividades de escritura. Para

ello el niño tiene que sentirse en situación comunicativa y necesitar el código escrito para expresar sus ideas.

El problema didáctico es generar necesidades y motivaciones. Para ello son imprescindibles situaciones que exijan que los alumnos se ubiquen en reales circunstancias de comunicación, con prácticas muy cercanas a la realidad, y que lo producido por ellos tenga receptores reales. Esto los llevará a comprobar la importancia de la adecuación sintáctica, léxica y ortográfica de los textos que construyen y a que escriban apropiándose de la función social del lenguaje y de los propósitos creados por las distintas circunstancias de comunicación, todo lo cual podrán reproducir en su vida futura. La función de la escuela debe ser lograr que los niños se apropien de los usos sociales de la lengua escrita y que egresen como usuarios competentes que “lleguen a ser productores de lengua escrita, conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinado tipo de situación social” (Teberosky, 1993: 48).

Al maestro le tocará crear en las clases un ambiente agradable y de confianza, donde los escolares pueden intercambiar criterios, conversar libremente acerca de diversos temas y escribir sobre la base de tareas comunicativas que por su cercanía a la realidad los impulsen a una implicación profunda en el aprendizaje de la lengua.

La institución escolar planificará en cada curso escolar cuáles serán los eventos que permitirán el desarrollo de la producción verbal de textos escritos de sus estudiantes, para lo cual se diseñará una estrategia de trabajo donde se ubiquen las temáticas a desarrollar en relación con los contenidos y objetivos de la producción verbal escrita en cada una de las asignaturas, los períodos en que se harán, los tribunales y los premios que se les otorgarán a los ganadores. Los docentes diseñarán sus sistemas de clases de manera que los alumnos sean protagonistas de las diferentes acciones de esta estrategia. Estas situaciones y eventos deberán coordinarse en los colectivos de ciclo y en las reuniones y escuelas de padres de manera que en todos los espacios donde el alumno tenga que interactuar estén dadas las condiciones para el logro de los objetivos propuestos.

Por tanto, en las estrategias que se elaboren para el desarrollo adecuado de la lengua materna en cada una de las escuelas deberán realizarse acciones como:

- *Confección de murales con los textos producidos por los alumnos de diferentes grados sobre una temática a trabajar en una quincena o sobre una efeméride o acontecimiento de interés para la comunidad.*
- *Producción de trabajos para ser presentados en los matutinos.*
- *Realización de paneles donde se expongan los trabajos prácticos escritos exigidos en las diferentes asignaturas.*
- *Elaboración de cuadernos o folletos sobre temáticas diversas y de interés escolar con vistas a engrosar los fondos de la biblioteca del aula, de la escuela o algún centro de trabajo de la comunidad.*
- *Felicitaciones a familiares o amigos con motivo de celebraciones (cumpleaños, día de las madres, los padres, día del educador, etcétera).*
- *Correspondencia escolar entre alumnos de centros cercanos, con los padres, con los miembros de la comunidad, a los directores de las escuelas, a otros maestros, etcétera, con diferentes intenciones comunicativas.*
- *Elaboración de carteles para invitar a los miembros de la comunidad a las fiestas escolares o anunciar alguna actividad escolar.*
- *Producción de noticias para los periódicos y revistas escolares que se produzcan en la escuela.*
- *Escritura de pequeñas obras de teatro para ser representadas por los propios alumnos en eventos convocados por la escuela.*
- *Elaboración de textos para participar en los concursos convocados por la escuela o por las diferentes instituciones. (Amigos de la FAR, Leer a Martí. Cuidemos la Naturaleza, entre, otros.)*

El empleo de las tecnologías de la informática y la comunicación como una vía importante para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.

El dominio de las máquinas es una necesidad del hombre de estos días, no se concibe un profesional sin habilidades en el uso de ellas pues facilitan el acceso a la información y su procesamiento, además, de hacer muy rápida la comunicación. El manejo de los diferentes programas computacionales permiten a los estudiantes el desarrollo de la inteligencia y el dominio de diferentes estrategia para aprender. En el caso de la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos el empleo del

software ofrece una variada información a los alumnos que permiten el tratamiento de nuevas temáticas y el aprendizaje de nuevas palabras.

El dominio del procesador de textos Word y las diferentes opciones que facilitan la conformación y revisión de un texto deben convertirse en una prioridad en la enseñanza- aprendizaje de la producción verbal de textos escritos, pero no como parte del programa de computación, sino como parte inseparable de la asignatura Lengua Española y del tratamiento metodológica para la dirección de su aprendizaje a partir de cuarto grado. El dominio de las diferentes funciones del Word como el corrector ortográfico, el sintáctico, las que permiten darle formato a lo que se escribe y buscar los sinónimos de las palabras, contribuirán al desarrollo de la autovaloración y al perfeccionamiento de la producción verbal del texto escrito. El empleo de estas tecnologías debe constituir una obligación docente por parte del maestro.

Estas exigencias metodológicas penetran todas las áreas de acciones de la estrategia planificada, pues son tenidas en cuenta para realizar los ajustes curriculares y las diferentes acciones para la dirección de la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos. El sistema de trabajo metodológico garantiza que los maestros las comprendan y planifiquen acciones para darles cumplimiento.

A continuación se exponen las diferentes etapas de la estrategia.

3.3 Etapas de la estrategia.

La estrategia metodológica modelada está conformada por tres núcleos básicos de acciones relacionadas con la adecuación curricular, la preparación teórica metodológica del docente y acciones para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos. Su objetivo está dirigido a propiciar el desarrollo adecuado de la producción verbal de textos escritos en los escolares primarios. A continuación se presentan en forma esquematizada los diferentes núcleos de acciones y las etapas de su desarrollo:

Estrategia metodológica para el desarrollo adecuado de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria

DIAGNÓSTICO	PLANEACIÓN	INSTRUMENTACIÓN	EVALUACIÓN
Al tratamiento de la producción verbal de textos escritos en los documentos normativos y metodológicos de la escuela primaria.	Acciones para enfrentar las acciones curriculares	Se propone añadir objetivos relacionados con la etapa de orientación y la formación de hábitos docentes. Se propone modificar el objetivo de la expresión escrita a partir del carácter interdisciplinario de su tratamiento metodológico.	Control al análisis metodológico que se realiza en la preparación de las asignaturas. Muestreo a los sistemas de clases planificados por el maestro.
A la preparación que poseen los alumnos para enfrentar la producción verbal de textos escritos.	Acciones para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.	Estas acciones se instrumentarán en los sistemas de clase donde la asignatura Lengua Española tenga el eje integrador y en las acciones de coordinación de las influencias educativas.	Aplicación de pruebas pedagógicas. Uso de la escala valorativa para evaluar su calidad.
Al nivel de preparación que tienen los maestros para enfrentar la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.	Acciones para la preparación del docente.	Sistema de trabajo teórico-metodológico para la preparación de los docentes desde el puesto de trabajo.	Muestreo a los sistemas de clases planificados por los docentes. Observaciones de clases. Entrenamientos desde el puesto de trabajo.

3.3.1 Etapa de diagnóstico.

- Acciones relacionadas con el diagnóstico.

Las acciones encaminadas a la etapa de diagnóstico estarán dirigidas por el director de la escuela y tendrán la participación de maestros, padres y alumnos. Su objetivo consiste en determinar cuáles son las potencialidades y dificultades que presentan los docentes y los escolares con vistas a un desarrollo adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.

El desarrollo del lenguaje es un proceso gradual; a medida que los alumnos transitan por la escuela primaria las ideas que desean expresar se hacen más complejas y difíciles. Las exigencias estructurales de los textos son mayores y el escolar va adquiriendo formas gramaticales que complican progresivamente la expresión de sus ideas, por lo que no pueden establecerse niveles de instrucción fijas ni para el grado, ni por edades escolares pues este proceso es único y diferente en cada alumno. En consonancia con ello se concibe al diagnóstico "... como un proceso con carácter instrumental, que permite recopilar información para la evaluación-intervención en función de transformar o modificar algo, desde un estado inicial hacia uno potencial, lo que permite una atención diferenciada" (López Hurtado, 1996). Se considera la primera fase del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El diagnóstico sobre el desarrollo de la producción verbal escrita de los escolares se orienta en dos direcciones: una para determinar el grado de desarrollo en que se encuentran los alumnos y otra para determinar los factores que están obstaculizando el tránsito hacia formas superiores.

- Acciones para determinar los progresos que van alcanzando los alumnos.

Solamente el estudio del lenguaje del niño y de las condiciones en que este se desenvuelve pueden darnos una indicación del ritmo y sentido de su crecimiento y de la clase de enseñanza que necesitan, para ello debe realizarse un proceso sistémico y cíclico de recogida de datos de los resultados de toda la producción verbal escrita que realiza el alumno, en el que siempre sobre la base de la información obtenida se reorganizan los diferentes componentes del proceso de enseñanza aprendizaje y, por ende, la estrategia educativa que se lleva a cabo para dirigirlo.

A continuación se presentan las acciones que deben realizarse para conocer el estado en que se encuentra el desarrollo de la producción verbal de textos escritos de los escolares y el análisis de los resultados de su procesamiento:

- a) Revisión de libretas en todas las asignaturas con los mismos criterios valorativos que se aplican en la asignatura Lengua Española. (Ver anexo 16)*
- b) Prueba por elementos del conocimiento. Todo ello congruente con que "...el método de análisis y evaluación de las respuestas de los alumnos por elementos del conocimiento permite ver con mayor claridad y evaluar mejor los conocimientos y habilidades, además el análisis de las respuestas por elementos rinde una cantidad de información acerca de los alumnos, así como de las deficiencias de estos" (Seminario Nacional, 2000:3).*

La autora de esta tesis propone para evaluar la calidad de los textos que los alumnos producen una escala valorativa por elementos del conocimiento (ver anexos 16 y 17) que permite ubicarlos por niveles de desarrollo en bajo, medio y alto. Esta escala presenta cinco dimensiones (contenido, desarrollo del léxico, estructura, aspecto gráfico y aspectos relacionados con el tipo de texto que se escribe. Para determinarlos se han tenido en cuenta los indicadores propuestos por Brueckner (1968:386-410) en el texto Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje, los que establece la Resolución Ministerial que norma el proceso evaluativo de la escuela primaria, los

indicadores establecidos en los diferentes operativos del Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación y los expresados por Georgina Arias y Olga Mendoza en las Orientaciones Metodológicas de quinto y sexto grados.

- c) Los resultados de la valoración de los trabajos escritos por los alumnos deben ser registrados en una tabla de doble entrada que permita establecer los progresos que van alcanzando los alumnos a partir de la comparación de los resultados de cada etapa evaluada. Este instrumento debe ser usado por el maestro en la planificación estratégica de cada sistema de clases con vistas a darle tratamiento a las diferencias individuales de los escolares. (Ver anexo 18)*
- d) Conversación individual con cada escolar: en ella se presenta al escolar los resultados del diagnóstico realizado. El maestro deberá resaltar en primer lugar los avances que ha logrado y luego procederá a la valoración de las dificultades. Estas deben señalarse de forma positiva de manera que el estudiante comprenda sus necesidades y sus posibilidades y pueda implicarse en el mejoramiento de la calidad de lo que escribe.*
- e) Entrevista con los tutores de los escolares para dar a conocer los resultados del diagnóstico: el maestro debe exponer con claridad a los padres donde están las dificultades que las motivan. Se deben orientar las vías y alternativas que puedan emplear para ayudar a sus hijos.*

Resulta de gran utilidad para los alumnos que los resultados de cada evaluación sean expuestos en lugares visibles para todo el grupo, para que ellos puedan comparar sus avances con los de otros niños y tomar conciencia de sus errores.

- Acciones para determinar los factores que están obstaculizando el tránsito hacia formas más complejas de desarrollo del alumno y del maestro.

En este momento el directivo y el maestro deben tener presente la relación que existe entre lo afectivo y lo cognitivo, por lo que no sólo bastará con el análisis de los textos escritos para determinar las limitaciones en los conocimientos o el desarrollo de las habilidades, sino que será necesario estudiar qué aspectos del plano afectivo están incidiendo en las dificultades de los alumnos.

Es necesario, además, comprobar si el método de enseñanza utilizado con el niño es idóneo, o si este también necesita ser corregido. En esta etapa juegan un rol importante

los directivos, quienes tienen a su cargo la valoración del trabajo que realiza el docente para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje y su efectividad. Para ello realizarán las siguientes acciones:

- a) *Aplicación de instrumentos que permitan valorar la motivación que siente el niño por la escritura, estos pueden ser:*
 - *El completamiento de frases. En la elaboración de este instrumento debe tenerse en cuenta que los alumnos expresen opiniones sobre sus vivencias en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos, sus intereses y sus preocupaciones en este aprendizaje (Collazo Delgado, 1992) Al elaborar el instrumento se tendrá en cuenta, además, ubicar frases que permitan obtener información sobre cómo el alumno ve la gestión educativa del maestro. (Ver anexo 12)*
 - *La composición. Este instrumento puede utilizarse para obtener información sobre cuáles son los tipos de textos que más motivan el interés de los alumnos y qué temas son de su agrado, de manera que esto le permita al maestro organizar la estrategia que debe seguir en cada sistema de clases tratando de satisfacer las necesidades de los escolares. Para ello el maestro debe orientar a los estudiantes que escriban un texto donde expresen sobre qué temas les gustaría escribir. (Collazo Delgado, 1992:133-134).*
- b) *La observación de clases. Debe realizarse por los directivos de manera que puedan obtener la información sobre el desempeño de los docentes con vistas a la planificación del trabajo metodológico que es necesario realizar para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto permitirá determinar en quiénes están las dificultades que se presentan en el desarrollo de la producción verbal de textos escritos, si estas son del alumno por problemas intelectuales o afectivos o son fallas del maestro en el manejo de los diferentes componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.*
- c) *Análisis de los sistemas de clases planificados por los maestros. Se realizará un muestreo por parte de los directivos para comprobar el tratamiento metodológico que ha realizado el maestro en la unidad de estudio al componente producción verbal de textos escritos. (Ver anexo 7)*

3.3.2 Etapa de planeación- instrumentación.

La etapa de planeación-instrumentación se realiza a partir de los resultados obtenidos en la etapa de diagnóstico y tiene como objetivo propiciar el desarrollo adecuado de la producción verbal de textos escritos a partir de la planificación de las acciones que permitan su dirección, la realización de las adecuaciones curriculares, y la preparación adecuada de los docentes.

Acciones dirigidas a la realización de adecuaciones curriculares.

Se consideran “adecuaciones curriculares a los ajustes que se realizan a los objetivos, al contenido, a los criterios de evaluación y a sus procedimientos que deben estar en concordancia con las posibilidades de aprendizaje de los alumnos” (Rivera Acevedo, 2002:160). En el caso de las adecuaciones curriculares que se recomiendan en esta tesis estas se realizan a los objetivos y contenidos relacionados con el desarrollo de la producción verbal escrita de los alumnos y consisten en acciones para añadir objetivos que permitan el desarrollo del proceso de la escritura y acciones para modificar los objetivos relacionado con la escritura propiamente dicha. Todo esto para facilitar el desarrollo de las relaciones interdisciplinarias, el carácter integrador del tratamiento metodológica a la producción verbal de textos escritos a través de la asignatura Lengua Española y la formación del hábito de trabajo con el texto borrador. Las adecuaciones curriculares se basan en la aplicación de las exigencias metodológicas que se plantean en la estrategia.

En consonancia con lo apuntado se propone que se realicen acciones para añadir a los objetivos y contenidos del programa de la asignatura Lengua Española las siguientes adecuaciones curriculares para el desarrollo de la producción verbal de textos escritos. (ver anexo 29)

Objetivos

Ampliar la competencia cultural en relación con el tema seleccionado para escribir a través de la consulta en diferentes fuentes de información (periódicos, revistas, libros de textos, libros del programa Libertad, software, enciclopedias, diferentes tipos de diccionarios, etcétera)

Contenido

Lecturas, observación de vídeos, consultas en software relacionadas con la temática y el tipo de texto que se debe escribir.

Ampliar su vocabulario en relación con el campo semántico que se abordará en el tema seleccionado para producir el texto.

Emplear las palabras aprendidas en la elaboración de los diferentes tipos de textos que se escriban.

Utilizar diferentes estrategias para organizar la información con vistas a la planificación de la producción de textos orales y escritos.

Expresar las ideas en relación con el tema seleccionado para escribir previamente organizadas.

Emplear las diferentes opciones del procesador de textos Word para la corrección de las diferentes versiones del texto escrito.

Publicar los textos elaborados.

Precisión del vocabulario que debe ser utilizado en los textos a través del trabajo con: redes semánticas, racimos asociativos, determinación de palabras claves, antónimos y sinónimos.

Empleo de diferentes tipos de diccionarios y del prontuario escolar.

Estrategias de planeación y de organización de la información para escribir: determinación del destinatario del escrito, conversación previa, lluvia de ideas.

Estrategias que permiten organizar la información: cuadros sinópticos, mapas conceptuales, racimos asociativos, esquemas, diferentes tipos de planes, subrayado de palabras claves y de ideas principales.

Exposición oral de las ideas sobre el tema seleccionado para escribir previamente organizadas.

Empleo del procesador de textos Word para escribir el texto o una de sus partes y corregirlas.

Uso de las diferentes opciones del Word para perfeccionar lo que se escribe.

Publicación de los trabajos. Entrega de los trabajos a sus receptores.

Se propone, además, para lograr el carácter integrador del tratamiento metodológico a la producción verbal de cualquier tipo de texto que el alumno vaya a escribir que se modifique el objetivo sobre el desarrollo de la producción verbal escrita que dice: "Continuar el desarrollo de habilidades relacionadas con la expresión escrita al escribir párrafos sobre textos leídos, cuentos, vivencias y en general, temas cercanos a ellos. Desarrollar la espontaneidad y la creatividad al escribir. (Programa de cuarto grado, 1995. 15) por el siguiente:

Objetivo

Contenido

Escribir los diferentes tipos de textos sugeridos en las asignaturas del grado con buena caligrafía, ortografía, con unidad, coherencia, claridad en las ideas y una extensión adecuada al tema y al tipo de texto que se escribe. Desarrollar la espontaneidad y la creatividad al escribir.

Elaboración de diferentes tipos de textos relacionados con situaciones presentadas en las clases de Lengua Española o en otras de las asignaturas del grado.

Se propone añadir en los objetivos relacionados con la formación de hábitos de carácter docentes el siguiente:

Objetivo

Contenido

Emplear correctamente borradores para escribir cualquier tipo de texto.

Valorar la importancia del empleo de los textos borradores para lograr el perfeccionamiento de lo que se escribe.

Trabajo con el borrador del texto que se pretende escribir.

Estas adecuaciones curriculares, relacionadas con la determinación de los objetivos y los contenidos, deben ser materializadas en el análisis metodológico que realice el maestro en relación con la planificación del sistema de clases para el tratamiento de la producción verbal de textos escritos. El tratamiento integrador a los diferentes componentes de la lengua materna y el número de horas de reserva con que cuenta el programa de la asignatura permiten que el docente pueda llevar a cabo el tratamiento de la unidad sobre la base de estas adecuaciones sin alterar el número de horas correspondientes en el programa vigente. (Ver anexo 19)

Acciones para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos es un proceso de dirección conformado por la realización de acciones con propósitos diferentes según las etapas por las que transita la escritura.

Para diseñar estas acciones se consideraron los criterios de los enfoques gramaticales, de contenido, de proceso y comunicativo, pero se hace especial énfasis en el enfoque de proceso de la escritura.

Las acciones responden a los objetivos y contenidos del programa de Lengua Española, a las exigencias metodológicas y las adecuaciones curriculares que se proponen en la tesis.

La concepción general de las acciones plantea que la etapa de orientación se desarrolle en dos momentos o fases: una previa de preparación de los alumnos para expresarse sobre el tema y otro de exposición de la ideas en el plano oral luego de su organización. Esto se hace con el objetivo de que el escolar adquiera la competencia cultural para poder expresarse sobre una temática determinada y, además, aprenda a buscar y organizar la información para poder escribir.

La etapa de ejecución-revisión se realizará de forma recursiva, quiere decir, que a la vez que el niño escribe también irá revisando, por lo que la etapa tiene una fase de trabajo con los textos borradores donde se incluye el trabajo con el procesador de texto Word como parte de la revisión y una fase de escritura de la versión final. En el anexo 25 aparece un esquema que ilustra las diferentes fases en que se estructuran las acciones.

A continuación se presentan las acciones que se proponen para las diferentes etapas y fases (ver anexo 25). Con el ánimo de ofrecer al maestro un producto didáctico más completo se mantienen algunas de las acciones existentes, se incorporan otras y se reordenan todas.

• Acciones para la etapa de orientación.

Primera fase: Preparación para la producción verbal de textos orales y escritos.

- *Creación de un ambiente favorable para la producción verbal del texto escrito a través de la presentación de la tarea docente en forma de situación comunicativa. Precisión de la intención y la finalidad comunicativa de los textos que se escribirán.*
- *Realización de lecturas para reconocer las restricciones del tipo de texto que se debe escribir. Determinación del tipo de texto, reconocimiento de su estructura y sus restricciones. Trabajo con textos modelos.*
- *Identificación en los textos de las lecturas que se trabajen de los tiempos verbales que se utilizan, el empleo de los pronombres con vista a lograr la cohesión gramatical, las relaciones entre las diferentes oraciones (relación de tema y rema).*

Identificar el uso de los diferentes conectores que se emplean para darle unidad a lo que se escribe. Observación de las formas elocutivas utilizadas y sus características

- *Análisis del número de párrafos en que se ha desarrollado el tema. Determinación de la idea esencial de cada párrafo. Análisis del uso de los signos de puntuación, su necesidad.*
- *Análisis de la organización y lógica del texto: párrafos introductorios, párrafos de desarrollo, párrafos de conclusiones.*
- *Análisis de los elementos creativos que se utilizan para embellecer el lenguaje de los textos.*
- *Realización de actividades que permitan el desarrollo de la competencia cultural: lecturas, observación de videos o películas, trabajo con los softwares y las “palabras calientes” que aparecen en ellos, programas televisivos, entre otros.*
- *Búsqueda de textos que aborden la problemática en la que se trabaja.*
- *Entrevista a personalidades o expertos.*
- *Trabajo con el vocabulario básico que se va a utilizar: trabajos con redes semánticas, racimos asociativos, determinación de palabras claves, antónimos y sinónimos. Formación de listas de palabras relacionadas con el campo semántico que se aborda. Empleo de diferentes tipos de diccionarios y del prontuario escolar.*
- *Trabajo con estrategias que permiten organizar la información: cuadros sinópticos, mapas conceptuales, racimos asociativos, esquemas, diferentes tipos de planes, subrayado de palabras claves y de ideas principales.*
- *Realización de actividades que permitan vincular el lenguaje escrito con el iconográfico.*
- *Recolección de recortes de periódicos, revistas u otras publicaciones con el objetivo de ilustrar la producción verbal de textos escritos que realicen.*
- *Realización de actividades lúdicas como: formar oraciones y párrafos a través de rompecabezas de palabras, formar parejas de palabras disparatadas relacionadas con el tema seleccionado para escribir.*
- *Control de la preparación adquirida por los alumnos.*

Orientaciones metodológicas para realizar la fase de preparación para la producción verbal de textos orales y escritos.

Estas acciones pueden organizarse en varias clases en correspondencia con la complejidad del tipo de texto y su contenido. La producción de un texto escrito es un aprendizaje complejo que requiere para su realización de que se transite por los diferentes niveles de asimilación del contenido sin que queden lagunas en el proceso formativo. Por ello su enseñanza no se logra con la utilización de un solo método, sino con la combinación de varios de ellos.

En la fase de planeación de la escritura el maestro debe utilizar diferentes métodos y procedimientos que le permitan al escolar desarrollar habilidades para buscar la información y organizarla como:

Conversación previa. Los niños conversan en parejas, equipos o con todo el grupo sobre la situación comunicativa que se les presenta y sobre el tema que esta situación plantea, con el fin de expresar sus ideas, compartir la que saben e indagar en qué textos pueden encontrar la información que necesitan para ampliar sus conocimientos con vistas a la producción del texto.

Métodos de elaboración conjunta en sus modalidades heurísticas y reproductivas:

Durante el trabajo con las acciones que permitan las reflexiones sobre el uso de la lengua en los textos que se utilizan como modelos de construcción, la conversación debe ser heurística para las clases de presentación y reproductiva para las clases donde se ejercita. Mediante impulsos lingüísticos el maestro hará que los alumnos analicen la organización de las oraciones, el empleo de los signos de puntuación, la ubicación de cada palabra según su significado en el contexto, los elementos que permiten darle unidad a lo que se expresa, de forma tal que esos textos puedan servirles como patrones para escribir.

El empleo de estos métodos requiere que el maestro presente a los alumnos una variada ejemplificación donde se pueda apreciar cómo se utilizan en el texto las diferentes estructuras lingüísticas y qué combinaciones de palabras pueden hacerse para lograr la calidad en lo que se desea expresar.

Las lecturas que se trabajen en la clase servirán como modelos constructivos en las cuales los alumnos reconocerán las restricciones del tipo de texto y el empleo de las diferentes estructuras lingüísticas. Por ejemplo, si la intención es escribir una descripción el maestro deberá escoger lecturas que le permitan al alumno comprender qué es una descripción y cómo se usan en función de ella las diferentes estructuras gramaticales. Estos textos servirán también para que el alumno amplíe su competencia cultural en relación con el tema. Se podrán emplear, también, los textos que los alumnos hayan producido para que puedan reconocer en sus propias producciones como funciona el sistema de la lengua y que dificultades ellos presentan en su uso.

Para el trabajo con el vocabulario es importante la utilización de variadas fuentes de información (libros, diccionarios de diverso carácter: enciclopédicos, de sinónimos y antónimos, geográficos, de verbos del español, publicaciones periódicas, periódicos, revistas) tanto en soporte de papel, como en digital. Es necesario que el maestro lleve a los alumnos a reconocer todos los sinónimos que puede tener una palabra en un determinado contexto con el objetivo de que estos aprendan a emplearlos en los textos para lograr la cohesión. Aquí es necesario enseñar a los alumnos a utilizar el comando en las computadoras que les permita interactuar con los sinónimos de las palabras. Deberá dárseles tratamiento a las “palabras calientes” que aparecen en los softwares para que los alumnos las incorporen a la producción verbal.

El maestro deberá conocer con qué fondos cuentan las bibliotecas, tanto de la escuela como la del territorio, que sean asequibles a los alumnos. Esto le permitirá organizar el sistema de tareas investigativas que debe orientar para la obtención de la competencia cultural de los alumnos, requisito indispensable del acto de escritura. Estas fuentes de consultas serán utilizadas por el docente para profundizar los contenidos.

Es importante que cuando el tema para escribir corresponda al contenido de otra asignatura el maestro establezca el vínculo interdisciplinario de manera que el escolar pueda recopilar la información que necesita a través de las diferentes estrategias de organización de la información. El uso del prontuario y del diccionario es indispensable en esta fase. Las actividades de búsqueda de la información pueden orientarse como tarea para la casa.

La utilización de los vídeos y las películas estará en relación con la ampliación de la competencia cultural de los alumnos, por lo que deberá contarse con el inventario de todos los documentales y películas que existen en el programa audiovisual de la escuela primaria. Estos materiales deben usarse en los espacios docentes que anteceden a la fase de exposición de las ideas en el plano oral con vistas a la preparación de los alumnos.

Las actividades relacionadas con la vinculación del lenguaje escrito con el iconográfico pueden realizarse en las clases de Lengua Española o en las de Educación Plástica a partir de que los escolares puedan dibujar lo que comprendieron del tema o formar diferentes composiciones plásticas. Estas creaciones les servirán para ilustrar sus producciones escritas.

Será necesario que el maestro realice un control de la preparación adquirida por cada alumno para dar paso a la siguiente fase de trabajo.

Segunda fase: Acciones para la fase de exposición de las ideas en el plano oral.

- *Desarrollo de actividades que le permitan al niño exponer de forma oral las ideas adquiridas en la fase de preparación previa tales como: conversación en clases, competencias de preguntas sobre el tema y el tipo de texto que se va a escribir, paneles, mesas redondas.*
- *Realización de actividades lúdicas relacionadas con el tipo de texto y la intención comunicativa tales como: conversación en cadenas basadas en la total improvisación en relación con el tema que se trabaja, las narraciones a partir del binomio fantástico que puede formarse de diversas maneras mediante la estructura sustantivo + preposición + sustantivo (chivo con bermudas), la narración con la pregunta “¿ Qué pasaría si se encontrarán...?”, la realización de descripciones de seres fantásticos, la descripciones de animales formados con las características de otros (la chigallina, el gapato, la jielenfante) entre otras actividades de juego con las palabras que se utilizarán en el texto que se escriba. La inventiva puede ser estimulada mediante preguntas complementarias.*
- *Determinación de los títulos que tendrán los trabajos.*
- *Elaboración del plan para escribir.*

- *Actualización del prontuario con las palabras y expresiones utilizadas por los alumnos y que aún no han sido trabajadas.*

Orientaciones metodológicas para el desarrollo de la fase de exposición de las ideas en el plano oral.

Estas acciones pueden desarrollarse en un tiempo docente de 45 ó 50 minutos, pues todos los alumnos deben expresar lo que conocen sobre el tipo de texto que van a escribir y su contenido.

Es importante que el maestro valore el uso que los alumnos le dan a las estrategias para organizar la información y la consulta que hacen de ella y del prontuario para ir logrando la formación del hábito de su empleo.

En las primeras clases se recomienda desarrollar actividades de conversación sostenida donde el maestro a partir de una pregunta inicial logre la participación activa de los alumnos. En estas conversaciones es importante que el maestro use el silencio como procedimiento y lo combine con impulsos mímicos gesticulares como afirmar con la cabeza, sonreír cuando se ha dicho algo interesante u original, asombrarse ante un conocimiento profundo o un concepto bien formulado. De esta manera podrá dirigir la conversación sin intervenir, ni interrumpir y le dará a los escolares todas las oportunidades para expresarse. Se debe estar atento a que los alumnos aprendan a escuchar y a ceder la palabra cuando los demás hablan.

El maestro escuchará a los alumnos atentamente, anotará las frases interesantes en el pizarrón, así como las expresiones significativas, originales y las palabras nuevas que deberán ser ubicadas en los prontuarios para usarlas en la producción escrita.

A medida que el alumno vaya adquiriendo habilidades para buscar la información y procesarla se podrán utilizar las demás variantes propuestas para la exposición de las ideas en el plano oral como: paneles, mesas redondas y debates.

En esta fase es muy importante la realización de actividades lúdicas que lleven a los alumnos a tratar el tema con mayor desenfado y puedan lograr mejor la originalidad. Los juegos creados por el escritor italiano Gianni Rodari (1973) que permiten establecer relaciones entre diversos temas pueden ser muy favorables para el logro de textos más originales. Estos juegos comienzan con la pregunta ¿qué pasaría si...?, a

partir de aquí el docente puede crear todas las combinaciones que les permitan a los escolares desplegar toda su imaginación alrededor de las temáticas relacionadas en la pregunta.

En relación con la selección de los títulos para escribir estos podrán ser diferentes para cada alumno siempre que estén relacionados con el tema que se aborda. Es necesario que cada alumno anote en su libreta el título seleccionado.

- ***Etapas de ejecución- revisión.***

Primera fase: Acciones para la fase de trabajo con el texto borrador.

- *Escritura del texto empleando borradores. Análisis en parejas del texto escrito en el borrador a partir de los aspectos establecidos para su revisión.*
- *Consulta de los alumnos con sus padres para realizar correcciones.*
- *Revisión minuciosa por parte del maestro. Análisis maestro-alumno y alumno-maestro sobre los resultados de la revisión realizada.*
- *Trabajo con el procesador de texto Word para la revisión del texto. Para ello deben realizarse las siguientes acciones:*
 - *Determinar los elementos del conocimiento que serán objeto de análisis y los textos que serán revisados en las computadoras.*
 - *Los alumnos copiarán su texto en la computadora. Si no tienen las habilidades en el uso de la máquina el maestro puede copiar los textos las primeras veces, esto debe hacerse tal y como están en los borradores.*
 - *Organizar los alumnos por equipos frente a cada máquina (nunca deben ser más de tres) siempre se situará un alumno aventajado para que en los primeros momentos pueda guiar las acciones.*
 - *Realizar primero los arreglos que marca el corrector ortográfico, para ello aprenderán a usar este programa y las diferentes opciones que brinda. Estas correcciones se realizarán también en los textos borradores. El maestro estará atento porque esta herramienta no marca todos los errores ortográficos y los alumnos no pueden dejar de hacer las correcciones.*
 - *Revisar los errores que afectan la calidad de las ideas, para ello usarán el corrector sintáctico y los diferentes comandos que les permitan tachar, borrar, cambiar una palabra de lugar, agregar, utilizar los sinónimos, entre otras. Podrán*

utilizar los parámetros para el trabajo de revisión de los borradores (ver orientaciones metodológicas para esta fase) Estas actividades primero serán totalmente guiadas por el maestro hasta que los alumnos se vayan apropiando de las acciones y puedan trabajar de forma independiente por la guía de revisión elaborada al efecto por el maestro.

- *Comparar lo que se escribió con la versión escrita en el borrador. Realizar las correcciones en los borradores.*
 - *Valorar la importancia de utilizar este medio en el proceso de producción verbal.*
- *Realización de actividades colectivas donde se discutan los problemas fundamentales que presenta la producción verbal de textos escritos en el grupo de alumnos en general. Realización de actividades derivadas de la revisión. (Ver anexo 26)*
- *Corrección en el borrador de todos los señalamientos realizados.*

Orientaciones metodológicas para la fase de trabajo con los borradores.

La duración de esta fase estará en correspondencia con el desarrollo de las habilidades que vayan alcanzando los alumnos. Si el maestro comprueba en el diagnóstico inicial que los alumnos presentan muchas dificultades para escribir, los primeros textos deberán escribirse de forma colectiva, pero siempre en un borrador donde el alumno pueda rectificar, borrar y adquirir el hábito de su empleo.

Cuando los alumnos comiencen a escribir sus textos de forma independiente es importante que el maestro asuma una actitud discreta, que no interrumpa la concentración que ha sido lograda, por lo que las aclaraciones deben hacerse de manera individual y en un tono de voz bajo. Debe acostumbrarse al alumno a realizar consultas en las libretas, en los libros de textos, en el prontuario para extender un párrafo o para precisar una palabra. Es muy importante que los alumnos adquieran el hábito de trabajar en parejas.

Los resultados de las investigaciones, así como la observación de la práctica escolar han permitido constatar que el trabajo en parejas o pequeños grupos contribuye a elevar la calidad del proceso de aprendizaje. La producción verbal de textos escritos encuentra en el proceso cooperativo una forma de organización favorable, pues a escribir no se aprende a través de algoritmos memorizados, ni a partir de formulas o conceptos, para escribir hay que formular ideas, organizarlas y corregirlas y en su

aprendizaje se requiere de la valoración del otro. Cuando el alumno socializa lo que tiene expuesto en su texto con su compañero, no solo aprende a escribir sino que desarrolla opiniones, gustos y aprende a autovalorarse.

En esta fase es importante que el maestro enseñe al alumno cómo debe trabajarse con un borrador y todas las acciones que pueden hacerse en ellos. Los parámetros para trabajar con el borrador no serán los mismos que cuando se escribe la versión definitiva, estos pudieran ser: observa si escribiste el título, pregúntate de que trata el texto y comprueba si la respuesta tiene relación con el título que escribiste, analiza cuántas oraciones escribiste, fíjate si cada oración dice algo nuevo en relación con la anterior, elimina las oraciones en las cuales repites la misma información, observa cuántas palabras tienes repetidas en el texto, pregúntate si son necesarias, observa si puedes cambiarlas por su sinónimo o por un pronombre, fíjate si usaste las mayúsculas después del punto, consulta tu prontuario o el diccionario para comprobar las palabras en las que tengas dudas.

Aquí lo importante es que el alumno reflexione sobre su propio pensamiento y pueda aprender a organizarlo. Además, valore la utilidad de trabajar con el borrador siempre que se vaya a escribir cualquier tipo de texto.

El trabajo con el procesador de textos Word les permitirá a los alumnos corregir el texto y desarrollar las habilidades en el manejo de las computadoras. En las primeras actividades con este programa deberán seleccionarse fragmentos cortos del texto escrito para que el alumno pueda ir desarrollando sus habilidades.

Las actividades con el procesador de textos pueden realizarse para hacer la revisión colectiva, tanto de un fragmento como de todo el texto, en una clase de la unidad o en tiempo de máquina extra que tengan los estudiantes. Después que se hayan desarrollado habilidades en este sentido y los alumnos comprendan la utilidad de su uso, buscarán el tiempo necesario para hacerlo de forma individual.

Segunda fase: Escritura de la versión final.

- *Escribir la versión definitiva del texto. Utilizar la guía para revisar la versión definitiva.*
- *Ilustrar el texto con los dibujos realizados o con los recortes recopilados. Conformar los folletos, las antologías o los cuadernos.*

- En el caso de que sea correspondencia escolar realizar el llenado de los sobres.
- Entrega de los trabajos a los receptores o ubicación en los lugares donde serán publicados.

Orientaciones metodológicas para la fase de trabajo con la versión final del texto escrito.

En las primeras unidades estas actividades deben realizarse dentro del tiempo establecido en la dosificación de la unidad y pueden cubrir el tiempo que debe dedicársele al trabajo específico con la caligrafía.

Cuando los alumnos vayan adquiriendo el hábito de trabajar con el borrador y comprendan la importancia de su uso, así como la necesidad de pasar en limpio lo que escriben, estas actividades pueden realizarse como trabajo independiente. Esto estará en dependencia del diagnóstico sistemático de los alumnos.

Si la fase de ejecución-revisión se realizó correctamente en este momento la preocupación fundamental del escolar debe ser velar porque la caligrafía le quede con todos los requisitos establecidos para ella, que no se copien errores ortográficos, ni se produzcan borrones en la hoja y que se haya dejado el margen y la sangría.

Es muy importante que el alumno disfrute en la realización de estas acciones y que pueda tener libertad para intercambiar con sus compañeros e ilustrar de la manera que desee sus textos. Estas actividades pueden realizarse también en las clases de Educación Plástica.

Estas actividades se realizarán en todos los sistemas de clases que los maestros planifiquen durante el curso escolar, las cuales permitirán el trabajo con cualquier tipo de texto que se pretenda producir. Tendrán como núcleo integrador la asignatura Lengua Española, pero la fase de preparación para el desarrollo de la producción verbal oral y escrita se realizará, además, en aquellas asignaturas donde se esté abordando la temática del tema que se escribirá.

Los mecanismos de control para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.

La evaluación está considerada como "...un proceso sistémico de recogida de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, que permita obtener información

válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios se utilizarán en la toma de decisiones con el objetivo de mejorar la actividad educativa valorada” (Scriven, 1999: 39) La evaluación que sobre el aprendizaje hace el maestro determina los niveles de asimilación que ha logrado el alumno en relación con los objetivos propuestos.

En esta estrategia se considera que los mecanismos de control que se utilicen para valorar el desarrollo de la producción verbal de textos escritos reúnan las siguientes características:

- a) El carácter integrador: esto requiere que se controle la producción verbal de textos escritos de los alumnos en todas las asignaturas, por lo que deben incluirse: las respuestas a los problemas matemáticos y a los ejercicios con textos, la elaboración de problemas, las respuestas a las preguntas formuladas, la toma de notas, narraciones y valoraciones sobre hechos o personalidades históricas y los trabajos prácticos.*
- b) El carácter recursivo y sucesivo de la revisión: incluye el control en el momento que el alumno trabaja con los borradores y después que escribe la versión final.*
- c) El carácter sistemático: debe realizarse una valoración de los resultados de la producción verbal escrita de los alumnos al concluir cada sistema de clases.*
- d) El carácter individual: estos resultados deben analizarse de forma personal maestro-alumno y alumno-maestro de manera que queden establecidas las medidas correctivas y su tiempo de realización.*
- e) El carácter cooperativo: implica que las primeras valoraciones y correcciones deben surgir del trabajo en parejas o en equipos.*
- f) El carácter orientador: el maestro debe establecer a través del análisis grupal cuáles serán los parámetros evaluativos que permiten el autocontrol del aprendizaje, esto debe ser de dominio de cada alumno y orientar el trabajo de producción y autocorrección.*
- g) El carácter formativo: debe evaluarse cómo el proceso de producción verbal del texto escrito contribuye a la formación de la personalidad.*

Al finalizar cada sistema de clases el maestro debe analizar con sus alumnos a través de entrevistas grupales o individuales la calidad de su gestión pedagógica. Esto y los

resultados de la evaluación integral realizada a cada alumno le permitirán realizar los ajustes correspondientes a su actuación para la planificación del nuevo sistema de clases.

Acciones de coordinación de las influencias educativas que permitan la efectividad en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.

El colectivo de ciclo y las reuniones de coordinación son los órganos técnicos que permiten la realización de acciones dirigidas a establecer las relaciones necesarias para lograr la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de la estrategia dirigida a la producción verbal de textos escritos las acciones de coordinación que se proponen son las siguientes:

- Con el colectivo pedagógico para analizar la estrategia de eventos sobre producción verbal escrita que se realizará en ese período docente y las temáticas y tipos de textos que se abordarán. (Inicio del curso escolar).*
- Con la bibliotecaria escolar para que la programación de las actividades de lectura estén relacionadas con el tema y el tipo de texto que se trabajará en las aulas, así para la disponibilidad y localización de la bibliografía que los alumnos necesitaran consultar. (Se realizarán en los colectivos de ciclo).*
- Con el responsable del programa audiovisual para localizar los videos y películas que deben ser visualizados por los estudiantes en relación con la temáticas que se abordarán en las producciones de textos y el horario extradocente en que se realizarán. (Igual que la anterior).*
- Con los profesores de computación para que puedan utilizar los textos que los escolares están escribiendo con vistas al desarrollo de habilidades en la utilización del procesador de textos Word y, además, para el trabajo de investigación que deben realizar a partir de la consulta de los softwares. (Igual que la anterior).*
- Con el colectivo pedagógico en el caso que se realicen actividades de correspondencia escolar, elaboración de noticias y textos sobre efemérides para que sean leídas en los matutinos o cuando se elaboren proyectos de escritura de folletos o cuadernos para beneficio de la escuela. (En el colectivo de ciclo).*
- Con los padres de los alumnos a través de las reuniones o de las visitas al hogar para su colaboración en el desarrollo del proceso de la escritura de los textos en sus hijos.*

Acciones dirigidas a la preparación del maestro y al control del desarrollo de la producción verbal de textos escritos.

Estas acciones estarán dirigidas por el director o el jefe de ciclo de la escuela y tendrá como objetivo principal preparar teórica y metodológicamente a los maestros con vistas a optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos y controlar el desarrollo adecuado de la producción verbal de textos escritos en los alumnos.

Las acciones de trabajo metodológico (ver anexo 15) deben organizarse a partir de la Resolución Ministerial No. 85 por lo que se incluirán reuniones y clases metodológicas, demostrativas y abiertas.

Se dispondrá de espacios para realizar actividades teóricas sobre los requisitos de la producción verbal de textos escritos, así como con espacios dedicados a la elaboración de textos por parte de los docentes con vistas a perfeccionar su producción y hacer más eficiente la dirección de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, contará con un sistema de control que permitirá a los directivos, docentes, alumnos y padres conocer los avances que se van alcanzando en este componente. A continuación el orden de las acciones: (ver anexo 30)

Acciones	Instrumentación	Fecha y ejecutor
1. Diagnóstico de la producción verbal de textos escritos de los alumnos.	Aplicación de pruebas pedagógicas y de revisión de libretas	Fecha: septiembre. Ejecuta: directivo
2. Diagnóstico de la situación que presenta la dirección de la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.	Observación de clases, revisión de libretas, muestreo a los sistemas de clases.	Fecha: septiembre. Ejecuta: directivos
3. Presentación en el consejo de dirección de los resultados del diagnóstico.	Análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados. Debate. Planificación de las acciones de preparación metodológicas y de control	Fecha: septiembre. Ejecuta: directivos
4. Presentación en el colectivo pedagógico del sistema de preparación metodológica y de control.	Análisis de resultados. Discusión y aprobación de las acciones.	Fecha: octubre Ejecuta: directivos.
5. Realización del Sistema de Preparación Metodológica. (Ver anexo 15)	Entrenamientos metodológicos. Clases metodológicas, demostrativas y abiertas. Talleres. Concursos para	Fecha: octubre-diciembre Ejecuta: directivos.

	<i>alumnos y maestros.</i>	
<i>6. Comprobaciones al desarrollo de la producción verbal de textos escritos de los alumnos.</i>	<i>Aplicación de pruebas. Revisión de libretas.</i>	<i>Fecha: bimensual Ejecuta: Directivos</i>
<i>7. Análisis de los resultados alcanzados por los alumnos en las comprobaciones.</i>	<i>Discusión individual y colectiva con los maestros.</i>	<i>Fecha: septiembre, noviembre, enero, marzo, mayo. Ejecuta: Directivos.</i>
<i>8. Análisis con los padres de los alumnos con mayores dificultades.</i>	<i>Escuelas de padres. Propuesta de atención a sus hijos. Lectura de los mejores trabajos escritos por los alumnos.</i>	<i>Fecha: septiembre, noviembre, enero, marzo, mayo. Ejecutan: maestros</i>
<i>9. Selección en el consejo de dirección de los maestros y los alumnos con mejores resultados.</i>	<i>Presentación de los resultados del control a maestros y alumnos.</i>	<i>Fecha: todo el curso</i>
<i>10. Estimulación y divulgación de los mejores trabajos.</i>	<i>Exposiciones y Concursos. Entrega de estímulos.</i>	<i>Fecha: Durante el curso. Ejecuta: directivos.</i>

3.3.3 Etapa de evaluación.

Esta fase está considerada la última en la planeación estratégica y se orienta en función de valorar la efectividad de las acciones implementadas.

El directivo tendrá en cuenta el control de los tres núcleos básicos de acciones. Por ello controlará a través de la preparación de la asignatura la realización de los análisis metodológicos y la inclusión en ellos de las adecuaciones curriculares y las acciones para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los muestreos a los sistemas de clases planificados permitirán controlar como se tienen en cuenta las exigencias metodológicas establecidas para la dirección del proceso de la enseñanza-aprendizaje de la escritura de un texto y el establecimiento de las relaciones interdisciplinarias.

Es de vital importancia el seguimiento al diagnóstico por elementos del conocimiento, por lo que será necesaria la planificación del sistema de comprobaciones de conocimientos que se realizarán en el curso y los despachos con los docentes para el ajuste de las acciones.

Los resultados del control al desarrollo de la producción escrita de los alumnos deberá analizarse en el claustro de maestros para discutir las dificultades que se presentan en este componente y la valoración de sus causas.

La observación de las clases deberá hacerse de sistemas completos, pues la valoración de una sola clase no le ofrece información al directivo para sacar inferencias sobre cómo marchan las acciones estratégicas planificadas para la dirección de la enseñanza-aprendizaje de la producción de textos escritos debido a su carácter de proceso.

CAPÍTULO IV

VALIDACIÓN DE LA ESTRATEGIA EN LA PRÁCTICA ESCOLAR

La validación de la estrategia se realizó de dos formas: por criterios de especialistas y por el preexperimento.

4.1. Valoración de la propuesta por criterio de especialistas. (Ver anexos 20 y 21)

Se acudió al criterio de especialistas con el fin de conocer sus opiniones sobre la factibilidad o no de la estrategia metodológica propuesta. Para seleccionarlos se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores:

- Poseer información nacional y extranjera en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.
- Haber impartido el programa de Metodología de la Enseñanza de la Lengua Española como profesor del Instituto o como profesor adjunto de las sedes pedagógicas.
- Tener experiencia en la docencia en la escuela primaria con excelentes resultados.

Para seleccionar los docentes de la enseñanza primaria se utilizó la técnica de los informantes claves. Para ello se pidió a los jefes de enseñanza de cada municipio la relación de los mejores maestros en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos y se elaboró una lista a partir de la cual se seleccionaron los que serían utilizados como especialistas para la valoración de la propuesta.

A continuación se presenta el análisis de las regularidades obtenidas en la valoración realizada por el grupo de especialistas.

a) Sobre el estudio de las bases fundamentales de la estrategia y su correspondencia con el objetivo para el que fue creada.

De forma general los especialistas coincidieron en plantear que la estrategia diseñada permite el cumplimiento del objetivo para el cual se elaboró. Los criterios manejados con mayor frecuencia fueron:

- Se diseñó una estrategia que permite que a través del proceso de enseñanza-aprendizaje los alumnos adquieran las habilidades procedimentales que son inherentes a la producción verbal de textos escritos.

- Se presenta una estrategia que permite las relaciones interdisciplinarias y dice cómo establecerlas.
- Garantiza el desarrollo de la competencia cultural de los alumnos y un proceso eficiente de corrección de los textos a partir del empleo de los textos borradores.
- Demuestra cómo deben emplearse en la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal el programa audiovisual y la computación.

b) Nivel de actualización que posee.

Las opiniones coincidieron en expresar que:

- Permite el cumplimiento de las exigencias metodológicas propuestas para lograr el protagonismo de los estudiantes en el Modelo de la Escuela Primaria Cubana.
- Incorpora el empleo de las computadoras como medio de enseñanza y herramienta de trabajo para los alumnos en las actividades de producción verbal de textos escritos.
- Utiliza los elementos del enfoque comunicativo que son posibles de aplicar en el nivel primario.

c) Posibilidades de su aplicación en la enseñanza primaria.

En este sentido los especialistas expresaron que:

- El diseño de la estrategia permite su utilización en cualquiera de los grados a partir de tercero y en todos los sistemas de clases que los maestros planifiquen.
- Su empleo puede ser total o parcial, pues se diseñan actividades que contribuyen tanto al desarrollo de la producción verbal escrita como a la oral.
- Su diseño metodológico contribuye a la optimización de la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna en sentido general, pues se diseñan actividades para trabajar todos los componentes de la lengua a partir de su integración en la producción verbal escrita.

d) Ventajas que ofrece en función de lograr un aprendizaje más eficiente en los alumnos.

- Permite el desarrollo de la independencia cognoscitiva a partir de la orientación de tareas investigativas y la ampliación de su competencia cultural.
- Desarrolla sentimientos de cooperación pues facilita el trabajo en parejas.

e) Limitaciones que puede tener su aplicación en la escuela.

- La estrategia incluye el trabajo con el procesador de textos Word, pero el número de computadoras existente en las escuelas aún no es suficiente para la práctica que necesitan los escolares para el desarrollo de esas habilidades.
- El uso de textos borradores necesita hojas disponibles para que los alumnos puedan trabajar, esto por las limitaciones que tiene el país a veces se hace escaso.

4.2 Análisis de la situación inicial para la implementación de la estrategia.

Con el objetivo de comprobar la validez de lo modelado teóricamente, en las condiciones prácticas de la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna en la escuela primaria, se efectuó un pre-experimento pedagógico que estuvo guiado por el sistema de exigencias y acciones metodológicas que se exponen en esta tesis.

Se organizó de manera que no se determinara grupo de control, sino que el estímulo, su medición y control tuvieran lugar en la misma muestra, antes y después de la aplicación de la estrategia.

El hecho de contar con programas, orientaciones metodológicas, softwares, colecciones de textos en las bibliotecas escolares, etcétera; similares para todo el país, así como una concepción general para la organización del horario del día en la escuela, fue un elemento importante desde el punto de vista cualitativo para la representatividad de la muestra en la realización de la investigación.

Para conocer el nivel de partida en que se encontraban la maestra y alumnos de la muestra seleccionada en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos se utilizó la observación a clases, las técnicas de completamiento de frases y la de selección múltiple con el objetivo de conocer la motivación de los alumnos para el desarrollo de actividades de producción verbal escrita.

Para controlar la calidad de la producción verbal de textos escritos de los alumnos se utilizó el texto que se escribió en la última evaluación sistemática realizada por los alumnos en el curso, para su revisión se utilizó la escala valorativa que aparece en los anexos 16 y 17.

A continuación se ofrecen los resultados de la aplicación de los diferentes métodos y técnicas de investigación.

Resultados de la observación de clases a la maestra del grupo de alumnos. (Ver anexo 8)

Se realizó con el objetivo de conocer la preparación de la maestra para llevar a cabo las diferentes acciones de dirección de la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos propuestas y poder prepararla para enfrentarlas. Se realizó la observación de un sistema de clases.

A continuación se expresan los resultados obtenidos.

Etapas de orientación.

En relación con el tiempo dedicado a la etapa de orientación se pudo comprobar que el tema para escribir se presentó el mismo día de la clase, este se derivó de la lectura realizada, dedicándosele a esta actividad 23 minutos. En esta actividades hubo poca participación de los alumnos, solo expresaron sus vivencias ocho de los 20 alumnos del aula, dos de ellos participaron en reiteradas ocasiones.

Para lograr la motivación en los alumnos para expresarse y escribir sobre la temática seleccionada la maestra invitó a sus alumnos a escribir sobre la lectura que acababan de leer.

No se precisó con los alumnos para quién se escribiría, ni la intención comunicativa que tendría el texto.

Se pudo apreciar que un 60% de los alumnos de las aulas no lograron una motivación intrínseca para escribir, por lo que la maestra tuvo que insistir y hacer uso de su autoridad para lograr implicarlos en la tarea. En estos casos los textos que se escribieron siempre fueron de poca extensión y con la idea esencial muy reiterada.

Se comprobó que no hubo una orientación previa para que los alumnos vinieran preparados para expresarse sobre ese tema.

En cuanto a la precisión de los títulos para los textos escritos fue escogido uno entre varios que la maestra presentó. En todos los casos se escogió el mismo título para todos los alumnos del aula.

El tratamiento que se le dio al vocabulario consistió en escribir en el pizarrón las palabras en las cuales los alumnos pudieran presentar dificultades desde el punto de vista ortográfico. No hubo necesidad de buscar palabras en el diccionario, pues el tema era muy conocido por los alumnos y ninguna palabra expresada trajo dificultades a la clase. No se observó el uso del prontuario, ni del diccionario.

Etapas de ejecución.

Se le dedicó a la etapa de ejecución 18 minutos de la clase pues ese era el tiempo que quedaba. La maestra presionó a los alumnos para que terminaran de realizar las actividades. No hubo tiempo de leer los trabajos. La maestra procedió a recoger las libretas para su revisión. No hubo alusión al uso de borradores para escribir.

La maestra trató de ayudar a los alumnos en la escritura, pero realizó reiteradas aclaraciones que dificultaron la concentración de los alumnos.

Etapa de revisión.

El tipo de revisión que se realizó fue la colectiva en el pizarrón, la maestra copió en un lado de la pizarra el texto que debía ser analizado. Fue escrito sin errores ortográficos, luego se realizaron preguntas a los alumnos sobre los aspectos que debían corregirse, se realizaron los arreglos en el pizarrón y se fue copiando en la otra parte de la pizarra el texto corregido, al final los alumnos copiaron el texto que quedó elaborado en el pizarrón. En el caso del texto escrito por cada alumno y revisado por el maestro quedó en la libreta sin rectificar; esto se comprobó con la revisión de las libretas de los alumnos.

Una valoración sobre los resultados obtenidos de la aplicación de la observación de las clases permite aseverar que existe un trabajo sistemático por parte de la maestra encaminado al desarrollo de la producción verbal de textos escritos de sus alumnos, sin embargo aún existen dificultades que lastran esta enseñanza como son:

- No es una práctica utilizar tareas comunicativas para motivar a los alumnos para escribir.
- El carácter interdisciplinario de la producción verbal escrita no se pudo constatar en las clases observadas.
- El tema seleccionado no necesitó de la búsqueda y precisión de palabras en el diccionario, pues era muy conocido por el alumno.
- No existe una práctica del empleo de textos borradores, esto hace que los alumnos escriban una sola versión, la cual es corregida por el maestro pero no por el alumno.

Diagnóstico del estado inicial en que se encontraban los alumnos de la muestra seleccionada. (Ver anexo 27)

Para diagnosticar el nivel de partida con vista a la planificación de los sistemas de clases que organizan las acciones de la estrategia se procedió a la aplicación de una prueba pedagógica por elementos del conocimiento y se utilizaron las técnicas de

completamiento de frases y de selección múltiple con vistas a conocer el grado de motivación de los alumnos por el aprendizaje de la producción verbal escrita.

Resultados de la aplicación de la prueba pedagógica

Con el objetivo de conocer el desarrollo de la producción verbal de textos escritos se aplicó una prueba pedagógica a los veinte alumnos de la muestra durante la fase inicial. Para su revisión se utilizó la escala ordinal confeccionada para evaluar el desarrollo de la producción verbal de textos escritos (ver anexo 17). Esta prueba consistió en la escritura de un texto. Los resultados se presentan en una tabla de distribución de frecuencia en el anexo 27. Además, se determinó la moda y la mediana de cada uno de los indicadores. (Ver anexo 23)

En el indicador uno para ubicar a los alumnos en el nivel alto solo se exigió escribir tres oraciones, pero de manera que todas ofrecieran una información nueva. Sin embargo la moda se comportó en el nivel bajo y la mediana obtuvo un valor de 1,50 lo que ubica este indicador entre los de mayores dificultades (ver anexo 23). Como se puede apreciar en la tabla la mayor cantidad de alumnos se ubica en la clase que indica un grupo de desarrollo bajo, lo que representa el 60% de la totalidad de los escolares de la muestra. Los estudiantes escriben de dos a tres oraciones y en un 40% en esas oraciones se repite la información que se expresó anteriormente. Solo dos alumnos del total están en el rango alto, quiere decir que pueden escribir varias oraciones, y todas aportan información nueva al contenido que se expresa en el título.

Los resultados del indicador número dos muestran que en relación con el ajuste al tema los alumnos diagnosticados tiene dificultades pues la moda se correspondió con el nivel bajo y se alcanzó una mediana de 1,60. Los alumnos escriben oraciones que no tienen relación con el título propuesto por ellos. Solamente en dos de los textos escritos se pudo apreciar que todas las oraciones se relacionan con el tema, esto representa un 10% del total de alumnos evaluados.

En el indicador número tres la moda se encuentra en el nivel medio, lo que representa el 45% del total. Aquí las dificultades estuvieron dadas en que los escolares casi siempre utilizan oraciones estereotipadas para dar el cierre semántico al texto.

La originalidad es otro indicador con muchas dificultades, la moda se comportó en un nivel bajo y se obtuvo una mediana de 1,50, esto representa un 65% del total de alumnos del aula con problemas. Las dificultades estuvieron en que el lenguaje utilizado

por los escolares es repetitivo y reproductivo, no se observa el uso de expresiones en lenguaje figurado, ni el empleo de expresiones que indiquen el reconocimiento de la personalidad del alumno. Solo tres estudiantes de la muestra lograron escribir con originalidad y un estudiante logró expresar sentido del humor al escribir.

En relación con el desarrollo del léxico, que es el indicador número cinco, se pudo constatar que un 45% de los alumnos está ubicado en el rango bajo, esto representa una moda con valor bajo y una mediana de 1,70. Las insuficiencias se observan en que los alumnos no emplean la sinonimia para no realizar repeticiones innecesarias dentro del texto.

En el caso del indicador número seis sobre el uso de las palabras nuevas aprendidas dentro de la unidad un total de doce escolares están ubicados en el rango bajo, o sea, todas las palabras utilizadas en el texto eran muy conocidas por los alumnos.

En el indicador número siete solo un 10% del total de la muestra se ubica en el rango alto, los demás alumnos, dieciocho en total, están ubicados entre el rango medio y el bajo; dado principalmente por el incorrecto uso de los signos de puntuación. Al no reconocer la correcta estructura de las oraciones, en muchos casos usan el punto y seguido y no existe oración gramatical, escriben solo un sintagma nominal.

El indicador número ocho la moda se ubicó en el nivel bajo y se alcanzó una mediana 1,40, este es el valor más bajo en el análisis realizado de todos los indicadores que se midieron. Las mayores dificultades estuvieron centradas en el uso incorrecto de los conectores y en la repetición de verbos o palabras que pudieran haberse suprimido.

En el establecimiento de la concordancia entre sujeto y verbo y entre sustantivo y adjetivo solo dos alumnos de los veinte diagnosticados hicieron un empleo correcto de esto. El resto, dieciocho alumnos, tuvieron siempre alguna dificultad que los situaron entre el nivel medio y el bajo, la moda fue el valor medio. Los estudiantes escriben el sustantivo en plural pero no escriben la s en los adjetivos. En este indicador la mediana se comportó en 1,85 y fue uno de los indicadores con menos dificultades. La concordancia se estudia de forma práctica desde primer grado, por lo que los alumnos deben llegar a cuarto sin dificultades en este aprendizaje.

En el indicador número diez, relacionado con el empleo correcto del tiempo verbal dentro de la oración, un total de trece estudiantes se ubican en el nivel medio, pues no los utilizan adecuadamente. Estos atenta contra la correcta comprensión de la

información ofrecida. Solo dos escolares hacen una correcta utilización de los tiempos verbales dentro del texto.

Con respecto a la ortografía un 30% de los alumnos se ubica en el nivel bajo y un 60% en el nivel medio. La acentuación y el uso indebido de s, c, z y b, v son las dificultades más presentes. Se observa dominio del uso de la mayúscula después de punto y seguido, punto y aparte y en los nombres propios. Se dominan las reglas de m antes de b y p y la de escribir b en los grupos br, bl. Solo dos alumnos fueron clasificados en el nivel alto; aunque siempre presentaron errores de acentuación.

En la caligrafía se observa una escritura legible y clara, pero hay dificultades en los rasgos y enlaces. Dieciséis escolares se ubicaron en el nivel medio.

En el indicador número trece la moda alcanzó el nivel bajo y la mediana se ubicó en 1,60. Los trabajos escritos por los alumnos presentan borrones y no les dan un correcto formato al escrito, pues escriben hasta el mismo borde de la hoja atropellando la escritura. Esto hace que se ubiquen en un nivel bajo un 50% y en el nivel medio un 40% de los alumnos muestreados.

En el indicador número catorce el texto que se ordenó escribir fue un párrafo. Las mayores dificultades se presentaron en que los alumnos se olvidan de escribir el título. Este fue el indicador que alcanzó valores más altos con una media ubicada en el valor alto y una mediana de 2,50.

Del análisis de los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba pedagógica se aprecia que:

- Solo dos estudiantes de la muestra seleccionada obtuvieron categoría alta en todos los indicadores que se midieron.
- Los indicadores donde la mediana se comportó en los niveles más bajos fueron: empleo correcto de los conectores (mediana 1,40), originalidad (mediana 1,50) y relación entre la extensión y el contenido expresado (mediana 1,50); en este caso se evaluó como de nivel alto a los alumnos que escribieron más de tres oraciones, pero que expresaran toda una información nueva con respecto a la anterior.
- En sentido general los escolares escriben textos reproductivos y con reiteración de la idea esencial, emplean un lenguaje con frases estereotipadas para el comienzo y el cierre semántico de los textos y manejan ideas carentes de originalidad.

Resultados del análisis de las respuestas de los alumnos en el completamiento de frases. (Ver anexo 12)

Para conocer el nivel inicial de motivación de los escolares por las actividades relacionadas con la producción verbal de textos escritos se aplicó el completamiento de 23 frases (ver anexo 12). De ellas, nueve se redactaron para recoger información directamente relacionada con la motivación para escribir, cuatro para que aportaran elementos que permitan formarse un criterio en relación con la labor educativa del maestro en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y las demás permiten valorar otros factores que pueden obstaculizar el desarrollo de la producción verbal de textos escritos de los alumnos.

Para aplicar el instrumento se les explicó a los alumnos que las frases debían completarse de forma individual y debían escribirse las ideas a partir de las vivencias que ellos sentían en las actividades de elaboración de textos.

Del análisis de la aplicación de este instrumento se constató que once alumnos evidenciaron poco interés por las actividades de producción verbal de textos escritos pues expresan opiniones como:

- Escribir es para mí muy aburrido.
- No me gusta escribir.
- Deseo no escribir nunca un párrafo.
- Cuando escribo mi mayor preocupación es no hacerlo bien.

También siete estudiantes expresaron ideas que permiten valorar las preocupaciones que poseen en relación con este aprendizaje como son:

- Escribir es para mí muy difícil.
- Me gustaría poder escribir mejor.
- Mis compañeros se burlan de lo que yo escribo.
- Cuando la maestra me revisa me encuentra muchas dificultades.
- Es triste hacerlo.

En el completamiento de la frase “Para escribir yo uso...” los escolares hicieron mención al empleo de la libreta, ningún estudiante hizo referencia a la consulta en el diccionario u otra fuente de información.

Se pudo apreciar que cuatro estudiantes expresaron sentir una gran satisfacción por las actividades que tienen que ver con la escritura, pues escribieron frases como:

- Cuando escribo me siento alegre.
- En los exámenes siempre escribo bien.
- Cuando la maestra me revisa me felicita.
- Me divierte escribir.

Del análisis de este instrumento se puede apreciar que para un grupo considerable de alumnos las experiencias en el aprendizaje de este componente no han sido agradables y no presentan una motivación adecuada para escribir.

Resultados del análisis de las respuestas de los alumnos en la selección múltiple.

Para obtener información sobre la frecuencia con que los alumnos realizan las diferentes acciones del proceso de la escritura se aplicó la selección múltiple (ver anexo 13). El instrumento se elaboró a partir de la fase de búsqueda de la información, la colaboración entre compañeros en el proceso de corrección y el establecimiento de relaciones entre las asignaturas en la producción verbal de textos escritos. Se tuvieron en cuenta las opciones siempre, algunas veces y nunca.

Para aplicar el instrumento se le explicó a los alumnos que no debían intercambiar con sus compañeros y solo marcar en una opción.

El análisis de los resultados arrojó que los estudiantes no marcaron la opción siempre en ninguna de las preguntas formuladas.

En la primera proposición relacionada con la búsqueda de información para poder escribir tres estudiantes no marcaron el instrumento, ocho alumnos marcaron la opción algunas veces y el resto optó por la opción nunca.

En las respuestas dadas en relación con el aprendizaje de palabras nuevas para emplearlas en los textos que escriben quince alumnos marcaron la opción algunas veces, el resto marco en la opción nunca.

En el uso de los borradores todos los alumnos marcaron la opción nunca y en la reescritura de los textos luego de la revisión por parte de la maestra un solo alumno seleccionó la opción algunas veces y el resto optó por marcar la opción nunca.

En relación con la cooperación entre compañeros doce escolares marcaron la opción algunas veces, dos no marcaron ninguna y el resto seleccionó nunca.

Sobre la ayuda prestada por los padres dieciocho estudiantes marcaron la opción algunas veces, los dos restantes marcaron nunca.

En la proposición relacionada con escribir textos para otras asignaturas en las clases de Lengua Española todos los niños marcaron la opción nunca.

Del análisis de la aplicación de este instrumento se infiere que no es sistemático por parte de los alumnos la realización de acciones que les permitan lograr la calidad en lo que escriben.

El análisis de las anteriores acciones diagnósticas permitió corroborar la existencia de dificultades en:

- Los escolares escriben textos reproductivos y carentes de originalidad, amplitud léxica limitada, poco empleo de sinónimos para dar cohesión al escrito, incorrecto uso de los conectores para relacionar la información, frecuentes errores de concordancia y una marcada tendencia al verbalismo.
- Un número considerable de estudiantes no logra una verdadera motivación para escribir lo que impide que puedan implicarse en lo que escriben para perfeccionar sus habilidades.
- Existen afectaciones en la sistematicidad de las acciones que deben realizar los estudiantes para lograr la calidad en lo que escriben.

Estas dificultades constatadas en el grupo de alumnos que se seleccionó para la aplicación en la práctica de la estrategia coinciden con las insuficiencias que fueron determinadas en el diagnóstico que se aplicó en el Capítulo II de esta Tesis.

A continuación se exponen los resultados de la aplicación de los diferentes instrumentos de investigación que permiten la valoración de la implementación de la estrategia en la práctica.

4.3 Valoración de las acciones teórico metodológicas realizadas.

En el desarrollo profesional de la maestra del aula se apreciaron cambios. Esto se pudo apreciar a través del intercambio realizado en la preparación metodológica por parte de la autora de esta tesis, por la observación sistemáticas a las clases impartidas y el análisis de los sistemas de clases planificados. Como balance final se constató que la maestra logró:

- Elevar los niveles de profundidad en la amplitud de sus conocimientos en relación con los aspectos teórico-metodológicos que tienen incidencia en la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.

- Planificar los sistemas de clases teniendo en cuenta el carácter de proceso de la producción verbal de textos escritos y las adecuaciones curriculares diseñadas.
- Emplear de forma más eficiente las tecnologías de la informática y la comunicación en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Diagnosticar el nivel de desarrollo alcanzado por los alumnos utilizando la escala valorativa por elementos del conocimiento e ir solucionando las dificultades que iban presentando.
- Establecer las relaciones interdisciplinarias que le permiten la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.
- Crear diferentes tareas comunicativas para lograr la implicación personal de cada alumno en el proceso de producción verbal escrita.
- Establecer las coordinaciones pertinentes con los demás miembros del colectivo pedagógico para lograr organizar adecuadamente las influencias sobre los estudiantes con vistas a su formación integral.
- Adquirir modos de actuación que facilitan la concentración de los alumnos en las tareas docentes planteadas.

En sentido general la maestra incorporó a su modo de actuación un estilo de trabajo científico, interdisciplinario y democrático que propicia el protagonismo de sus alumnos en la clase y contribuye a su formación integral.

4.4 Valoración de la aplicación de las acciones relacionadas con la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal escrita.

- Resultados de la aplicación del completamiento de frases. (Ver anexo 12)

Para constatar los cambios operados en los alumnos en relación con la motivación para escribir se aplicó de nuevo el completamiento de frases de la misma forma que se hizo en el diagnóstico inicial, esto arrojó que:

- Se aprecia una motivación más favorable en relación con la motivación para escribir pues once alumnos que evidenciaron poco interés por las actividades de producción verbal de textos escritos en la primera constatación realizada, en la constatación final solo dos alumnos expresaron frases que manifestaron falta de interés. El resto, dieciocho escolares que representa el 90% de la muestra escribieron opiniones como:
 - Escribir es interesante para mí.

- Mi maestra me felicita.
- Me gusta escribir.
- Escribo porque es importante saber hacerlo.
- Escribo para establecer amistades.
- En los exámenes escribo párrafos interesantes.

Solo tres alumnos de siete que en la constatación inicial manifestaron preocupaciones en relación con este aprendizaje lo hicieron en el corte final, esto representa un 85% de alumnos que expresan opiniones que permiten valorar que se sienten más seguros en el éxito que pueden alcanzar en las actividades de producción verbal de textos escritos, esto se evidencia cuando dicen:

- Cuando la maestra me revisa yo lo arreglo.
- Lo que me dice la maestra es correcto para arreglar lo que escribo.
- Para el curso que viene aprenderé a escribir mejor.
- Me revisan bien.

En la constatación inicial los escolares solamente manifestaron utilizar las libretas en la producción escrita, sin embargo en la fase final ocho estudiantes expresaron criterios sobre el uso del diccionario, el texto borrador y la computadora.

Por el carácter de las frases expresadas se puede valorar que existe un cambio positivo para el desarrollo de la producción verbal de textos escritos en este grupo de alumnos.

Análisis de los resultados de la prueba pedagógica en un antes y un después.

Para constatar la efectividad de la propuesta se tomó para realizar el diagnóstico final los textos escritos por los alumnos en la última semana del curso escolar 2003-2004, en la prueba final de 4to grado.

Los resultados se presentan en las tablas comparativas que aparecen en el anexo 24. Como se puede observar en el procesamiento estadístico aplicado a los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba final el indicador uno (relación entre la extensión y el contenido expresado) se movió de una mediana que obtuvo en la prueba inicial un valor de 1,50 a una mediana con un valor de 2,50 en la comprobación final. Aunque el cambio que se operó fue sustancial este indicador continúa presentando dificultades, pues aún se aprecia que los alumnos repiten la información que ofrecen para lograr la extensión en lo que escriben. (Ver anexo 23, 24)

En el indicador dos el movimiento que se observa en los datos es mayor, pues todos los alumnos lograron escribir con ajuste al tema lo que hace que la moda se comporte en el nivel alto que en la comprobación inicial fue baja. Las dos alumnas que se encuentran en el nivel medio aún escriben al menos una oración que se sale del tema.

En el análisis del indicador tres relacionado con la exposición ordenada de las ideas se obtuvo en la comprobación final una moda de nivel alto, esto significa que catorce alumnos alcanzaron la máxima categoría para un 70%. Dos estudiantes quedaron ubicados en el nivel bajo, pero al comparar los trabajos realizados al inicio para el diagnóstico inicial se observa que las dificultades han disminuido, pues logran ordenar en el tiempo y en el espacio los diferentes aspectos sobre los que escriben, pero aún recurren a oraciones estereotipadas para el dar cierre semántico a los textos.

El indicador número cuatro fue de los tres más deteriorados en la constatación inicial, pues un 65% de los alumnos del aula no pudo lograr expresarse con originalidad, las oraciones introductorias y de cierre semántico casi siempre fueron estereotipadas y no se observó empleo del lenguaje figurado. En esta constatación final aunque los cambios no fueron extraordinarios se pudo apreciar que la moda alcanzó un valor medio y la mediana se movió de un 1,50 en la comprobación inicial a un 2,10 en la final. Un 75% de los alumnos se ubica entre los niveles medios y altos y lograron utilizar frases que denotan sentido del humor, empleo del lenguaje figurado, expresiones que permiten descubrir su personalidad, entre otras.

Del análisis de la dimensión dos que abarca los indicadores cinco y seis que tienen que ver con el desarrollo del léxico se aprecia que solo quedan dos estudiantes que aún se sitúan en el nivel bajo. En la revisión de los trabajos de los dieciocho alumnos restantes se pudo apreciar que usan un vocabulario más amplio en relación con el campo semántico abordado y son capaces de emplear las palabras aprendidas sobre el tema durante el desarrollo de la unidad. Las actividades relacionadas con la ampliación del vocabulario fueron unas de las que mayor motivación desarrollaron en los alumnos, a ellos les gustó almacenar palabras, competir con sus compañeros expresando un mayor número de palabras nuevas aprendidas en relación con una temática, también les permitió escribir textos muchos más extensos.

En la dimensión tres que abarca los indicadores siete, ocho, nueve y diez se observa que el mayor número de alumnos pasó del nivel bajo a los niveles medio y alto. En el

indicador siete de nueve alumnos que en la constatación inicial presentaron serias insuficiencias en la delimitación de las oraciones, en estos momentos solo dos se mantienen en él. Este indicador alcanzó una moda de nivel alto en esta comprobación final y una mediana de 2,60.

En el caso del indicador ocho que en la constatación inicial obtuvo una moda de nivel bajo y una mediana de 1,40 que lo situaba en el indicador de más bajos resultados, en la comprobación final se observa que un grupo de siete alumnos obtuvo un nivel alto y ocho un nivel medio. Todavía quedan cinco estudiantes que presentan deficiencias en el empleo correcto de las preposiciones y en el uso reiterado de algún conector.

En relación con el aspecto gráfico y mecánico de la escritura que se recoge en los indicadores once, doce y trece, los cambios que se lograron fueron importantes a partir del uso del texto borrador que en todos los casos se empleó. El empleo de este medio de enseñanza permitió que los alumnos pudieran detenerse en la escritura correcta de las palabras, en los trazos y enlaces y en el formato del escrito. A los estudiantes se les creó el espacio para que pudieran pasar sus trabajos en limpio y entregarlos presentables. Aquí quedan todavía dos escolares que se ubican en el nivel bajo, pero que avanzan en relación con su propio diagnóstico pues al comparar los trabajos realizados al principio y al final se aprecia que la letra ha sido más elaborada, se observan menos errores en los enlaces y en todos los casos es una letra legible.

En los indicadores doce y trece ningún alumno quedó ubicado en el nivel bajo. Los alumnos en el indicador catorce no presentaron dificultades. (Ver anexos 23, 24)

Resultados de la aplicación del método Wilcoxon a los datos obtenidos en la revisión de las pruebas pedagógicas aplicadas. (Ver anexo 14)

Los indicadores utilizados para valorar el perfeccionamiento de la producción verbal de textos escritos se presentan en una escala ordinal lo que permite el empleo de la prueba no paramétrica de Wilcoxon, sometiéndose a la hipótesis nula H_0 : no hay diferencias entre el estado inicial y final de los escolares en cuanto a la calidad de la producción verbal de textos escritos, contra la alternativa H_1 : los escolares al final tienen un comportamiento más favorable en la calidad de la producción verbal de textos escritos.

Como se observa en el anexo 14 los resultados de la Prueba Wilcoxon permitieron comprobar la significatividad de las diferencias entre las dos aplicaciones de la prueba.

Al ser la suma de rangos positivos muy diferente a la de la suma de rangos negativos se pudo deducir que el manejo del proyecto estratégico tuvo una adecuada efectividad en el grupo objeto de estudio. La hipótesis de nulidad de que no existían diferencias entre los resultados obtenidos en cada aplicación de la prueba fue rechazada.

Conclusiones sobre los principales resultados obtenidos durante la intervención en la práctica.

La aplicación de la estrategia metodológica en el grupo de cuarto grado y su maestra permitió el cumplimiento del objetivo propuesto encaminado a la solución de las insuficiencias que presentan los escolares en la producción verbal de textos escritos. La maestra incorporó a su experiencia profesional aspectos teóricos, metodológicos y modos de actuación que le permitirán dirigir de forma más eficiente la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos. Los alumnos mejoraron considerablemente los indicadores determinados para evaluar la calidad de lo que escriben, aunque todavía existen deficiencias en relación con la originalidad y el uso adecuado de los conectores.

Durante la aplicación de los sistemas de clases donde se pusieron en práctica las acciones para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos y las adecuaciones curriculares, se pudo comprobar un cambio en la motivación de los estudiantes en sentido favorable. Un mayor número de alumnos manifestaron tener motivos intrínsecos hacia la producción verbal de textos escritos y por lo tanto un mayor interés en el perfeccionamiento de lo que escriben. Esto les permitió escribir textos más extensos y mejor presentados.

El proceso de diagnóstico sistemático realizado como parte de la estrategia permitió orientar a la maestra hacia el desarrollo de la originalidad y del uso adecuado de conectores que son aún los indicadores con mayores dificultades.

CONCLUSIONES

1. El estudio de los fundamentos teóricos y metodológicos relacionados con la producción verbal de textos escritos ha permitido corroborar que:
 - El aprendizaje de la producción verbal de textos escritos es un proceso complejo que necesita de la formación de motivos intrínsecos en los alumnos para lograr que de forma consciente se impliquen en el acto de escribir y puedan lograr su perfeccionamiento.
 - Existe coincidencia de criterios entre los autores que abordan esta temática en relación con las etapas por las que transita el proceso de producción verbal de textos escritos, pero no se explica de forma didáctica cómo deben estructurarse los sistemas de clases por parte de los docentes para lograr el desarrollo de la producción verbal de textos escritos. Se reconoce la importancia de la revisión y se explica por todos los autores cómo debe hacerse, pero se hace poco énfasis en el carácter recursivo de la revisión de manera que se logre en los escolares la formación de hábitos relacionados con el proceso de corrección.
2. En la dirección de la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos subsisten insuficiencias que frenan el desarrollo alcanzado por el niño en esta etapa y en particular la calidad del aprendizaje de la lengua materna, lo cual se manifiesta en:
 - El diseño curricular de la escuela primaria no contempla objetivos, ni contenidos relacionados con la formación de hábitos de trabajo con el texto borrador. Los objetivos que se formulan para cada una de las unidades de estudio de la asignatura Lengua Española no tienen en cuenta los tipos de textos que deben escribirse en otras asignaturas.
 - En el orden de la práctica pedagógica se abusa de procedimientos esquemáticos que no tienen en cuenta el protagonismo de los alumnos en las diferentes etapas del proceso de la escritura y favorecen la carencia de la originalidad, la poca extensión de los textos, el empleo de un lenguaje estereotipado, la limitada amplitud léxica, las incorrecciones en el uso de los conectores, la tendencia al verbalismo y las inadecuaciones estructurales y formales.

3. La estrategia metodológica elaborada con el propósito de dar solución al problema científico de cómo resolver las insuficiencias que presentan los escolares primarios en el desarrollo de la producción verbal de textos escritos ha sido diseñada a partir del establecimiento de exigencias metodológicas basadas en la complejidad del acto de escribir, su carácter de proceso y el empleo de la informática y el video. Sus condiciones expresan la unidad de lo afectivo y lo cognitivo. Su cumplimiento en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje garantiza la calidad de la producción verbal de textos escritos. Las acciones diseñadas como parte de la estrategia metodológica atiende tres núcleos básicos en la dirección del aprendizaje: la adecuación curricular, la preparación de los docentes y acciones sistemáticas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos de los alumnos.
4. La aplicación de la estrategia metodológica en un grupo de 20 alumnos de cuarto grado y su maestra permitió valorar la efectividad de los núcleos de acciones diseñadas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje y la preparación de los maestros, aunque debe seguir trabajándose en vías y acciones que permitan un mayor desarrollo de la originalidad en los textos escritos por los alumnos.

RECOMENDACIONES

Proponer al Departamento de Educación Primaria del ISP que se incluya en el programa de la asignatura Metodología de la Enseñanza de la Lengua Española, que se imparte en el tercer año de la carrera Licenciatura en Educación Primaria, los contenidos relacionados con las exigencias metodológicas y las acciones para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos que se presentan en esta tesis.

BIBLIOGRAFÍA

1. Acevedo González, V. (1980). *Escuela rural*. Madrid España: Editorial Bruño.
2. Acosta Pedro, R y Roméu Escobar (1995): "Metodología comunicativa de la lengua". La Habana: Trabajo presentado en Pedagogía 95
3. Addine Fernández, F. (1997). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza aprendizaje*. La Habana: IPLAC.
4. Addine Fernández, F. e Ignacio Sálamo. (2004). "La interdisciplinariedad: reto para las disciplinas en el currículo. Alternativa metodológica interdisciplinaria con el vocabulario en la Secundaria Básica". En *Didáctica teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
5. Aguayo Alfredo, M. (1910). *Enseñanza de la lengua materna en la escuela elemental*. La Habana: Librería Nueva
6. _____. (1916). *La escuela primaria como debe ser*. La Habana. Imprenta La Propagandística.
7. _____. (1924). *Pedagogía..* La Habana: Editorial La Moderna Poesía.
8. Aguilera Gómez, R. (2003) "Alternativas para el desarrollo de la expresión escrita". Tesis en opción al título de Doctora en Ciencias Pedagógicas. ISP. Camagüey.
9. Almendros, H. (1972). *A propósito de La Edad de Oro*. La Habana: Editorial Gente Nueva.
10. _____. (1985). *La escuela moderna ¿reacción o progreso?*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación
11. Almendros, H y J López Rendeles. (1971). *La enseñanza del idioma*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
12. Alvarado, Maité y otros. (1994). *El nuevo escriturón*. Curiosas y extravagantes actividades para escribir. (Adaptación de María Sánchez de Tagle y Gerardo Cirianni). México: Editorial El Hacedor.
13. Álvarez de Zayas, C M. (1996). *Hacia una escuela de excelencia*. La Habana: Editorial Academia.
14. _____. (1999). *La escuela en la vida. Didáctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Tercera edición corregida y aumentada.

15. Amador Martínez, A, A, Labarrere Sarduy, P, Rico Montero y O, Varela Alfonso. (1995). *El adolescente cubano una aproximación al estudio de su personalidad..* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
16. Antich de León, R. (1988). *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
17. Arias Leyva, G. (2003). *Hablemos de comunicación escrita.* ICCP Cuba. Programa para combatir el rezago en Educación Inicial y Básica. Cartas al Maestro. Estado San Luis Potosí, México: Colección Pedagógica.
18. Arias Leyva, G y otros. (2005). *Orientaciones generales para el ajuste curricular en la asignatura Lengua Española.* Material en soporte digital. La Habana: Ministerio de Educación.
19. Armas, N y otros. (2003). *Caracterización de los resultados científicos como aporte de la investigación educativa.* Curso 85. ISP Félix Varela Villa Clara: Evento Internacional de Pedagogía.
20. Arminaña, J. (1995). *Enseñanza de la composición razonamiento sobre tema patriótico con el apoyo de material lingüístico.* Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP Félix Varela. Santa Clara.
21. Balmaseda Neira, O. (2001). *Enseñar y aprender ortografía.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
22. Bajtin. (1985). *Estética de la creación verbal.* México: Editorial Siglo XX.
23. Báxter, E. (1999). *Promueves o facilitas la comunicación entre tus alumnos..* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
24. _____. (2001) *El proceso de investigación de la metodología cualitativa. El enfoque participativo y la investigación acción. Desafío Escolar.* Revista Iberoamericana de Pedagogía, ICCP. Año 3. 2da Edición Especial. México.
25. Bermúdez R y M, Rodríguez Rebutillo. (1996. *Tesis y metodología del aprendizaje..* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
26. Bermúdez Sorguera, R. (1996) *Teoría y metodología del aprendizaje.* Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
27. Bozhovich L. I. y L. V. Blagonaduzhim. (1965). *Psicología de la personalidad en el niño escolar.* La Habana: Editora del Consejo Nacional de Universidades.

28. Bozhovich, L. I. (1987). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
29. _____. (s/a) *Estudio de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
30. Brueckner, Leo J. y Guy L. (1968). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. La Habana: Edición Revolucionaria.
31. Bustos de Jesús, M y Antonio Carbona. (1982). *Lengua Española*. Madrid, España: 1ra. Colección Anaya S. A.
32. Callejas, D. (1989). "La descripción comunicativa-funcional de la lengua en la enseñanza". Ponencia. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
33. Cancio, C y otros. (1996). "El desarrollo de habilidades relacionadas con la expresión escrita en séptimo y décimo grados de la EGPL. Una propuesta con un enfoque comunicativo". ISP Capitán Silverio Blanco Núñez, Sancti Spíritus: Informe de investigación.
34. Cárdenas, G. (1986) *Algunos recursos para expresar la coherencia textual*. En *Anuario L/L* No. 17, Academia de Ciencias de Cuba. La Habana: Instituto de Lingüística.
35. Carvatla, M. (1991). *Leer, hablar y escribir en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Quipu.
36. Carvatla, M y Totoh J. J. y otros. (1994). *Literatura una asignatura pendiente*. Buenos Aires.
37. Carrasco Espinach, S y otros. (1990). *Ciencias Naturales 5to. grado*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
38. Casado Velarde, M. (1993). *Introducción a la gramática del texto español*. Madrid. España: Editorial Arco Libro.
39. Casanova, M. (1995). "Enseñanza de la lengua y la literatura". *Cuadernos de Pedagogía*, no. 235. Madrid. España.
40. Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona. España: Editorial Paidós.
41. _____. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Comunicación, Lenguaje y Educación*. España: Editorial Paidós.

42. _____. (1993). *Didáctica de lo escrito*. Barcelona Graó. España: Biblioteca del aula.
43. _____. (1994). *Enseñar lengua*. Madrid, España: Editorial Grao.
44. _____. (1997). *Reposar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona. España: Editorial de Servicio Pedagógico.
45. _____. (s/a). *La cocina de la escritura*. Colección Argumentos. Material fotocopiado.
46. Castellanos Simons, D. (2003). *Estrategia para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar*. Curso 16. ISP Enrique José Varona. La Habana: Evento Internacional de Pedagogía.
47. Castro Olaya, F. (1997). "Intervención de la computadora en la educación". *Desafío Escolar*. Revista Iberoamericana de Pedagogía, año I, Vol. 3, México.
48. Catach, N. (1997). "Hacia una teoría de la lengua escrita". En Revista *Forma y función*, no. 16. Colombia.
49. Collazo Delgado, B y M. Puentes Alba. (1992). *La orientación en la actividad pedagógica ¿El maestro, un orientador?* La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
50. Colectivo de autores. (1989). *Temas sobre la actividad y la comunidad*. La Habana. Editorial Ciencias Sociales.
51. Coll, C. (1992). *Psicología genética y Aprendizaje Escolar*. Editorial Siglo XXI, Madrid: Editorial Ciencias Sociales.
52. Comenius, J. (1983). *Didáctica Magna*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Edición príncipe: 1632.
53. Coseriu, E. (1967). "Sistema norma y habla". En *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Editorial Gredos.
54. Cruz Mederos, Z. (2001). "La solución de problemas retóricos: una forma renovadora para la enseñanza de la escritura". Tesis en opción al título de Máster en Enseñanza Comunicativa de la Lengua y la Literatura. ISP Félix Varela. Villa Clara.
55. Cubilla Durán, O. (1991). "Enseñanza de la expresión escrita". *Educación*. Revista de la Universidad de Costa Rica, vol. 15, no. 2, Costa Rica.
56. Curto Herrero, F y otros. (1982). *Aula de las palabras*. Zaragoza, España: Editorial Luis Vives.

57. Dale, Philips S. (1989). *Un enfoque psicolingüístico*. México. Editorial Trillas.
58. Danilov, M. A. y M. N. Skatkin (1978): *Didáctica de la escuela media*. La Habana: Editorial Libros para la Educación.
59. De Perigault, C y otros. (1986) *Composición de textos expositivos*. Panamá.
60. Dijk Teun, Adrianus Van. (1986) *Estructura y funciones del discurso*. México: Editorial Siglo XXI.
61. Díaz Bombino, A. (1997). "Metodología para la enseñanza del procesamiento de textos con computadoras". Tesis presentada para optar por el título de Máster en Ciencias Pedagógicas. ISP Félix Varela. Villaclara.
62. Domínguez Pacheco, V. (1985). "El enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas extranjeras". Informe de investigación CD del I. S. de Ciencias Médicas de Villa Clara. Cuba.
63. Dottrens, R y otros. (1972). *La enseñanza de la lengua materna. Didáctica para una escuela primaria.*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
64. Engels, F. (1974). *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. La Habana: Editora Política.
65. _____. (2002). *Dialéctica de la naturaleza*. Editora Política. La Habana: Editora Política.
66. Espar, T. (1989). *Redacción práctica. Los medios de conexión y el párrafo*. Venezuela. Editado por el consejo de Publicaciones de la Universidad de los Andes.
67. Fernández Aquino, O. (2002). "Metodología para la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos en el nivel superior". Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógica, ISP Félix Varela, Santa Clara.
68. Fernández González, A. y otros. (1995). *Comunicación educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
69. Fernández Marrero, J. (1994). "Teorías lingüísticas y enseñanza de la lengua". *Educación*, sep-dic. No. 83. La Habana.
70. Fernández de Alíaza, B. (2000). La interdisciplinariedad como base de una estrategia para el perfeccionamiento del diseño curricular. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. ISPJAE. La Habana.

71. Fernández Pérez, M. (1994). *La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad*. Material impreso. Madrid.
72. Ferreiro, E. (1994). *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria*. México: Editorial de Publicaciones Educativas.
73. Ferrer Bandomo, J. (1998). "Un modelo de rediseño de los contenidos gramaticales en función de la competencia comunicativa". Tesis presentada en opción del título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP Félix Varela. Santa Clara.
74. Ferrer Díaz, M. (2003). "Las habilidades profesionales en la enseñanza de la comunicación oral y escrita. Un modelo didáctico para la formación inicial del profesor de preuniversitario". Tesis presentada en opción al título de Máster en Ciencias Pedagógicas. ISP Félix Varela. Villa Clara.
75. Ferrer Pérez, R y otros. (1980). "Consideraciones acerca de la enseñanza de nuestro idioma: Sus principales problemas". En Seminario Nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de las direcciones provinciales y municipales de educación. La Habana.
76. Fiallo, J. (1996). *Las relaciones intermaterias, una vía para incrementar la calidad de la educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
77. _____. (2001). *La interdisciplinariedad en la escuela: de la utopía a la realidad*. Curso 1. Ciudad de La Habana: Evento Internacional de Pedagogía.
78. Figueredo Escobar, E. (1982). *Psicología del lenguaje*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
79. Figueredo Escobar, E y Magalys López. (1989). *Técnicas del habla*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
80. Figueroa Esteva, M. (1980). *Principios de organización del lenguaje*. La Habana: Editorial Academia.
81. Fraca de Barrera, L. (1997). *La comprensión lingüística de tres estructuras gramaticales del español*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
82. García Alzola, E. (1975). *Lengua y Literatura*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

83. _____. (1978). *Metodología de la enseñanza de la lengua*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
84. García Batista, G. (2002). *Compendio de Pedagogía*. (Compilación). La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
85. García Batista, G y Elvira Caballero Delgado. (2004). "El trabajo metodológico en la escuela cubana. Una perspectiva actual". En *Didáctica teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
86. García Fernández, C. (1978). *Comunicación escrita: entrenamiento y estrategia*. Madrid, España. Editorial Narcea S. A.
87. García Pers, D. (1978). *Didáctica del idioma español*. Primera parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
88. _____ (1983) *Didáctica del idioma español*. Segunda parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
89. García Ramos, L y otros. (2001). *Los retos del cambio educativo*. La Habana.
90. García Valero, M. (1998). "Metodología para dirigir la enseñanza de la construcción de textos con un enfoque comunicativo". Tesis en opción al título de Master en Educación Primaria. ISP Enrique José Varona, La Habana.
91. García Valero, M. (2002). Propuesta metodológica para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos con enfoque comunicativo en el segundo ciclo de la escuela primaria. *Pedagogía y Sociedad*. Año 3. no 6. Sancti Spíritus.
92. García Valero. M. (2005). El sujeto que escribe a la vez está leyendo. En *Fomento de la Escritura*. Antología. Editado en México.
93. García Valero, M. (2003). La enseñanza de la construcción de textos en la escuela primaria. *Pedagogía y Sociedad*. Año 4. no 4. Sancti Spíritus.
94. García Valero. M. (2004). Exigencias metodológicas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria. CD Evento Provincial de Pedagogía. Sancti Spíritus.
95. Gayoso Suárez, N y otros. (2001). *Orientaciones Metodológicas de Tercer Grado*. Tomo I. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
96. Gili y Gaya, S. (1977). *Estudios de lengua infantil*. Barcelona. España. Talleres gráficos de bibliografía S. A.

97. Giordan, André y Christian Souchon. (1995). *La educación ambiental: guía práctica*. Serie Fundamentos # 5; Colección Investigación y enseñanza: España: Díada Editora S.L.; Sevilla.
98. Gómez Palacio, M y otros. (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela..* México: Editorial de la Secretaría de Educación Pública.
99. González Castro, V. (1988). *Profesión Comunicador*. La Habana: Editorial Pablo de la Torriente.
100. González Morera, V y otros. (1995). *Psicología para educadores*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
101. González Rey, F. (1971). *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*. Ciudad de La Habana: Editorial Científico Técnica.
102. _____. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
103. González Serra, D. (1995). *Teoría de la motivación y práctica profesional*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
104. Graves, D. H. (1991). *Estructurar un aula donde se lee y se escribe*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Arqui.
105. Graves, D. H. (1996). *Didáctica de la escritura*. Ministerio de Educación y Ciencias. Madrid: Editorial Morata.
106. Gray, W.S. (1957). *La enseñanza de la lectura y la escritura*. Suiza: UNESCO.
107. Gutiérrez, P y Ana Bernal. (1994). *Nueva enciclopedia temática. Lenguaje y comunicación..* Madrid: Club Internacional del Libro.
108. Hermoso, T. (1993). "Leer y escribir como escritores". En Revista *CLIJ*, No. 47. Barcelona España.
109. Herrera Rodríguez, J. (1998). "Diagnóstico del desarrollo del componente semántico en el lenguaje de los niños de 5to año de vida en la educación preescolar". Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias pedagógicas. ISP Félix Varela. Villa Clara.
110. Herrera Rojas, R. (1999). La producción de textos poéticos y narrativos a través del juego. Curso 40. La Habana. Evento Internacional de Pedagogía.
111. Holliday, M. (1985). *El lenguaje en la semiótica social*. FCE. México.
112. Hymes, Dell. (1994). "Hacia etnografías de la comunidad". En *Antología de estudios etnolingüísticos*. México.

113. Ibáñez Ribalta, E. (2002). "La producción verbal escrita. Una propuesta metodológica para la preparación del maestro de Lengua Española de 6to grado". ISP Félix Varela. Villa Clara.
114. Iglesias, L. F. (1978). *Didáctica de la libre expresión*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Pedagógicas.
115. Inostraza de Celio, G. (1997). *Estado del arte de la enseñanza de la lengua en la región*. Informe al Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Material impreso, Chile.
116. Jolibert, J. (1991). *Formar niños productores de textos*. Chile. Editorial Hachette.
117. Kaujmar Rodríguez, A. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Editorial Santillana. S. A.
118. Kerbrat Orecchioni, C. (1986). *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Hachette.
119. Labarrere Rodríguez, G y Gladis Valdivia. (1988). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
120. Labarrere Sarduy, A. (2002). *La ayuda prematura. Causas y consecuencias de un error pedagógico*. Material impreso. La Habana.
121. Lau Apó, F y otros. (2001). *Programa director de las asignaturas priorizadas para la enseñanza primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
122. Lenin, V. (1990). *Materialismo e Empiriocrítica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
123. Leoner, D. y Palacios. (1994). *El aprendizaje de la lengua escrita*. Buenos Aires: Editorial Arqui.
124. Leontiev, A. (1979). *La actividad en la psicología*. La Habana: Editorial Libros para la Educación.
125. Lomar, B. F. (1989). *El problema de la comunicación en psicología*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
126. López Hurtado, J. (2000). *Fundamentos de la Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
127. _____. (1996). *El carácter científico de la Pedagogía en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

128. _____ y A, Siveiro. (1996). *El diagnóstico. Un instrumento de trabajo pedagógico*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
129. _____ (2000). *La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los escolares*. Material impreso. La Habana.
130. López Serrano, M. (1998). "Actividad comunicativa y expresión escrita". *Con Luz Propia*. No 3, mayo-agosto. La Habana.
131. Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela*. México: Secretaría de Educación Pública.
132. Luna Tamayo, M y otros. (1990). *Orientaciones metodológicas de la Lengua Española 2*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
133. _____.(1990). *Orientaciones metodológicas de la Lengua Española 3*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
134. _____.(1991). *Español 3*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
135. _____.(1990). *Español 4*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
136. Luz y Caballero, J. (1833). *Informe sobre la Escuela Náutica*. Biblioteca Nacional. La Habana.
137. Mañalich Suárez, R. (1998). "Interdisciplinariedad y didáctica". *Educación* no. 94 mayo- agosto. La Habana.
138. Martín, María D. (1987). "Una alternativa al lápiz y al papel". Revista *Cuadernos de Pedagogía*, no. 152. Barcelona, España.
139. Martín-Viañas, Virginia. (1990). *Ciencias Naturales*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
140. Marsol García, X. (1999). "La enseñanza de la lengua española y la expresión creativa en los alumnos de 2. grado". Tesis en opción al título de Máster en Ciencias Pedagógicas. ISP Félix Varela. Villaclara.
141. Marx, C y Federico Engels. (1986). *Obras Escogidas*, t. I. Moscú. Editorial Progreso.
142. Marro, M y Dellomen, A. (1993). *Producción de textos*. Buenos Aires: Editorial Docencia S. A.
143. Martí, José. (1975). *Obras Completas*. Tomo XXI. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

144. _____. (1990). *Cartas a María Mantilla*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
145. _____. (2000). *La Edad de Oro*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
146. Medina Sebastián. (1994). "La escuela se pone al día". *Comunidad Escolar*. Vol. 12, no. 445. Madrid.
147. Mendoza Martínez, O y otros. (1990). *Orientaciones metodológicas de Humanidades*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
148. _____. (2001). *Orientaciones Metodológicas de Humanidades 5. grado*. Edición corregida y aumentada. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
149. _____. (1990). *Español 6*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
150. _____. (1990). *Español 5.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
151. Menéndez Pérez, M. (2000). "Hacia una proyección intra e interdisciplinaria de los contenidos procedimiento en la habilidad lingüísticas hablar para el desarrollo de la competencia comunicativa". Tesis en opción al título de master en Enseñanza Comunicativa de la Lengua y la Literatura. Santa Clara.
152. MINED. (2003). *Modelo de Escuela Primaria*. Material impreso. La Habana.
153. _____. (2000). Carta Circular 01/2000. Ciudad de La Habana.
154. _____. (1971). *Psicología Educativa III. Aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
155. _____. (1990). *Lectura de 3er grado.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
156. _____. (1989). *Lectura de 4to grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
157. _____. (1989). *Lectura de 5to grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
158. _____. (1990). *Lectura de 6to grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
159. _____. (2000). *Seminario Nacional para educadores*. Folleto impreso. Ministerio de Educación. La Habana.
160. _____. (2001). *Programa de 3er grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

161. _____. (2001). *Programa de 4to grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
162. _____. (2001). *Programa de 5to grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
163. _____. (2001). *Programa de 6to grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
164. _____. (2001). *Dirección del aprendizaje*. Folleto impreso. Reunión preparatoria nacional del curso 2001-2002. La Habana.
165. _____. (2004). *V Seminario Nacional para Educadores*. Folleto impreso. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
166. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1995) *Módulo 2*. Plan Social. Perfeccionamiento docente. Área Lengua. Argentina.
167. _____. (1995). *Módulo 3*. Perfeccionamiento docente. Área Lengua. Argentina.
168. _____. (1995). *Módulo 5*. Perfeccionamiento docente. Área Lengua. Argentina.
169. _____. (1995). *Módulo 4*. Perfeccionamiento docente. Área Lengua. Argentina.
170. _____. (1995). *Módulo 1*. Perfeccionamiento docente. Área Lengua. Argentina.
171. Mitjás Martínez, A. (1995). *Creatividad, personalidad y educación*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
172. Morales Jiménez, I. (2001). "Propuesta de tareas docentes con enfoque interdisciplinario en las clases de Geografía de Cuba en Secundaria Básica". ISP Enrique José Varona. La Habana.
173. Montañó Calcines. J. (2004). *V Seminario Nacional para Educadores*. Folleto impreso. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
174. Muiñas Bello, J. (2000). "Una propuesta de adecuación curricular para organizar contenidos en secuencia a partir de las áreas lingüísticas escuchar y leer. Tesis en opción al título de Máster en Enseñanza Comunicativa de la Lengua y la Literatura. ISP Félix Varela. Villa Clara.

175. Neimark, M. S. (1965). "Análisis psicológico en las reacciones emocionales de los escolares ante las dificultades en el trabajo". En *Psicología de la personalidad del niño*. La Habana: Editora del Consejo Nacional de Universidades.
176. Noguez, J. (1997). "Enfoque comunicativo. Implicaciones de una propuesta". *Desafío Escolar*. Año I. vol. 2, octubre. México.
177. Núñez, R y Enrique del Teso. (1996). *Semántica y pragmática del texto común*. Madrid: Editorial Cátedra.
178. Obozov, N. H. (1989). "Los procesos y funciones psíquicas en condiciones de actividad individual y colectiva". En *El proceso de la comunicación en la Psicología*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
179. Omer, S. V. (1988). "El desarrollo de la competencia comunicativa." En Revista *La Educación*. Washington.
180. Ortega, E. (1986). *El baúl volador*. Junta de Castilla y León. Consejería de Educación y Cultura, España.
181. Ortega, E. (1991). *Redacción y Composición*. Tomo 1. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
182. _____. (1991). *Redacción y Composición*. Tomo. II. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
183. Parra, M. (1990). *La lingüística textual y su aplicación en la enseñanza del Español en el nivel universitario*. Universidad Nacional. Facultad de Ciencias. Colombia.
184. Páez Urdaneta, I. (1985). *La enseñanza de la Lengua Materna. Hacia un programa comunicacional integral*. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas. Venezuela.
185. Paz Delgado, M. (2000). "Programa de entrenamiento de relación a los usos o habilidades del lenguaje". Tesis en opción al título de Máster. ISP Félix Varela. Santa Clara.
186. Perelstein Braslavsky, B. (1996). "La lengua escrita y los procesos de adquisición del conocimiento en una adquisición socio-histórico-cultural". *La Educación*. No. 117. Washington. USA.
187. Perera, F .(1998). Diseño curricular de la Física estableciendo relaciones interdisciplinarias con la Biología. Informe de investigación. ISPEJV. La Habana.

188. Pérez Álvarez, S. (2000). *Evolución y Monitoreo. Educación*. No. 101 septiembre-diciembre. Cuba.
189. Pérez Fernández, V. (1997). *La preparación del maestro para la inserción de la computación en la actividad docente*. Curso 63. La Habana. Evento Internacional de Pedagogía.
190. Pérez Heredia, A. (1998). *Propuesta para el perfeccionamiento del currículo de la asignatura Español-Literatura del décimo grado basado en la concepción del enfoque comunicativo y la lingüística del texto*. Tesis de Maestría. ISP 182. Enrique José Varona. La Habana.
191. Pérez, Ramón. (1994). *El currículum y sus componentes. Hacia un modelo integrador*. España.
192. Pérez Rodríguez, G. (1992). "El desarrollo psíquico y la educación en la escuela socio-histórico-cultural. Sus propuestas e importancia para la educación especial". Tesis de Maestría en Educación Primaria. ISP Enrique José Varona. La Habana.
193. _____. (1996). *Metodología de la investigación pedagógica y psicológica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
194. _____. (1996). *Metodología de la investigación educativa*. Primera parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
195. Peso, M. T. (1989). "La enseñanza aprendizaje de la lengua escrita". *Cuadernos de Pedagogía*, no. 171. España.
196. Pinto de Cáceres, C. (s/a). *Etnometodología de las lenguas*. Colombia.
197. Poncet de Cárdenas, C. (1907). *Lecciones de lenguaje*. La Habana: Editorial La Moderna Poesía.
198. Porro Rodríguez, M y Maritza Báez García. (1983). *Práctica del idioma español*. Tomo I. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
199. _____. (1983). *Práctica del idioma español*. Tomo II. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
200. Porro Rodríguez, M y otros. (s/a). *Forma, función y significado de las partes de la oración*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
201. Quintana, H. E. (2001). "Enseñar con imaginación". *Educación*. no 104. Septiembre-diciembre. Cuba.

202. _____. (2001). "Estrategias para promover el desarrollo de las destrezas de comunicación escrita". *Educación*. no.104, segunda época. La Habana.
203. Remedios González, J. M. (1999). "Estrategia dirigida al perfeccionamiento del aprendizaje de la Geografía en la Secundaria Básica". Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara.
204. Repilado, R. (1987). *Dos temas de redacción*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
205. Rico Montero, P. (1990). *¿Cómo desarrollar en los escolares las habilidades para el control y la valoración de sus trabajos docentes?* Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
206. _____. (1996). *Reflexión y aprendizaje en el aula*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
207. _____. (1996). *Reflexión y aprendizaje en el aula*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
208. Rico Montero, P y Margarita Silvestre Oramas. (2003). "Proceso de enseñanza aprendizaje". En *Modelo de la Escuela Primaria Cubana*. Material fotocopiado. La Habana.
209. Rico Montero, Pilar y otros. (2001). *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria cubana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
210. _____. (2003). *Aprendizaje en la zona de desarrollo próximo en las condiciones de la escuela primaria cubana*. Curso 56. Evento Internacional de Pedagogía. ICCP. La Habana.
211. Rizo Cabrera, Celia y otros .(2001). *Orientaciones Metodológicas de Ciencias 5to Grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
212. _____. (1990). *Matemática 3ro*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
213. _____. (1991). *Matemática 4to*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
214. _____. (1990). *Matemática 5to*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
215. _____. (1990). *Matemática 6to*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
216. Rivera Acevedo, G y otros. (2002). "El sistema de trabajo independiente: adaptaciones curriculares para satisfacer las necesidades de aprendizaje". En *Didáctica de la escuela primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
217. Rodari, G. (1992). *Gramática de la fantasía*. Barcelona. Editor Ferrán Pellisa.

218. Rodríguez del Castillo, M. A. (2002). "Estrategia metodológica para la preparación postgraduada de los docentes en la lectura de la obra martiana". Tesis en opción al título de Doctora en Ciencias Pedagógicas. ISP Félix Varela. Villaclara.
219. Rodríguez Izquierdo, J y otros. (2001). *Orientaciones Metodológicas de Cuarto Grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
220. Rodríguez Pérez, L. (2003). *La enseñanza de la lengua materna. Retos y perspectivas*. Curso 20. La Habana. Evento Internacional de Pedagogía.
221. Rodríguez Rebastillo, Maricela. (1996). *La personalidad del adolescente. Teoría y metodología para su estudio*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
222. Rojas Villas, M. (2003). "Metodología para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del vocabulario con enfoque comunicacional en la escuela rural de montaña". Tesis en opción al título en Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP Félix Varela. Villa Clara.
223. Roméu Escobar, A. (1987). *Metodología de la enseñanza del español*. Tomo I. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
224. _____. (1987). *Metodología de la enseñanza del español*. Tomo II. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
225. _____. (1997). *Análisis, comprensión y construcción de textos*. Material mimeografiado. ISP Enrique José Varona. La Habana.
226. _____. (1988). "Elevación de la efectividad de la enseñanza de la composición en séptimo y noveno grados. Informe de investigación". Tesis en opción al título de Doctora en Ciencias Pedagógicas. ISP Enrique José Varona. La Habana.
227. _____. (1994). "Comunicación y enseñanza de la lengua". *Educación*, no. 83. La Habana.
228. _____. (2003). *Didáctica del texto y de la tipología textual*. Curso 97. La Habana. Evento Internacional de Pedagogía.
229. Romo Abascal, D y otros. (1990). *El mundo en que vivimos*. 3er. grado. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
230. Ruiz de Ugarrío Bassetti, Mario. (1977). *Redacción y correspondencia*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

231. Ruiz Iglesias, M. (1995). *Cómo enseñar comunicativamente*. México: Ediciones INAES.
232. _____. (1996). "Un sistema de superación post-graduada para la enseñanza comunicativa del Español y la Literatura". Tesis presentada en opción el título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP Félix Varela. Santa Clara.
233. _____. (1996). *La enseñanza comunicativa de la lengua y la literatura*. México: Ediciones INAES.
234. _____. (1999). *Didáctica del enfoque comunicativo*. Instituto Politécnico Nacional. México.
235. Saavedra Esteban, J. (1980). *Nuevos caminos de la enseñanza en la lengua*. Madrid. España: Editorial Bruño.
236. Sacil Dalmau i Casademat y Jordi Quintana Abalat. (1993). "El ordenador en el aula". *Cuadernos de Pedagogía*, no. 212. Barcelona, España.
237. Salazar Fernández, D. (2004). "Didáctica, interdisciplinariedad y trabajo científico en la formación del profesor". En *Didáctica teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
238. Sánchez de Ramírez, I. (1992). "Cómo mejorar la coherencia de los textos producidos por los estudiantes". En *Tierra Nueva*, año 1, no. 1. Caracas. Venezuela.
239. Sancho, J. (1993). *Aprendizaje y ordenador: metáforas y mitos*. VII Seminario de Psicología, Tarragona.
240. Santos Palma, E y otros. (1990). *El mundo en que vivimos. 4to. grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
241. Schukina G. I. (1978). *Los intereses cognoscitivos de los escolares*. La Habana: Editorial Libros para la Educación.
242. Scriven, M. N. (1999). "The methodology of evaluation". En *Calidad de la Educación Básica y su Evaluación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
243. Shuare, M. (1990). *La Psicología soviética tal como yo la veo*. Moscú: Editorial Progreso.
244. Silvestre Oramas, M. (1999). *Aprendizaje, educación y desarrollo*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
245. Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

246. Talizina, N. F. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso.
247. Teberosky, A. (1993). "Leer para enseñar a escribir". Cuadernos de Pedagogía, no. 216. Barcelona. España.
248. Tolchinsky Londsman, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona Editorial Anthoopos. España.
249. Torrecilla, A. (1993). "Cuando escribir no es llamar". En Revista *CLIJ*. vol. 6, no. 53. Barcelona. España.
250. Torres Castellanos, E. (2003). *Concepción teórico metodológica integradora de los sistemas de clases en la enseñanza primaria*. Curso 58. ISP Manuel Ascunse Domenech. Ciego de Ávila. Evento Internacional de Pedagogía.
251. Torres Limas, P. G. (2003). *Didáctica de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. Curso No. 46. La Habana: Evento Internacional de Pedagogía.
252. Torres Limas, P. G. (1997). "Influencias de la computación en la enseñanza de la Matemática". Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ICCP, La Habana.
253. Turner L y J López Hurtado. (1989). *La comunicación en las zonas rurales*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
254. Urdiales Recio, C y otros. (1983). *Lengua y Creación*. Madrid España: Ediciones Didascalía.
255. Valdés Veloz, H y Francisco Pérez Álvarez. (1999). *Calidad de la Educación Básica y su Evaluación*. La Habana.
256. Valcárcel Izquierdo, R. (1998). "Estrategia interdisciplinaria de superación para profesores de ciencias". Tesis presentada en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV. La Habana.
257. Van Dijk. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Editorial Siglo XXI.
258. _____. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Editorial Paidós.
259. Villalón Incháustegui, M y otros. (2001). *Orientaciones Metodológicas de Tercer Grado*. Tomo II. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
260. Viramontes de Ávalos, M. (1993). *La nueva lingüística en la enseñanza media. Fundamentos Teóricos y Propuesta Metodológica*. Argentina: Ediciones Colihue.
261. Vygostky, L. S. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

262. Zilberstein Toruncha, J. (1998). "Problemas actuales del aprendizaje escolar. ¿Diagnosticamos el aprendizaje de nuestros alumnos? *Desafío Escolar*, febrero, año 2. 1ra edición. México.
263. Zilberstein Toruncha, J y Silvestre Oramas. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

ANEXO 1

RESULTADOS OBTENIDOS EN LA COMPROBACIÓN NACIONAL DE CONOCIMIENTOS DE NOVIEMBRE 2003

Total de alumnos muestreados:

Tercer grado: 233
 Quinto grado: 255
 Sexto grado: 288

No. del indicador	Tercer grado	Quinto grado	Sexto grado
1.	84,54	77,25	66,82
2.	84,12	76,47	60,82
3.	86,69	47,84	83,58
4.	78,11	53,33	75,74
5.	42,91	55,68	85,07
6.	81,97	47,84	48,88
7.	84,97	84,31	86,94
8.	87,12	83,52	88,05
9.	-	12,94	17,53
10.	-	31,76	45,8

Se consideran deficientes los resultados alcanzados en los indicadores 9 y 10 en quinto grado y el indicador 9 en sexto grado.

Se encuentran en alerta los indicadores 3, 4, 5, 6 en quinto grado y los indicadores 6 y 10 de sexto grado.

Indicadores para tercer grado:

1. Claridad en las ideas.
2. Ajuste al tema.
3. Concordancia.
4. Delimitación correcta de oraciones y

Indicadores para quinto y sexto grados:

1. Claridad en las ideas. 2. Ajuste al tema.
3. Concordancia (sin errores).
4. Delimitación correcta de oraciones y párrafos. 5. Conectores en función (sin

- párrafos.
5. Ortografía.
 6. Error de condensación.
 7. Error de segmentación.
 8. Extensión.

- errores).
6. Ortografía (hasta cuatro errores).
7. Escritura sin ningún error de condensación.
8. Escritura sin ningún error de segmentación.
9. Originalidad.
10. Extensión

ANEXO 2

RESULTADOS POR PROVINCIAS OBTENIDOS EN LA COMPROBACIÓN NACIONAL DE CONOCIMIENTOS DE ABRIL 2004

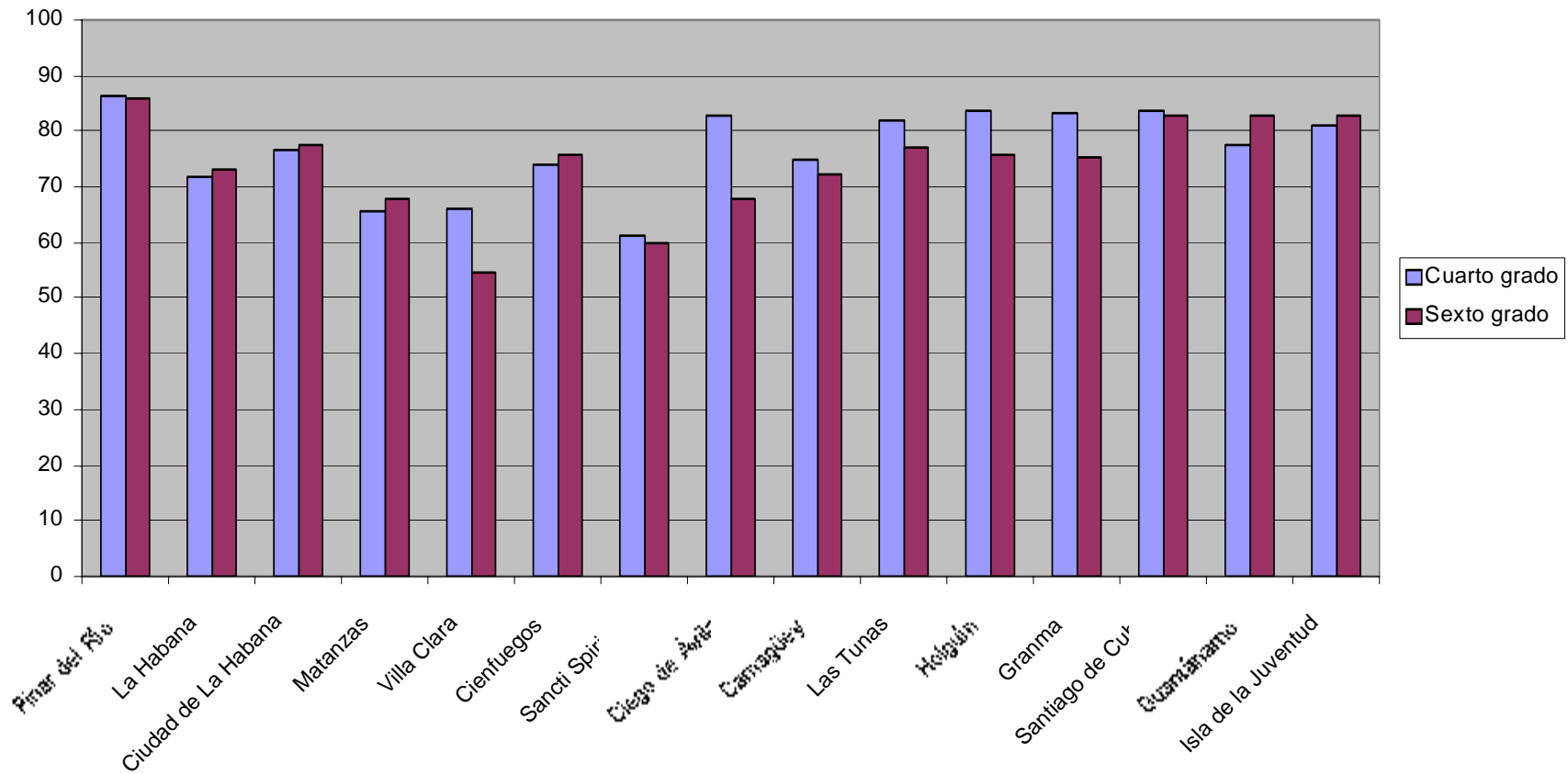
Componente: Producción de textos.

Provincia	Cuarto grado	Sexto grado
Pinar del Río	86,2	85,9
La Habana	71,8	73,3
Ciudad de La Habana	76,7	77,7
Matanzas	65,6	67,9
Villa Clara	66,2	54,8
Cienfuegos	73,8	75,8
Sancti Spiritus	61,3	60,0
Ciego de Ávila	82,9	67,7
Camagüey	74,9	72,4
Las Tunas	81,8	77,3
Holguín	83,7	75,6
Granma	83,3	75,4
Santiago de Cuba	83,5	82,7
Guantánamo	77,6	83,0
Isla de la Juventud	81,2	82,7
TOTAL	77,3	74,3

ANEXO 3

RESULTADOS POR PROVINCIAS OBTENIDOS EN LA COMPROBACIÓN NACIONAL DE CONOCIMIENTOS DE ABRIL 2004.

Componente: Producción de textos.



ANEXO 4

GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE LAS DIFERENTES ASIGNATURAS

Objetivo: Constatar en los programas de asignaturas cómo se organiza en los objetivos generales el desarrollo de la producción verbal escrita de los alumnos.

Aspectos a tener en cuenta en el análisis.

- Formulación de objetivos generales de la asignatura y específicos en las diferentes unidades relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos de los escolares primarios.
- Formulación de objetivos relacionados con el carácter interdisciplinario de la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.
- Formulación de objetivos relacionados con el carácter de proceso de la producción verbal de textos escritos.
- Formulación de objetivos relacionados con la formación del hábito de trabajo con el texto borrador.

ANEXO 5

GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE LAS ORIENTACIONES METODOLÓGICAS DE LAS DIFERENTES ASIGNATURAS

Objetivos: Constatar como se orienta en las diferentes asignaturas el tratamiento metodológico al proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos de los alumnos.

Aspectos a tener en cuenta en el análisis:

- Qué orientaciones metodológicas se ofrecen para el tratamiento de los textos que se orientan producir en los objetivos de las diferentes asignaturas.
- Qué referencia se realiza a la consulta de las orientaciones metodológicas de Lengua Española para la producción de los textos.

ANEXO 6

GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE LOS LIBROS DE TEXTOS DE LAS DIFERENTES ASIGNATURAS

Objetivos: Constatar cómo las actividades que se orientan en los libros de textos permiten el desarrollo de la producción verbal de textos escritos de los escolares.

Aspectos a observar en el análisis.

- Número de actividades que aparecen en los textos.
- Frecuencia de actividades dedicadas a las producción verbal de textos escritos.
- Tipo de actividad que se orienta en relación con la producción verbal de textos escritos.

.

ANEXO 7

GUÍA PARA EL ANÁLISIS DEL SISTEMA DE CLASES PLANIFICADAS POR LOS MAESTROS

Objetivo: Comprobar el tratamiento metodológico que se planifica en el sistema de clases para el cumplimiento de los objetivos que permiten el desarrollo de la producción verbal de textos escritos dentro de la unidad de estudio.

Aspectos que deben analizarse:

- Si la unidad está planificada en forma de sistema que permita darle un tratamiento integrador a los diferentes componentes de la lengua, con el objetivo de perfeccionar y enriquecer el lenguaje de los alumnos, tanto en el plano escrito como en el oral.
- Si se planifican tareas investigativas que permitan la ampliación de la competencia cultural de los alumnos.
- Tratamiento que se le da en la unidad al trabajo con el vocabulario.
- Actividades dedicadas al desarrollo de la producción verbal tanto oral como escrita.
- Actividades correctivas derivadas de la revisión del texto.
- Se realizan lecturas con temas afines que permitan la profundización de los contenidos para poder escribir con una mayor extensión.
- Se tiene en cuenta el carácter interdisciplinario que debe regir la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal escrita de los alumnos.

ANEXO 8

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASES

Objetivo: Obtener información que posibilite constatar el tratamiento metodológico que el maestro le da a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal escrita y del comportamiento de los alumnos en ellas.

1. Estructuración de los aspectos a observar en los maestros:

Etapas de orientación:

- Tiempo dedicado.
- Tipo de motivación que utiliza.
- Preparación que ofrece al alumno para que pueda escribir con conocimiento del tema. Empleo del video y los software con el objetivo de lograr la preparación de los alumnos para escribir.
- Forma en que orienta la selección de los títulos.
- Empleo del diccionario y el prontuario.

Etapas de ejecución:

- Tiempo dedicado.
- Oportunidades que ofrece para la cooperación entre los alumnos.
- Trabajo que realiza con el empleo de textos borradores.
- Actitud que asume cuando los alumnos están escribiendo.

Etapas de revisión:

- Tiempo dedicado.
- Formas en que dirige la corrección de los textos.

2. Estructuración de los aspectos a observar en los alumnos:

- Expresiones relacionadas con la motivación para escribir el texto orientado.
- Empleo de los textos borradores.
- Consultas que realizan de los medios de enseñanza (notas de clase, prontuarios, diccionario, otros textos).
- Consultas que realizan con sus compañeros con vistas a mejorar lo que escriben.

ANEXO 9

ENCUESTA A LOS MAESTROS

Objetivos: Constatar la preparación que tienen los maestros para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal escrita.

Maestro(a):

Esta encuesta es anónima, no es necesario que ponga su nombre, solo nos interesa su criterio con el cual ayudará notablemente a nuestro propósito, que es contribuir al mejoramiento de la calidad de los textos que escriben los alumnos.

Lea detenidamente cada una de las preguntas y cuando esté seguro(a) responda sinceramente, recuerde que su colaboración será de gran utilidad.

Cuestionario:

1. De las opciones siguientes marque con una X las que más realiza en las clases de producción verbal oral que anteceden a la escrita.

- Motivo a los alumnos para exponer sus ideas en el plano oral el mismo día de la clase.
- Oriento antes tareas de búsqueda de la información para que los alumnos vengán preparados a la clase.
- Desarrollo las clases de producción verbal sobre temas conocidos por los alumnos, por lo que no es necesario la búsqueda de la información.

2. Marque con una X la opción que usted considere que más ocurre en su aula:

Al realizar las actividades de producción verbal escrita, en la mayoría de ellas los alumnos se muestran:

- Verdaderamente interesados.
- Interesados.
- Lo hacen porque es una actividad escolar.
- Poco interesados.
- No se interesan.

3. Escriba tres de las formas que más utiliza para lograr en los alumnos la motivación para escribir.

1. Marque con una X la forma que más se repite.

Los textos que escriben los alumnos están destinados para que sean leídos por:

el maestro

otros niños

los padres

personas lejanas

otros receptores ¿Cuáles? _____

5. ¿Considera necesario el intercambio entre los niños mientras están construyendo el texto?

Sí No ¿Por qué? _____

6. Escriba en orden de preferencia tres de las actividades que más usted realiza para dirigir la revisión del texto escrito.

Muchas gracias.

ANEXO 10

GUÍA PARA LA REALIZACIÓN DE LA ENTREVISTA A PERSONAL DE LAS ESTRUCTURAS DE DIRECCIÓN

Objetivos: Conocer el criterio del personal de las estructuras de dirección de los diferentes niveles sobre el tratamiento y los problemas que enfrenta la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal escrita en la escuela primaria; así como las sugerencias de solución que proponen.

2. Caracterice el tratamiento que se le da al proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal escrita en la escuela primaria.
3. ¿Cuáles son, en su criterio, los problemas que más comúnmente presentan los docentes al abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal escrita en la escuela primaria?
4. ¿Qué uso se le da en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal escrita a los videos y a la computación?
4. ¿Cómo entiende que pudieran resolverse los problemas que en tal sentido se presentan en la escuela primaria?

ANEXO 11

PRUEBA PEDAGÓGICA

Escribe un texto donde le expreses a tu maestra lo que piensas sobre los libros o la escuela.

a) "Mi escuela"

b) "Los libros"

Al escribir ten en cuenta:

a) Revisar cuidadosamente todo lo que vayas escribiendo.

b) Mantener limpieza y claridad en la letra y buena ortografía

ANEXO 12

COMPLETAMIENTO DE FRASES

Estimado alumno:

A continuación te presentamos una serie de frases para que las completes teniendo en cuenta todo lo que sientes en las actividades de producción de textos escritos.

-Escribir es para mí _____

-Me gusta escribir porque _____

-Mi maestra _____

Mis compañeros _____

-Escribo para _____

No me gusta escribir porque _____

-Me revisan _____

-Cuando la maestra me revisa _____

-Es difícil _____

-Lo que me dice mi maestra _____

-Para mi vida _____

Deseo _____

-Cuando escribo mi maestra _____

-Cada vez que escribo mi mayor preocupación es _____

-Me divierto _____

-Es triste _____

-Para escribir yo uso _____

-En los exámenes _____

-Yo escribo _____

-Cuando escribo _____

-Necesito para escribir _____

-En las clases donde escribo _____

-La escuela _____

ANEXO 13

SELECCIÓN MÚLTIPLE

A continuación te presentamos un conjunto de actividades, debes marcar según la frecuencia con que las realizas (siempre, algunas veces o nunca). Marca solamente en una casilla.

— *Cuando voy a escribir realizo tareas investigativas que me permitan profundizar en lo que tengo que decir y así puedo escribir textos más extensos.*

Siempre ____ *Algunas veces* ____ *Nunca* ____

— *Cuando voy a escribir aprendo palabras nuevas para incorporarlas al texto.*

Siempre ____ *Algunas veces* ____ *Nunca* ____

— *Cuando voy a escribir hago borradores.*

Siempre ____ *Algunas veces* ____ *Nunca* ____

— *Cuando mi maestra me revisa vuelvo a escribir el texto ya corregido.*

Siempre ____ *Algunas veces* ____ *Nunca* ____

— *Cuando termino de escribir el texto le pido a mi compañero que lo lea para revisarlo juntos.*

Siempre ____ *Algunas veces* ____ *Nunca* ____

— *Mis padres me ayudan a revisar el texto.*

Siempre ____ *Algunas veces* ____ *Nunca* ____

— *Escribo en la clase de Lengua Española textos que necesito hacer en otras asignaturas.*

Siempre ____

Algunas veces ____

Nunca ____

ANEXO 14

PRUEBAS NO PARAMÉTRICAS PRUEBA DE LOS RANGOS CON SIGNO DE WILCOXON

Estadísticos de contraste^b

	Z	Sig. asintót. (bilateral)
D1 - A1	-3.272 ^a	.001
D2 - A2	-3.839 ^a	.000
D3 - A3	-3.234 ^a	.001
D4 - A4	-2.972 ^a	.003
D5 - A5	-3.419 ^a	.001
D6 - A6	-3.397 ^a	.001
D7 - A7	-3.416 ^a	.001
D8 - A8	-2.810 ^a	.005
D9 - A9	-3.358 ^a	.001
D10 - A10	-3.234 ^a	.001
D11 - A11	-3.218 ^a	.001
D12 - A12	-4.000 ^a	.000
D13 - A13	-3.839 ^a	.000
D14 - A14	-2.236 ^a	.025

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

ANEXO 15

SISTEMA DE TRABAJO METODOLÓGICO

La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.

Objetivos:

- Analizar y discutir los elementos teórico-metodológicos que rigen la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria.
- Demostrar alternativas que permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.
- Exponer las mejores experiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal escrita en el aula.

Objetivos	Tipo de trabajo metodológico	Participantes
<p>1. Reflexionar acerca de los fundamentos teóricos que sustentan la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos. Discutir sobre las causas que provocan las insuficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria y sus posibles soluciones.</p>	<p><u>Reunión metodológica</u> Primera parte. Tema: Presentación de los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal escrita en la escuela primaria: Relación entre pensamiento y lenguaje. La motivación en el desarrollo de la producción verbal de textos escritos. La necesidad del desarrollo de la competencia cultural para lograr mejorar la producción verbal de textos escritos.</p> <p><u>Segunda parte</u> Tema: Presentación de los resultados obtenidos en los operativos del Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación junio 2003.</p>	<p>Dirige: Directora. Participan: jefes de ciclos, maestros, profesor de computación, bibliotecaria, logopedas. Tiempo: 4h/c</p>

<p>2-Reflexionar y discutir acerca de los indicadores que permiten diagnosticar la calidad de lo que se escribe.</p>	<p><u>Reunión metodológica</u> Tema: ¿Cómo evaluar la calidad del texto escrito? Dimensiones e indicadores. Niveles para cada indicador</p>	<p>Dirige: Directora. Participan: jefes de ciclos, maestros, profesor de computación. Tiempo: 3h/c</p>
<p>3-Reflexionar y discutir acerca de las exigencias metodológicas que rigen la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.</p>	<p><u>Reunión Metodológica</u> Tema: Exigencias metodológicas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal escrita. Los diferentes enfoques para su enseñanza. El enfoque de proceso.</p>	<p>Dirige: Directora. Participan: jefes de ciclos, maestros, profesor de computación, bibliotecaria. Tiempo: 4h/c</p>
<p>4-Escribir un texto y reflexionar sobre su calidad a partir del análisis siguiendo los parámetros establecidos para su evaluación.</p>	<p><u>Actividad Práctica</u> Tema: Escribir un texto donde se expliquen las exigencias metodológicas para dirigir la producción verbal escrita. Revisión individual y colectiva... Revisión del texto utilizando la escala valorativa. Análisis y discusión. Trabajo en parejas</p>	<p>Dirige: Directora Participantes: jefes de ciclos, maestros, profesor de computación, bibliotecaria. Tiempo: 4horas</p>
<p>5. Demostrar las diferentes variantes y niveles en que deben orientarse las tareas docentes para desarrollar habilidades en la planificación de la producción verbal escrita y en la adquisición de la competencia cultural para poder escribir.</p>	<p><u>Clase metodológica</u> Tema: Tratamiento metodológico a las tareas que deben orientarse en un sistema de clases para que los escolares adquieran habilidades en la planificación de la producción verbal escrita y en adquisición de la competencia cultural para escribir.</p>	<p>Dirige: Directora. Ejecuta: Jefe de ciclo. Participan: Maestros, bibliotecarias, profesor de computación. Tiempo: 3h/c</p>
<p>6. Reflexionar sobre cómo dirigir el análisis de un tipo de texto para que los alumnos comprendan cómo funcionan las estructuras lingüísticas en él y aprendan a emplearlas en sus producciones escritas.</p>	<p><u>Actividad práctica</u> Tema: Trabajo con modelos. Las formas elocutivas. Tratamiento metodológico para el análisis de un texto.</p>	<p>Dirige: Directora Ejecuta: Jefe de ciclo. Participan: Maestros, bibliotecaria, profesor de computación.</p>

<p>7. Presentar, explicar y fundamentar el tratamiento metodológico de la producción verbal de textos escritos en un sistema de clases a partir del enfoque sistémico y sistemático de las tareas y el carácter integrador de la asignatura Lengua Española.</p>	<p><u>Clase metodológica</u> Tema: Tratamiento metodológico a un sistema de clases donde se observe el tratamiento sistémico y sistemático de las tareas para la dirección de la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos y el carácter integrador de la asignatura Lengua Española. Unidad II. 4to grado.</p>	<p>Dirige: Directora. Ejecuta: Jefe de ciclo. Participan: Maestros, bibliotecaria, profesor de computación Tiempo: 3h/c</p>
<p>8. Demostrar, explicar y fundamentar cómo elaborar y revisar un texto con el empleo el procesador de textos Word.</p>	<p><u>Actividad práctica</u> Tema: Producción de un texto en Word y su corrección.</p>	<p>Dirige: Directora. Ejecuta: Jefe de ciclo. Participan: Maestros y .profesor de computación Tiempo: 3h/c</p>
<p>9. Demostrar diferentes variantes para lograr en los alumnos motivaciones para escribir.</p>	<p><u>Clase demostrativa</u> Tema: Clase de presentación de la tarea comunicativa. 4to grado.</p>	<p>Dirige: Directora. Ejecuta: Maestro de mayor experiencia en el grado. Participan: maestro. Bibliotecarias, profesor de computación. Tiempo: 2h/c</p>
<p>10-Demostrar cómo debe realizarse el proceso de textualización y de revisión con el uso del texto borrador.</p>	<p><u>Clase demostrativa</u> Tema: Clase donde los alumnos escriben y revisan el texto.</p>	<p>Dirige: Director. Ejecuta: Maestro de Experiencia. Participan: maestros, bibliotecarias, profesor de computación. Tiempo: 2h/c</p>
<p>11-Demostrar cómo debe realizarse la revisión de un texto utilizando el procesador de textos Word.</p>	<p><u>Clase demostrativa</u> Tema: La revisión del texto a través del empleo del procesador de textos Word.</p>	<p>Dirige: Director. Ejecuta: Maestro de experiencia. Participan: maestros Tiempo: 2h/c</p>
<p>12-Comprobar cómo los maestros han asimilado el tratamiento metodológico de la producción verbal de textos escritos.</p>	<p><u>Clases abiertas</u> Se observaran clases a los diferentes procesos de la producción verbal escrita en los diferentes grados.</p>	<p>Dirige: Directora. Ejecuta: Maestros de los diferentes grados. Participan: maestros, bibliotecarias, profesor de computación. Tiempo: 2h/c</p>

13. Exposición de las mejores experiencias.	Taller de exposición de las mejores experiencias.	Dirige: Director. Participan: maestros, bibliotecarias y profesor de computación. Tiempo: 2h/c
---	---	--

Formas de control del sistema de trabajo metodológico.

Actividad	Método
1-Revisión de los sistemas de clases elaborados por los maestros para comprobar el carácter de proceso que se le aplica al proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.	Análisis de documentos.
2- Muestreos mensuales a la producción verbal de textos escritos por los alumnos.	Pruebas pedagógicas.
3-Comprobación del estilo de trabajo en los docentes...	Observación de clases.
4-Valoración en el claustro pedagógico de los resultados alcanzado por cada grado en las comprobaciones y visitas a clases.	Discusión y debate...

Bibliografía:

- Almendros, Herminio y Julio López Rendeles (1971). *La enseñanza del idioma Español*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Alvarado Maité y otros (1993). *El nuevo escriturón*. Editorial El Hacedor, México.
- Arias Leyva, Georgina (2003). *Hablemos de comunicación escrita*. Colección Pedagógica. ICCP Cuba.
- Balmaseda Neira, Osvaldo (2001). *Enseñar y aprender ortografía*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Brueckner, Leo J y Guy L (1968). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Edición Revolucionaria. La Habana.
- Caballero Delgado, Elvira (2002) compilación. *Didáctica de la escuela primaria*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Casado Velarde, Manuel (1993) *Introducción a la gramática del texto español*. Editorial Arco libro. Madrid. España.
- Cassany, Daniel (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Editorial Paidós. Barcelona. España.
- Cassany, Daniel (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Comunicación, Lenguaje y Educación*. Editorial Paidós, España.
- Cassany, Daniel (1997). *Reposar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Editorial de Servicio Pedagógico Barcelona. España.
- Castellanos Simona, Doris (2003) *Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar*. Curso 16. Evento Internacional de Pedagogía. La Habana.

Espar, Teresa (1989) *Redacción práctica. Los medios de conexión y el párrafo*. Editado por el Consejo de Publicaciones de la Universidad de los Andes.

Fiallo, Jorge (2001). *La interdisciplinariedad en la escuela: de la utopía a la realidad*. Curso 1. Evento Internacional de Pedagogía. Ciudad de la Habana.

Figueredo Escobar, Ernesto (1982) *Psicología del lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

García Alzola, Ernesto (1975) *Lengua y Literatura*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

García Pers, Delfina (1983) *Didáctica del idioma español*. Primera Parte. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

García Pers, Delfina (1983) *Didáctica del idioma español*. Segunda Parte. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

González Rey, Fernando (1971) *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*. Editorial Científico Técnico. Ciudad de la Habana.

Lau Apó, Francisco y otros (2001) *Programa director de las asignaturas priorizadas para la enseñanza primaria*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

López Hurtado, Josefina (2000) *La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los escolares*. Material impreso. La Habana.

Porro Rodríguez, Migdalia (1983) *Práctica del idioma español*. Tomo II. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Porro Rodríguez, Migdalia y otros (s/a) *Forma función y significado de las partes de la oración*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Repilado, Ricardo (1987) *Dos temas de redacción*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Rico Montero, Pilar (1990) *¿Cómo desarrollar en los escolares las habilidades para el control y la valoración de sus trabajos docentes?* Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Rico Montero, Pilar y otros (2001) *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria cubana*, Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Silvestres Oramas, Margarita (1999) *Aprendizaje, educación y desarrollo*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Torres Lima Pastor (2003) *Didáctica de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. Curso 46. Evento Internacional de Pedagogía. La Habana.

Valdés Veloz, Héctor y Francisco Pérez Álvarez (1999) *Calidad de la Educación Básica y su Evaluación*. La Habana.

Vygostky, Lev S (1981) *Pensamiento y Lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

ANEXO 16

DIMENSIONES E INDICADORES

A continuación se expresan las dimensiones e indicadores que se han determinado para evaluar la calidad de los textos escritos por los alumnos:

1. Dimensión: Contenido

Indicadores:

Relación entre la extensión y el contenido expresado

- ✓ *Ajuste al tema*
- ✓ *Exposición ordenada de las ideas*
- ✓ *Originalidad*

2. Dimensión: Desarrollo del léxico

Indicadores

- ✓ *Uso adecuado de los sinónimos.*
- ✓ *Empleo de palabras nuevas.*

3. Dimensión: Estructura

Indicadores:

Delimitación correcta de las oraciones y de los párrafos con los signos de puntuación necesarios.

- ✓ *Utilización correcta de los conectores.*
- ✓ *Establecimiento de la concordancia.*
- ✓ *Empleo correcto de los tiempos verbales*

4. Dimensión: Aspecto gráfico.

Indicadores

- ✓ *Ortografía*
- ✓ *Caligrafía*
- ✓ *Presentación*

5. Dimensión: Aspectos relacionados con el tipo de texto que se escribe.

Indicadores:

✓ Según el tipo de texto que se elabore.

ANEXO 17

ESCALA PARA LA VALORACIÓN DEL DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN VERBAL DE TEXTOS ESCRITOS EN LOS ESCOLARES

Dimensión: Contenido

Indicadores	Bajo	Medio	Alto
Relación entre la extensión y el contenido expresado.	Escribe un texto con una extensión hasta de cuatro oraciones pero en más de dos oraciones se repite la misma información.	Escribe un texto de más de cinco oraciones y en la mayoría de las oraciones escritas se ofrece información nueva con respecto a la anterior, pero en dos oraciones se repite la misma idea quedando sin expresar otros elementos del contenido que eran necesarios	La extensión del texto está en correspondencia con el contenido expresado. Cada oración ofrece una información nueva y se ofrecen los elementos suficientes en oraciones principales y secundarias.
Ajuste al tema.	En más de dos oraciones expresadas no existe relación entre el título y el contenido del texto.	La mayoría de las oraciones expresadas están relacionadas con el tema que se expresa en el título, pero escribe una oración que se sale totalmente del tema tratado.	Todas las oraciones expresadas están relacionadas con el tema que se expresa en el título.
Exposición ordenada de ideas.	No se puede reconocer el orden que existe en la exposición de las ideas y no existe una oración que permita el cierre semántico del texto.	Se puede reconocer la oración introductoria y las oraciones que desarrollan la idea esencial pero la oración que cierra el texto es estereotipada ó se reconoce la oración introductoria pero no es la indicada para comenzar el texto, se reconocen	Dentro del texto se puede reconocer la oración introductoria, las oraciones que desarrollan la idea esencial y la oración que da el cierre semántico al texto.

		<p>oraciones que desarrollan la idea y le dan cierre semántico al texto.</p> <p>Se reconoce la oración introductoria pero las que desarrollan la idea esencial no tienen orden lógico, existe una oración que da cierre semántico al texto.</p>	
Originalidad 4	El lenguaje empleado es muy sencillo y estereotipado con marcado carácter reproductivo. No es capaz de utilizar lo que conoce para crear situaciones nuevas, frases o expresiones.	Es capaz de utilizar lo que conoce para crear situaciones nuevas, pero aún utiliza algunas frases o expresiones estereotipadas o con carácter reproductivo.	Es capaz de utilizar lo que conoce para crear situaciones nuevas, frases y expresiones y se auxilia del empleo del lenguaje figurado para embellecer lo que escribe.

Dimensión: Desarrollo del léxico

Indicadores	Bajo	Medio	Alto
Indicadores: uso adecuado de sinónimos.	No usa los sinónimos para no repetir las palabras dentro del texto.	Usa algunos sinónimos, pero siempre repite alguna palabra que pudo ser sustituida.	Usa algunos sinónimos para no repetir las palabras dentro del texto.
Empleo de palabras nuevas.	No hay empleo de palabras nuevas aprendidas durante el desarrollo de la unidad y el vocabulario es muy escaso.	Utiliza en el texto alguna de las palabras nuevas aprendidas, pero se observa poca riqueza léxica.	Utiliza en el texto las palabras nuevas aprendidas durante el desarrollo del tema y otras palabras dentro de su campo semántico demostrando riqueza léxica.

Dimensión: Estructura

Indicadores	Bajo	Medio	Alto
Delimitación correcta de las oraciones y de los párrafos con signos de puntuación	No sabe utilizar los signos de puntuación para separar las oraciones ni los párrafos.	Delimita las oraciones y los párrafos a través del uso de los signos de puntuación, pero en al menos dos	Delimita correctamente las oraciones y los párrafos con los signos de puntuación necesarios.

necesarios.		oraciones tiene dificultades en su empleo.	
Utilización correcta de los conectores.	Utiliza incorrectamente más de cuatro conectores por lo que el enlace y continuidad de la información se ve afectada.	Utiliza elementos de enlaces que permiten la conexión de la información, pero al menos comete más de dos errores en su uso.	Utiliza los conectores adecuados para relacionar correctamente la información.
Establecimiento de la concordancia.	Presenta hasta cuatro errores de concordancia dentro del texto.	Presenta hasta dos errores de concordancia dentro del texto.	Establece correctamente la concordancia.
Empleo de los tiempos verbales.	No emplea con corrección los tiempos verbales dentro de cada oración y del texto en general.	Presenta dificultades en el empleo de los tiempos verbales en hasta dos oraciones dentro del texto.	Emplea correctamente el tiempo verbal dentro de cada oración y del texto en general.

Dimensión: Aspecto gráfico.

Indicadores	Bajo	Medio	Alto
Ortografía	Cuando comete muchos errores e inventa la ortografía de palabras ,inclusive, de uso frecuente y de poca complejidad ortográfica.	Cuando escribe palabras varias veces de forma diferente y comete errores que no sobrepasan los límites permitidos en el grado.	Cuando no comete ningún error o comete alguno por lapsu o por olvido.
Caligrafía	Cuando los trazos y enlaces presentan dificultades que comprometen la comprensión de lo escrito	Cuando presenta algunas dificultades en los trazos y enlaces pero la letra es clara y legible	Cuando los trazos y los enlaces son correctos y la letra es clara y legible
Presentación	La producción escrita presenta borroneos y existen dificultades con el margen o con la sangría.	La producción escrita está generalmente limpia, deja margen al principio pero no al final y deja sangría.	La producción escrita está limpia, deja margen al principio y al final de la hoja y sangría.

Dimensión: Aspectos relacionados con el tipo de texto que se escribe.

Indicadores	Bajo	Medio	Alto
Partes básicas del tipo de texto que se elaboró.	Presenta dificultades en todas las partes básicas del tipo de texto que escribe.	Presenta hasta dos errores u omisiones en las partes básicas del tipo de texto que escribe.	<p>El texto elaborado tiene todas sus partes básicas.</p> <p>En el caso de la composición y el párrafo:</p> <p>Título</p> <p>Párrafo introductorio</p> <p>Párrafo de desarrollo</p> <p>Párrafo de conclusiones</p> <p>En el caso de una narración o cuento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción - Desarrollo - Desenlace <p>En el caso de la carta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fecha - Saludos - Cuerpo de la carta - Despedida - Firma <p>En el caso de un texto de felicitación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fecha - Saludos - Texto - Firma

ANEXO 18

MATRIZ DE RECOGIDA DE DATOS DE LA PRUEBA POR ELEMENTOS DEL CONOCIMIENTO EN UN ANTES Y UN DESPUÉS

NÚMERO DEL ALUMNO	INDICADORES																												
	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		
	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	
1	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	
2	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1	3	
3	1	3	1	3	2	3	1	2	1	2	1	3	1	3	1	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	
4	1	2	1	3	1	3	1	2	2	2	1	3	2	3	1	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	3	1	3	
5	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	1	2	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	
6	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
7	1	1	2	3	1	2	1	1	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	3	1	2	1	3	
8	1	1	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1	3		
9	2	3	2	3	2	3	2	2	2	3	1	3	1	3	1	3	1	3	2	3	2	3	2	3	1	3	3	3	
10	1	3	1	3	2	2	1	2	1	2	1	3	2	2	1	2	1	2	2	3	2	3	2	3	1	3	3	3	
11	2	3	2	3	2	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	
12	1	3	1	3	1	3	1	2	1	2	1	3	2	3	2	2	2	2	2	3	1	3	2	3	2	3	3	3	
13	1	3	1	3	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	1	2	2	3	1	3	1	3	
14	1	3	2	3	2	3	2	2	1	3	1	3	1	3	1	2	2	3	2	3	1	3	2	3	1	3	3	3	
15	1	3	2	3	2	3	1	2	2	3	2	3	2	3	2	2	1	3	1	3	1	3	2	3	1	3	3	3	
16	1	3	1	3	2	3	1	2	2	3	2	3	2	3	1	3	1	3	1	3	1	3	2	3	3	3	3	3	
17	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	
18	2	2	1	3	2	3	1	3	2	3	2	3	2	3	2	2	2	3	2	3	1	3	2	3	1	3	3	3	
19	2	3	2	3	1	3	2	3	2	3	1	3	1	3	1	3	2	3	1	3	2	3	2	3	1	3	3	3	
20	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	3	3

Leyenda: 1: Nivel bajo
 2: Nivel medio
 3: Nivel alto

ANEXO 19

ANÁLISIS METODOLÓGICO

Grado 4to .

Asignaturas: Lengua Española, El mundo en que vivimos, Educación Artística. Computación.

Unidad # 6. Lengua Española. Total de horas clases utilizadas en el sistema 10

Unidad # 3. El mundo en que vivimos total de horas clases utilizadas 2.

Unidad # 1. Educación Artística. Horas clases 1.

Se utilizó, además, un turno de computación para el trabajo de corrección.

Total 12 horas clases (6 turnos de 90 minutos)

Objetivos generales de las unidades para el sistema de clases.

- Leer en forma independiente obras de la literatura infantil y otros materiales adecuados a su edad, relacionados con la vida de los animales.
- Comprender la importancia del cuidado de los animales para la vida de los seres humanos.
- Escribir texto descriptivo sobre la vida de los animales y su habitat con buena caligrafía, ortografía, unidad, coherencia, claridad en las ideas y una extensión adecuada al tema, para conformar un folleto sobre esta temática para la biblioteca del aula.
- Emplear borradores para escribir el texto.
- Utilizar diferentes estrategias para organizar la información con vistas a la planificación de la producción verbal de textos escritos.(conversación previa, mapa conceptual y lluvia de ideas)
- Ampliar la competencia cultural en relación con el tema seleccionado para escribir a través de la utilización correcta de los libros de textos y otros materiales como periódicos y revistas, así como los textos del programa Libertad, el software educativo Misterios de la Naturaleza de manera que puedan expresarse de forma oral y escrita con conocimiento suficiente del tema para el grado.

- Observar a través de los documentales: “Expedición al mundo animal”, “Ozzie en la vía”, y “Ozzie y la limpieza” las características físicas, el medio ambiente y la diversidad del mundo animal.
- Observar describir y comparar los lugares donde viven los seres vivos y las adaptaciones que están presentes de acuerdo con el lugar en que habitan, la forma de obtener el alimento y la protección de sus enemigos.
- Reconocer los adjetivos y su uso en los textos que leen y escriben.
- Emplear correctamente los adjetivos en los textos que producen.
- Distinguir y emplear correctamente la concordancia entre sustantivo y adjetivo en los textos que leen y escriben.
- Establecer la concordancia entre los sustantivos y los adjetivos y emplearla correctamente al hablar y escribir sobre las características de los animales.
- Utilizar s en las terminaciones oso-osa de los adjetivos en los diferentes textos que escriban.
- Ampliar el vocabulario, usar sinónimos y antónimos en los diferentes textos que escriban.
- Expresar las ideas en forma oral previamente organizadas relacionadas con las descripción de los animales.
- Corregir el trabajo escrito a partir de las indicaciones dadas por su maestro y las valoraciones realizadas por sus compañeros.
- Emplear el color para realizar dibujos que les permitan ilustrar el texto que escriben.
- Utilizar el editor de textos Word para trabajar en la corrección del texto elaborado.
- Escribir la versión final del texto a partir de las diferentes correcciones realizadas a los borradores.
- Expresar con imaginación y fantasía sus posibilidades creativas utilizando la aguada de tempera para realizar los trabajos que permitirán ilustrar los textos escritos relacionados con la vida de los animales.

Sistema de contenidos.

- Los seres vivos se relacionan con el lugar donde viven.
- Observación, descripción y comparación de lugares donde pueden vivir los seres vivos: el agua y la tierra.
- Lectura de textos relacionados con la vida de los animales.

- Escritura de textos descriptivos sobre la vida de los animales.
- Reconocimiento de las restricciones del tipo de texto que debe escribirse.
- Recopilación de la información necesaria para escribir sobre el tema.
- Utilización de estrategias de organización de la información para planificar la fase de expresión oral y escrita. (conversación previa, mapa conceptual, lluvia de ideas)
- Precisión del vocabulario que debe emplearse para escribir el texto. Redes semánticas, racimos asociativos.
- Distinción y utilización de adjetivos.
- Reconocimiento de la concordancia de género y número entre sustantivo y adjetivo.
- Trabajo con los borradores.
- Uso del procesador de textos Word para la corrección del texto.
- Empleo de los colores contrastante en las creaciones plásticas relacionadas con la vida de los animales.
- Escribir la versión final del texto a partir de las diferentes correcciones realizadas a los borradores.

Clase 1. Asignatura Lengua Española. 2 horas clases.

Objetivos:

- Leer el texto *Platero y yo* con corrección y fluidez.
- Comprender la importancia del cuidado de los animales para la vida del hombre.
- Reconocer en la tarea docente formulada la necesidad de expresarse por escrito.
- Reconocer los adjetivos y su uso en el texto que leen.

Contenidos:

- Documental: *Ozzie en la vía*.
- Lectura *Platero y yo*.
- El adjetivo como la palabra que permite describir lo que nos rodea. Su concordancia con el sustantivo.
- Trabajo con textos modelos para reconocer las restricciones de un texto descriptivo.
- Estrategia de organización de la información: conversación previa sobre la temática

Métodos: Conversación y trabajo con el texto.

Procedimientos: Lectura oral, comparada, selectiva, en silencio. Trabajo con modelo. Conversación heurística. Análisis gramatical.

Medios de enseñanza: Libro de texto. Documental Ozzie en la vía, pizarra, prontuario.

Actividades:

- Observación del video “Ozzie en la vía”.
- Comentario con los alumnos sobre los diferentes animales que se presentan.
- Presentación de la tarea comunicativa: escribir un cuaderno con textos escritos por los propios alumnos relacionado con la vida de los animales con el objetivo de engrosar los fondos de la biblioteca de la escuela.
- Conversación previa para explorar las ideas que tienen los alumnos para escribir el texto.
- Lectura y comprensión de Platero y yo.
- Reconocer en el texto los adjetivos que el autor utiliza para describir a Platero.
- Empleo de los adjetivos en la descripción de diferentes animales.
- Precisión del vocabulario que se utilizará en el texto que se escriba.
- Lectura total del texto.

Tarea.

Buscar en la biblioteca de la escuela o municipal libros que hablen sobre la vida de los animales y leerlos.

Consultar el software “Misterios de la Naturaleza” y hacer una lista con los animales que allí se mencionan. Escribir los aspectos que más llamen su atención en relación con la vida de estos animales.

Anotar las palabras calientes que allí aparecen en el prontuario para emplearlas en el texto que escriban.

Hacer listas con los adjetivos que puedan emplear para hacer las descripciones de los animales.

Dibuja en tu libreta o en hojas en blanco los animales que más te gusten. Puedes crear animales fantásticos combinando las características de diferentes animales.

Clase 2. Asignatura: Lengua Española. 2 horas clases.

Objetivos:

- Ampliar la competencia cultural en relación con el tema seleccionado para escribir a través de la consulta en el libro de texto y en el diccionario.

- Leer el texto “La casa de algunos animales” con corrección y fluidez demostrando comprensión de lo leído.
- Elaborar un sencillo mapa conceptual que le permita comprender la lectura y organizar la información que necesitan para poder escribir.
- Ampliar el vocabulario a partir de las palabras relacionadas con el hábitat de algunos animales.

Contenidos:

- Lectura “La casa de algunos animales”.
- Vocabulario: madriguera, cubil, espesura. Sinónimos y antónimos.
- Documental Expedición al mundo animal.
- Elaboración de un mapa conceptual.

Métodos:

Trabajo con el texto y conversación.

Procedimientos: lectura oral, comparada, en silencio, selectiva, conversación heurística (regla ortográfica s en las terminaciones oso- osa) análisis gramatical, comparación, ejemplificación.

Medios de enseñanza: Libro de texto, diccionario, documental.

Actividades:

- Revisión de la tarea orientada.
- Comentario derivado de la revisión.
- Lectura en silencio del texto “La casa de algunos animales”
- Buscar en el diccionario el significado de: madriguera, cubil, espesura.
- Escribir los sinónimos correspondientes a esas palabras:
- madriguera: cubil, cueva, guarida, agujero, conejera, escondrijo, zorrera, lagartera, tejonera.
- Determinar cuál de los sinónimos es el más indicado para nombrar la casa de los animales que viven en nuestro país. Expresar por qué.
 - espesura: bosque, selva, fronda, maleza, matorral, jungla.
- Escribir estas palabras y su significado en el prontuario.
- Determinar cuál de los sinónimos de espesura son los más adecuados para nuestra vegetación. Expresar por qué

- Responder por escrito luego de volver a leer ¿Cómo algunos animales construyen sus casas?
- Análisis del texto para observar el uso de los adjetivos.
- Elaboración de un sencillo mapa conceptual a partir de la determinación de las palabras claves y los conceptos que aparecen en el texto.
- Lectura oral del texto.

Tarea:

Lee la lectura “Curiosidades página –“. Comenta lo que leíste con tus padres.

Dibuja los animales que se nombran en el texto y prepárate para describir tu dibujo en la clase

Clase 3. Asignatura: El mundo en que vivimos.

Objetivos:

- Observar a través de los documentales: “Expedición al mundo animal”, las características físicas, el medio ambiente y la diversidad del mundo animal.
- Observar describir y comparar los lugares donde viven los seres vivos y las adaptaciones que están presentes de acuerdo con el lugar en que habitan, la forma de obtener el alimento y la protección de sus enemigos.
- Ampliar su vocabulario en relación con el campo semántico la vida de los animales.
- Elaborar redes asociativas y redes semánticas con la información del texto.

Contenidos:

- Los seres vivos se relacionan con el lugar donde viven.
- Observación, descripción y comparación de lugares donde pueden vivir los seres vivos: el agua y la tierra.
- Tratamiento del vocabulario relacionado con la vida de los animales.

Método:

- Conversación.

Procedimientos: Observación, conversación, ejemplificación, comparación.

Medios de enseñanza:

Documental “Expedición al mundo animal”, libro de texto, software Misterios de la naturaleza, pizarra, prontuario.

Actividades:

- Revisión de las tareas orientadas en las clases de Lengua Española sobre el mundo animal.
- Presentación del video “Expedición al mundo animal”.
- Conversación sobre los diferentes aspectos observados.
- Trabajo con el software “Misterios de la naturaleza”.
 - Adivinanzas que aparecen en el software: mono, cebra, águila, zunzún.
 - Observación de los adjetivos que se utilizan para describir a los animales en las adivinanzas.
 - Análisis de las características físicas y el hábitat de algunos animales.
 - Comparaciones entre las diferentes especies de seres vivos.
 - Precisión del vocabulario: hábitat, medio ambiente, diversidad.
- Escribir en el prontuario estas palabras y su significado.
- Lectura en el libro de texto para reafirmar los aspectos analizados en la clase.
- Elaboración de redes semánticas y racimos asociativos con el vocabulario que aparece en el texto.

Tarea:

Lee en el texto El mundo en que vivimos a partir de la página 51 donde dice ¿Por qué pueden vivir los peces dentro de agua? Hasta la página 54. Observa las ilustraciones.

Responde la pregunta de la página 54.

Describe uno de los animales que aparecen en la ilustración.

Continúa elaborando la lista con los adjetivos que puedes usar para describir los animales.

Clase 4. Turno de ejercitación.**Objetivos:**

- Ampliar la competencia cultural en relación con el tema seleccionado para escribir a través de la observación de vídeos relacionados con la vida de los animales..
- Conversar sobre el material observado.

Contenidos.

- Observación del documental “La vida de las abejas”
- Conversación.

Métodos:

- Observación y conversación sostenida.

Procedimientos: observación, comparación ejemplificación. Conversación sostenida.

Medios de enseñanza:

Vídeo, pizarra, prontuario.

Actividades:

- Guía de observación para la observación del vídeo:
 - ¿De qué trata el documental?
 - ¿Cuántos tipos de abejas se mencionan?
 - ¿Cómo se llama la casa donde viven las abejas?
 - ¿Cuántos tipos de abejas viven en la colmena?
 - ¿Qué trabajo realiza cada miembro de la colmena?
 - ¿Qué diferencia existe entre colmena y enjambre?
- Observación del vídeo “La vida de las abejas”
- Conversación sostenida sobre lo observado en el documental a partir de la guía de observación.
- Realización de una lluvia de ideas en la pizarra que le permita a los alumnos adquirir técnicas de organización de la información.
- Organizar la información a través de un cuadro sinóptico que recoja: tipos de abejas que viven en la colmena, funciones de cada una, adjetivos que pueden emplearse para describirlas, en qué lugares viven, cuál es su diversidad.
- Escribir en el prontuario el significado de: enjambre, zángano, polen, néctar .
- Escribir adivinanzas relacionada con las abejas.

Tarea:

En la próxima clase debes exponer de forma oral todos los conocimientos que has adquirido en relación con la vida de los animales.

Elabora una lista con todos los animales a los cuales quieres referirte.

Precisa los adjetivos que emplearás para describirlos.

Actualiza en el prontuario todas las palabras que se han escrito sobre la vida de los animales.

Emplea el cuadro sinóptica que hiciste en la clase para organizar la información sobre los animales que quieras describir.

Prepárate para que puedas hablar bien.

Clase 5. Exposición de las ideas en el plano oral.

Objetivos:

- Expresar oralmente las ideas organizadas con anterioridad relacionadas con las características de los animales y su descripción.
- Precisar el vocabulario que se empleará en el texto.
- Establecer la concordancia entre los sustantivos y los adjetivos y emplearla correctamente al hablar .
- Elaborar el plan para escribir.

Contenidos:

- Exposición oral: descripción oral de animales y su habitad
- Precisión del vocabulario.
- Trabajo con el plan para escribir.

Método:

- Conversación sostenida.

Procedimientos:

Conversación, comparación, análisis, ejemplificación, trabajo con el plan para escribir.

Actividades.

- Revisión de la tarea. Comprobación de la preparación realizado por los alumnos para expresarse de forma oral.
- Precisión de las palabras que deberán usarse. Escritura de todas estas palabras en la pizarra.
- Presentar la clase a partir del siguiente impulso ¿qué han aprendido sobre la vida de los animales?
- Dejar a los alumnos que se expresen libremente empleando el método de conversación sostenida.
- Determinar los títulos de los trabajos que se escribirán.

- Elaborar el plan para escribir.

Clase número 6. Lengua Española. (La clase 5 y 6 pueden realizarse el mismo día)

Objetivos:

- Escribir el texto relacionado con la vida de los animales.
- Utilizar el texto borrador para lograr la unidad, coherencia y claridad y el empleo correcto de las normas ortográficas y gramaticales estudiadas.
- Emplear correctamente los adjetivos en los textos que producen.
- Establecer la concordancia entre los sustantivos y los adjetivos y emplearla correctamente al escribir sobre las características de los animales.
- Corregir el trabajo escrito a partir de las indicaciones dadas por su maestro y las valoraciones realizadas por sus compañeros.

Contenidos:

- Trabajo con los textos borradores.

Método:

- Trabajo independiente.
- Procedimiento:
Atención a las diferencias individuales de los alumnos.

Forma de organización: trabajo en parejas.

Actividades:

- Luego de precisar el plan para escribir y los títulos de los trabajos los alumnos comenzarán a escribir sus textos en los borradores.
- Analizar la guía para trabajar con el borrador antes de comenzar a escribir.
 - *observa si escribiste el título.*
 - *pregúntate de que trata el texto y comprueba si la respuesta tiene relación con el título que escribiste.*
 - *analiza cuántas oraciones escribiste, fíjate si cada oración dice algo nuevo en relación con la anterior.*
 - *elimina las oraciones en las cuales repites la misma información.*
 - *observa cuántas palabras tienes repetidas en el texto, pregúntate si son necesaria.*

- *observa si puedes cambiarlas por su sinónimo o por un pronombre.*
 - *analiza si empleaste la correcta concordancia entre el adjetivo y el sustantivo.*
 - *fíjate si usaste las mayúsculas después de los puntos.*
 - *consulta tu prontuario o el diccionario para comprobar las palabras en las que tengas dudas.*
- Al finalizar de escribir la primera versión se procederá a la revisión de los trabajos en parejas y se realizarán las correcciones necesarias.
 - Lectura oral de los trabajos. Crítica colectiva al trabajo realizado.
 - Corrección en los borradores.

Tarea:

Lee a tus padres el texto que escribiste, pídeles que te ayuden a corregirlo. Realiza los arreglos correspondientes. Luego entrega la libreta a tu maestro para realizar la revisión total del texto.

Clase número 7: Trabajo de revisión colectiva a partir del empleo del procesador de texto Word.

Objetivo:

- Utilizar el editor de textos Word para trabajar en la corrección del texto elaborado.

Método:

Elaboración conjunta.

Procedimiento:

Conversación , demostración, análisis, copia.

Medios de enseñanza:

Computadora: Programa Word, hojas blancas o de libretas, textos borradores.

Actividades:

- Estas actividades deben realizarse a partir de lo expuesto en esta tesis en la página sobre el trabajo con el Word.

Tarea

Copia y contesta tres adivinanzas de las que aparecen en el software Misterios de la Naturaleza.

Clase número 8: Educación Plástica.

Objetivo:

- Emplear el color para realizar dibujos que les permitan ilustrar el texto que escriben.

Contenido:

- Empleo de los colores contrastante en las creaciones plásticas relacionadas con la vida de los animales.

Método:

Expresión libre.

Medios de enseñanza: láminas, software, tempera, papel.

Actividades:

- Motivación de la clase con el software Misterios de la naturaleza. Contestar adivinanzas que allí se presentan.
- Lectura de algunos trabajos escritos por los alumnos sobre la vida de los animales. Presentación de los dibujos realizados en el transcurso de la unidad.
- Invitarlos a expresarse a través del color para que puedan ilustrar los cuadernos que se elaborarán con los textos.
- Valoración de los trabajos realizados.

Clase número 9: Ejercitación.

Objetivos:

- Corregir los textos en relación con las dificultades presentadas.

Contenido:

- Actividades derivadas de la corrección de los textos escritos.

Método:

Trabajo con modelos. Conversación.

Procedimientos:

Análisis de texto, ejemplificación, ejercitación, comparación.

Medios de enseñanza:

Los borradores escritos por los alumnos, modelos de textos dados por el maestro.

Actividades:

- Las actividades de esta clase estarán en relación con las dificultades presentadas por los alumnos en el proceso de escritura de los textos. (Ver anexo 25)

Clase número 10: Escritura de la versión final. Confección de los cuadernos.

Objetivos:

- Escribir la versión final del texto a partir de las diferentes correcciones realizadas a los borradores.

Contenido:

- Escritura de la versión final del texto.
- Elaboración de los cuadernos para entregarlos a la biblioteca.

Medios de enseñanza:

Texto borrador, hojas blancas, cartulina, dibujos .

Actividades:

- Analizar la guía de revisión de la versión final del texto escrito:
 - Comprueba si tu letra es clara y legible y si tiene la inclinación adecuada.
 - Fíjate se trazaste y enlazaste correctamente todas las letras.
 - Observa si colocaste las mayúsculas
 - Observa si dejaste el margen y la sangría, sino lo hiciste vuelve a empezar de nuevo.
 - Cuídate de no hacer borrones o manchar la hoja, si lo haces vuelve a empezar de nuevo.
- Escribir el texto ya corregido en hojas limpias.
- Encuadernar los trabajos ubicando cada texto con su dibujo correspondiente.
- Elaborar el índice y la portada del cuaderno.

- Realizar el acto de entrega a la biblioteca del cuaderno confeccionado con los textos de los alumnos.

ANEXO 20

CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LOS ESPECIALISTAS QUE HICIERON LA VALORACIÓN DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Nombre y apellidos	Asignaturas que imparte	Categoría docente y nivel científico	Otros aspectos de interés.
Elena Sobrino Pontigo. Instituto Superior Pedagógico. Vicerrectora.	Español y Metodología de la Lengua Española.	Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Auxiliar.	Tiene publicaciones sobre la temática y ha participado en investigaciones sobre el tema y en los eventos Internacionales de Pedagogía en calidad de autora.
Caridad Cancio González Instituto Superior Pedagógico. Vicerrectora de Pregrado.	Español y Literatura y Metodología de la enseñanza de la Lengua Española.	Profesora Auxiliar. Master en Enseñanza Comunicativa de La Lengua y la Literatura.	Fue jefa de tema de investigación sobre la temática y tiene publicaciones sobre ella.
Ramón Luis Herrera Instituto Superior Pedagógico. .	Español y Literatura y Literatura Infantil.	Profesor Titular. Doctor en Ciencias Filológicas.	Tiene publicaciones sobre la temática. Es autor de libros para los niños y jóvenes. Ha participado en los eventos Internacionales de Pedagogía en calidad de autor.
Aida China Campos. ISP	Español y Metodología de la Enseñanza de la Lengua Española.	Profesora Auxiliar.	Tiene publicaciones sobre el tema y terminó una investigación sobre la enseñanza de la lengua materna en la primaria. Ha participado en los eventos internacionales de Pedagogía en calidad de autora.
Irma Ávila Sorí. DPE	Español y Metodología del Español.	Profesora Adjunta	Es autora de los libros de texto de Español para los grados tercero y cuarto y de las orientaciones metodológicas de Lengua

			Española del primer ciclo. . Ha participado en los eventos internacionales de Pedagogía en calidad de autora.
Idolidia Espinosa Martínez . ISP	Español y Metodología de la Enseñanza de la Lengua Española.	Profesora Auxiliar. Master en Ciencias de la Educación.	Tiene publicaciones sobre la enseñanza de la lengua materna en el nivel primario.
Ana Margarita Velázquez Delgado. ISP. Responsable Provincial de Lengua Española.	Español y Metodología de la Enseñanza de la Lengua Española. Jefa de disciplina	Profesora Asistente Master en Ciencias de la Educación	Tiene publicaciones e investigaciones sobre la enseñanza de la lengua materna.
Josefa Díaz Pérez DME Cabaiguán.	Español y Metodología de la enseñanza de la Lengua Española.	Profesora Adjunta con categoría de Auxiliar.	Tiene publicaciones sobre la enseñanza de la lengua materna y sobre la producción verbal escrita. Tiene participación en los eventos internacionales de Pedagogía en calidad de autora.
Carlos Miguel García Morales. DME Sancti Spíritus.	Español y Metodología de la Enseñanza de la Lengua Española.	Profesor Adjunto. Master en Ciencias Pedagógicas.	Tiene publicaciones sobre el análisis metodológico de las diferentes asignaturas en la enseñanza primaria . Ha participado en los eventos internacionales de Pedagogía en calidad de autor.
Nilda Muro Pérez. Maestra de escuela .	Español y Metodología de la Enseñanza de la Lengua Española.	Profesora adjunta.	Excelentes resultados en la docencia .
María Pérez Lazo. Maestra de escuela.	Español y Metodología de la Enseñanza de la Lengua Española.	Profesora Adjunta.	Excelentes resultados en la docencia.
Nivia González Gómez. Metodóloga	Metodología de la Enseñanza de la Lengua Española.	Profesora Adjunta.	Buenos resultados en la docencia.
Julia Leal Reyes. Responsable de asignatura . Yaguajay	Metodología de la Enseñanza de la lengua Española.	Profesora Adjunta	Buenos resultados en la docencia. Ha participado en los Eventos Provinciales de Pedagogía
Felicia Aguiar	Metodología de la	Profesora Adjunta	Buenos resultados en la

Martín. Responsable de asignatura .	Enseñanza de la Lengua Española.		docencia.
Julio Carmona Pérez. Responsable de asignatura . Taguasco.	Metodología de la Enseñanza de la Lengua Española.	Profesor Adjunto.	Ha participado en los Eventos Provinciales de Pedagogía. Tiene buenos resultados en su docencia.
Maribel Valdés Yánez. ISP Profesora Principal	Metodología de la Enseñanza de la Lengua Española.	Profesora Asistente	Ha participado en eventos nacionales e internacionales. Es autora de la orientaciones metodológicas de la enseñanza primaria para la asignatura Lengua Española. Fue la jefa de tema de la investigación sobre el tratamiento integrador de la enseñanza de la lengua materna en la escuela.
María Petra Piloto Ballester. Jefa del DPTO de Primaria ISP	Metodología de la Enseñanza de la Lengua Española.	Profesora Asistente	Ha participado en diferentes eventos con ponencias relacionadas con el desarrollo de la expresión oral y escrita.
Ángel Ramón González Águila. Presidente de Comisión de Español	Español	Profesor Adjunto	Fue seleccionado presidente de la Comisión Técnica por los resultados obtenidos en su trabajo.

ANEXO 21

GUÍA PARA LA VALORACIÓN DE LA ESTRATEGIA POR PARTE DE LOS ESPECIALISTAS

Nivel: Provincia_____ Municipal_____ Escuela_____

Municipio_____

Escuela_____

Compañero:

A continuación le presentamos un resumen con los aspectos más importantes contenidos en la estrategia metodológica elaborada con el objetivo de solucionar las deficiencias que presentan los escolares de la escuela primaria en el desarrollo de la producción verbal de textos escritos.

Le pedimos que realice la valoración de la eficiencia y aplicabilidad de la propuesta considerando los siguientes indicadores.

- Estudio de las bases fundamentales de la estrategia y su grado de correspondencia con el objetivo para el que fue confeccionada.
- Nivel de actualización que posee.
- Posibilidades de su aplicación en la enseñanza primaria.
- Ventajas que ofrece en función de lograr un aprendizaje más eficiente por parte de los alumnos.

ANEXO 22

VALORACIÓN INICIAL DE LA PRODUCCIÓN VERBAL DE TEXTOS ESCRITOS POR LOS ALUMNOS

4TO GRADO. MUESTRA 320 ALUMNOS

Nivel	DIMENSIÓN 1								DIMENS. 2				DIMENSIÓN 3								DIMENSIÓN 4						DIM. 5	
	INDICADORES								INDICADORES				INDICADORES								INDICADORES						IND.	
	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14	
	F	FR	F	FR	F	FR	F	FR	F	FR	F	FR	F	FR	F	FR	F	FR	F	FR	F	FR	F	FR	F	FR	F	FR
1ro.	150	46,8	98	30,6	117	36,5	178	55,6	122	38,1	125	39,0	131	40,9	129	40,3	123	38,4	142	44,2	146	45,6	83	25,3	182	56,8	71	22,1
2do.	90	28,1	142	44,3	150	46,8	69	21,5	110	34,7	109	34,0	103	32,1	111	34,6	115	35,4	99	30,9	107	33,4	151	47,4	93	29,6	197	61,6
3ro.	80	25,0	80	25,0	53	16,5	73	22,8	88	27,5	86	26,8	86	26,8	80	25,0	82	25,6	79	24,6	67	20,9	86	26,8	45	14,0	52	16,2
5TO GRADO. MUESTRA 320 ALUMNOS																												
1ro.	120	68,7	118	36,8	112	35,0	182	56,8	131	40,9	128	40,0	113	35,3	123	38,4	106	33,1	146	45,6	138	43,1	88	27,5	177	55,3	65	20,3
2do.	48	15,0	87	27,1	148	46,2	69	21,5	105	32,8	107	33,4	98	30,6	103	32,1	97	30,3	98	30,6	102	31,8	122	38,1	103	32,1	188	58,7
3ro.	42	13,1	115	35,9	60	18,7	69	21,5	84	26,2	85	26,5	109	34,0	94	29,3	117	36,3	76	23,7	80	25,0	110	34,7	40	12,5	67	20,9
6TO GRADO. MUESTRA 160 ALUMNOS																												
1ro.	96	60,0	63	36,3	63	39,3	88	55,0	74	46,2	71	44,3	69	43,1	54	33,7	48	30,0	71	44,3	73	45,6	51	31,8	92	57,5	17	10,6
2do.	30	18,7	59	36,8	37	23,1	35	21,8	40	25,0	46	28,7	47	29,3	51	31,8	63	39,3	52	32,5	57	35,6	72	45,0	38	23,7	104	65,0
3ro.	34	21,2	58	36,2	60	37,5	37	23,1	46	28,7	43	26,8	44	27,5	55	34,7	49	30,6	37	23,1	30	19,3	37	23,1	30	18,7	39	24,3
TOTAL GENERAL																												
1ro.	366	45,7	279	34,8	292	36,5	448	56,0	327	40,8	324	40,5	313	39,2	306	38,2	227	34,5	359	44,8	375	44,6	222	27,7	451	56,3	153	19,1
2do.	169	21,1	288	36,0	335	41,8	173	21,6	255	31,8	259	32,3	248	31,0	265	33,1	275	34,7	249	31,1	266	33,2	345	43,1	234	29,2	489	61,1
3ro.	156	19,5	253	31,1	173	21,6	179	22,3	218	27,2	214	26,7	239	29,8	229	28,6	248	31,0	192	24,0	177	22,1	233	29,1	115	14,3	158	19,7

ANEXO 23

TABLA QUE MUESTRA LOS RESULTADOS COMPARATIVOS ANTES Y DESPUÉS
DE LA APLICACIÓN DE LA PRUEBA PEDAGÓGICA

Estadísticos

	N		Media	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos					
A1	20	0	1.50	1	.688	1	3
D1	20	0	2.50	3	.827	1	3
A2	20	0	1.60	1	.681	1	3
D2	20	0	2.90	3	.308	2	3
A3	20	0	1.80	2	.616	1	3
D3	20	0	2.60	3	.681	1	3
A4	20	0	1.50	1	.761	1	3
D4	20	0	2.10	2	.788	1	3
A5	20	0	1.70	1	.733	1	3
D5	20	0	2.45	3	.686	1	3
A6	20	0	1.55	1	.759	1	3
D6	20	0	2.65	3	.671	1	3
A7	20	0	1.65	1 ^a	.671	1	3
D7	20	0	2.60	3	.681	1	3
A8	20	0	1.40	1	.598	1	3
D8	20	0	2.10	2	.788	1	3
A9	20	0	1.70	2	.657	1	3
D9	20	0	2.50	3	.607	1	3
A10	20	0	1.85	2	.587	1	3
D10	20	0	2.65	3	.671	1	3
A11	20	0	1.75	2	.639	1	3
D11	20	0	2.65	3	.671	1	3
A12	20	0	2.05	2	.394	1	3
D12	20	0	2.85	3	.366	2	3
A13	20	0	1.60	1	.681	1	3
D13	20	0	2.90	3	.308	2	3
A14	20	0	2.50	3	.889	1	3
D14	20	0	3.00	3	.000	3	3

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

ANEXO 24

TABLA COMPARATIVA DE DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIA DONDE SE MUESTRAN LOS RESULTADOS OBTENIDOS ANTES Y DESPUES DE LA APLICACIÓN DEL PRE-EXPERIMENTO

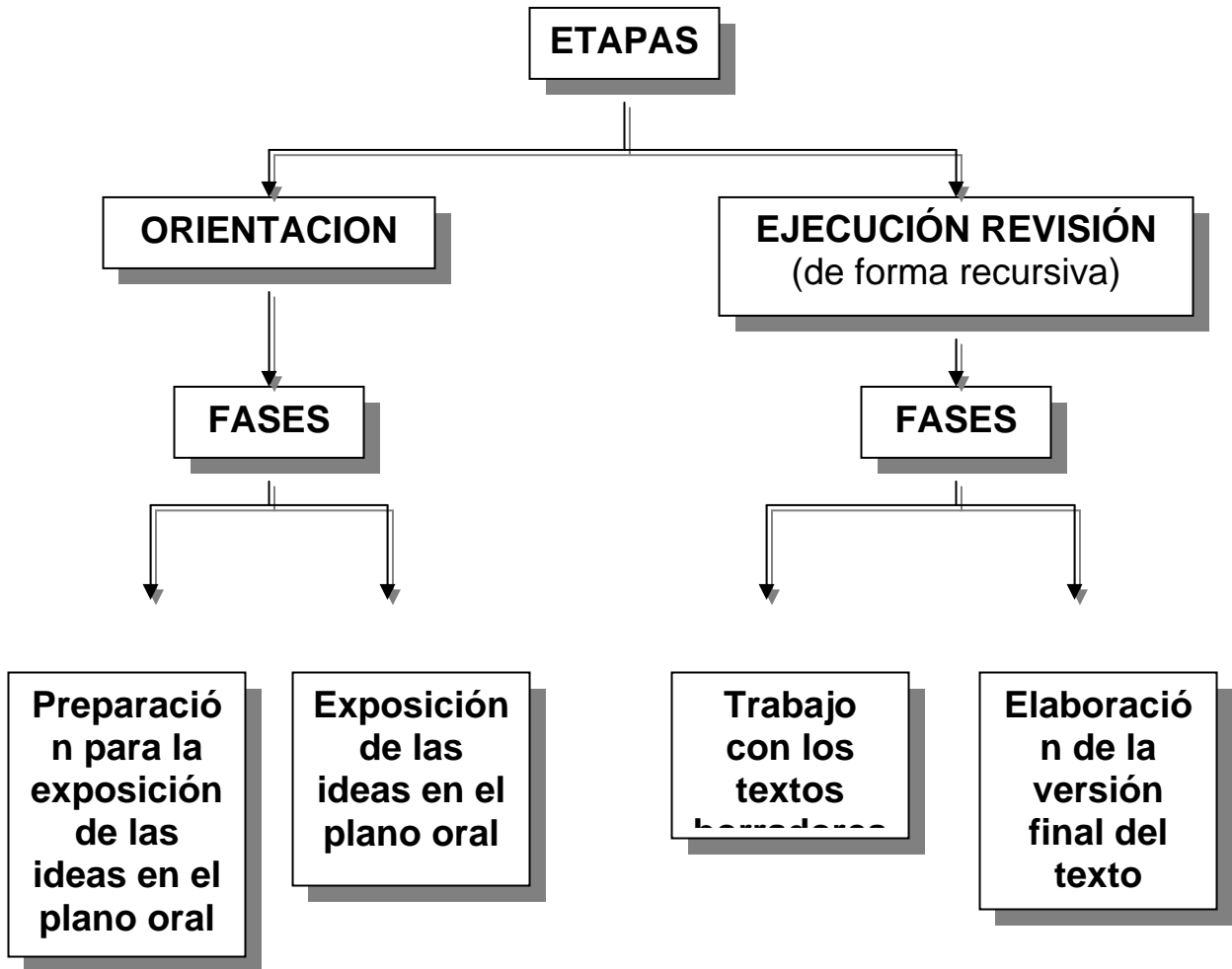
Nivel	DIMENSIÓN 1												DIMENSIÓN 2											
	1				2				3				4				5				6			
	Antes		Desp.		Antes		Desp.		Antes		Desp.		Antes		Desp.		Antes		Desp.		Antes		Desp.	
	F	FR	F	FR	F	FR	F	FR	F	FR	F	FR	F	FR	F	FR	F	FR	F	FR	F	FR	F	FR
1ro.	12	60	4	20	10	50	-	-	6	30	2	10	13	65	5	25	9	45	2	10	12	60	2	10
2do.	6	30	2	10	8	40	2	10	12	60	4	20	4	20	8	40	8	40	7	35	5	25	3	15
3ro.	2	10	14	70	2	10	18	90	2	10	14	70	3	15	7	35	3	15	11	55	3	15	15	75

Nivel	DIMENSIÓN 3										DIMENSIÓN 4																	
	7				8				9				10				11				12				13			
	Antes		Desp.		Antes		Desp.		Antes		Desp.		Antes		Desp.		Antes		Desp.		Antes		Desp.		Antes		Desp.	
	F	FR	F	FR	F	FR	F	FR	F	FR	F	FR	F	FR	F	FR	F	FR	F	FR	F	FR	F	FR	F	FR	F	FR
1ro.	9	45	2	10	13	65	5	25	8	40	1	5	5	25	1	5	7	35	2	10	1	-	-	10	50	-	-	
2do.	9	45	4	20	6	30	8	40	10	50	8	40	13	65	4	20	11	55	3	15	17	3	15	8	40	2	10	
3ro.	2	10	14	70	1	5	7	35	2	10	11	55	2	10	15	75	2	10	15	75	2	17	85	2	10	18	90	

DIMENSIÓN N 5						
14						
		Antes		Desp.		
Nivel	F	FR	F	FR	F	FR
1ro.	5	25	-	-	-	-
2do.	-	-	-	-	-	-
3ro.	15	75	20	100	-	-

ANEXO 25

PROPUESTA DE SECUENCIA METODOLÓGICA PARA TRABAJAR LA PRODUCCIÓN VERBAL DE TEXTOS ESCRITOS EN LA ESCUELA PRIMARIA. **PRODUCCIÓN VERBAL DE TEXTOS ESCRITOS**



ANEXO 26

EJEMPLO DE ACTIVIDADES QUE PUEDEN REALIZARSE A PARTIR DE LAS INSUFICIENCIAS QUE PRESENTAN LOS ALUMNOS EN LA PRODUCCIÓN VERBAL DE TEXTOS ESCRITOS

Actividad # 1.

Objetivo: Ampliar el vocabulario de los alumnos.

1- Observa los sinónimos de las siguientes palabras:

libar

Sinónimos: sorber, chupar, catar, gustar, beber, aspirar.

valiente

Sinónimos: bravo, aguerrido, gallardo, resuelto, temerario, guapo, heroico.

ingerir

Sinónimos: introducir, meter, comer, tragar.

adornada.

Sinónimo: _____

2- Sustituye las palabras subrayadas por el sinónimo que más convenga.

El zunzún es el ave más pequeña del mundo. _____ flores o _____ insectos que hay en ellas; es _____ pues cuando un ave se acerca a su nido la ataca. Le llaman picaflor o zumbador , mide 67 mm desde el pico hasta la cola, su cabeza está _____ con los colores rubí, verde dorado y negro.

Actividad # 2.

Objetivo: Reconocer dentro del texto oraciones que no se ajustan al tema.

1. En los siguientes textos aparecen oraciones que no forman parte de ellos. Elimínalas.
2. Escribe un título que se corresponda con el contenido abordado.

a)- Título: _____.

El discurso que Fidel pronunció en la pequeña sala del hospital, cuando era juzgado, amenazaba con perderse. El yate Granma partió de México. El propio líder, desde su celda en Isla de pinos, reconstruyó sus palabras y las fue sacando en papeletas, escribiendo con tinta invisible- zumo de limón – entre las líneas de una carta donde saludaba a una amiga. Después sus compañeros planchaban la carta y la letra aparecía.

b)-Título:_____.

Las ballenas tienen sus ojos situados muy atrás , a ambos lados de la cabeza. Ninguno de los dos puede ver lo que está delante o detrás. Las ballenas son animales mamíferos. Si la ballena quiere observar el horizonte, saca su cuerpo fuera del agua y lo hace en redondo lentamente.

Actividad # 3.

Objetivo: Emplear correctamente las formas verbales.

1. Llena los espacios en blanco con las formas verbales que correspondan.

Título: “Chino Columbié”

Chino Columbié _____ bajo y rechoncho como un barril.

_____ (ser) _____ (tener)
las piernas fuertes y los pies aplanados de tanto pisar la arena del río.

_____ abuelo Braulio que Chino Columbié _____ a orillas
(decir) _____ (nacer)
del Toa, el río más amplio de Cuba. Y que de niño no _____ otro
(conocer)
juego que sortear con la cayuca esas aguas violentas. Que a los catorce

años ya _____ el Chino montado en una balsa y _____ a los
(andar) _____ (llevar)

vecinos de Moa y Baracoa de una a otra orilla.

Actividad # 4

Objetivo: Escribir textos donde desarrollen su creatividad.

1- Desarrolla tu creatividad y escribe tu receta para la “Sopa de estrellas”. Ten en cuenta las siguientes acciones.

- Machacar las estrellas.
- Tapar la olla con presión de amor.
- Poner a calentar en un lucero agua, sal y pimienta.
- Sofreír las estrellas en manteca de nubes.
- Agregar las estrellas al agua caliente con sal y pimienta.
- Pelar las estrellas.
- Da para cuatro raciones.

- Las actividades que se exponen a continuación se realizarán utilizando los propios textos escritos por los alumnos.

Actividad # 5

Objetivo: reconocer dentro del texto oraciones que no se ajustan al tema.

1. Lee nuevamente el texto.
2. Observa las oraciones que repiten la misma información. Subráyalas.
3. Escribe de nuevo el texto eliminando las oraciones subrayadas.

Actividad # 6

Objetivo: Reconocer dentro del texto oraciones que expresan la misma información.

- 1- Elabora una lista con todos los elementos que conforma el paisaje cubano.
- 2- Revisa tu lista para que no repitas ningún elemento.
- 3- Describe cada uno de los elementos de la lista elaborada. Trata de no repetir el empleo de los adjetivos.
- 4- Observa ahora el texto que escribiste con el título "El paisaje cubano"
- 5- Analiza si mencionaste todos los elementos de la lista.
- 6- Observa si repites los elementos que conforman el paisaje.
- 7- Escribe de nuevo el texto. Ten en cuenta no repetir la información.

Actividad #7.

Objetivo: Sustituir palabras que se repiten dentro del texto por sus sinónimos.

- 1- Observa las palabras que el maestro te subrayó en rojo.
- 2- Fíjate cuantas veces la repites en el mismo párrafo.
- 3- Sustitúyelas por un sinónimo de manera que no exista la repetición dentro del texto.
- 4- Escribe de nuevo el texto con los arreglos realizados.

Instituto Superior Pedagógico
“Capitán Silverio Blanco Núñez”
Sancti Spíritus

Folleto para el trabajo de los docentes

**El proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción
verbal escrita en la escuela primaria**

Autora: MS.c. María de los Ángeles García Valero.

2005

Palabras Introductorias

El folleto "*El proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal escrita en la escuela primaria*" ha sido diseñado con el objetivo de constituirse en material de consulta para la preparación teórico- metodológica de los maestros. Agrupa una selección de lecturas que permiten comprender la complejidad del arte de escribir y un sistema de exigencias metodológicas que el maestro debe tener en cuenta para la dirección de la enseñanza- aprendizaje de este componente en la escuela.

ÍNDICE

Contenido:	Página
1. La producción verbal de textos escritos y los diferentes enfoques de su enseñanza.....	1
2. La motivación: un componente imprescindible para concretar el acto de escribir.....	8
3. Exigencias metodológicas para el desarrollo de la producción verbal de textos escritos.....	12
4. Acciones para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria.....	23

5. Los mecanismos de control para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.....	34
BIBLIOGRAFÍA	36

1.2 La producción verbal de textos escritos y los diferentes enfoques de su enseñanza.

El mundo moderno le exige al hombre el dominio de la escritura como parte importante de su formación. Diferentes autores han definido el concepto de producción verbal de textos escritos. Para Cassany "...significa expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas y para poder elaborar un currículum personal, una carta, una tarjeta de felicitación, un resumen, un informe, una queja, entre otros tipos de textos" (Cassany, 1989: 13). Por su parte Ruiz Iglesias apunta que "escribir no es copiar; sino coordinar conocimientos conceptuales con determinados recursos lingüísticos en función de comunicarse coherentemente" (Ruiz Iglesias, 1999: 89)

Según el criterio de otros estudiosos de esta temática, expresarse a través del lenguaje escrito es un acto en el que se efectúan una serie de procesos que están ausentes en el lenguaje oral y que son el resultado del trabajo conjunto de distintas zonas corticales del cerebro (Vigostky, 1981). Este tipo de lenguaje está estrechamente relacionado con el lenguaje interno, pues el sujeto que está escribiendo expone en forma gráfica lo que está plasmado en su mente. Este es el eslabón entre la idea surgida y su realización en la estructura sintáctica lograda en forma gráfica en lo escrito. "En el lenguaje escrito como el tono de la voz y el conocimiento del tema están excluidos, nos vemos obligados a usar muchas más palabras y de modo más exacto. El lenguaje escrito es la forma más elaborada del lenguaje" (Vygostky, 1981: 156).

Sobre el acto de escribir Martín Vivaldi plantea: "Si nos pidieran una definición lo más breve posible de lo que es el acto de escribir diríamos: "Escribir es pensar.

Porque escribir es tan complejo que no cabe exactamente en un acto definitorio” (Martín, 1973: 243).

Por su parte Figueredo Escobar expresa “...el proceso de la escritura ha de mantener una dirección definida, los eslabones de la cadena verbal deben ser contenidos en la memoria para poder conservar el orden de la exposición, considerando qué es lo que se ha escrito y qué es lo que se ha de escribir. De no ser así este proceso sería incoherente, sus elementos no entrarían en la oración, en la estructura lógica gramatical correspondiente, se imposibilitaría el paso de la idea surgida al texto” (Figueredo Escobar, 1982: 97).

A lo apuntado se le añade el hecho de que la escritura se combina con la lectura, pues el sujeto que está escribiendo, a la misma vez que lo hace también está leyendo. La escritura se va estructurando sobre la base de diferentes lecturas que el sujeto va realizando en la medida en que corrige lo que redacta. Estas solo tienen lugar después de haberse escrito la idea, así va creciendo el texto.

Como se puede apreciar en los criterios dados por estos autores todos coinciden en afirmar que escribir es un proceso complejo de composición de ideas alrededor de una temática determinada, con una intención y un fin comunicativo. Se puede aseverar que el acto de producción verbal de un texto escrito requiere niveles altos de concentración para lograr transmitir exactamente lo que se quiere. El sujeto que está escribiendo tiene la idea, pero para su expresión es necesario ajustarse a un grupo de pasos que están ausentes o poco manifiestos en el plano oral. Debe lograr una selección de los medios lingüísticos que posee y organizarlos, y debe recorrer todos los niveles de la lengua. En el nivel fonemático son necesarios la búsqueda de los sonidos y combinaciones para poder formar las palabras; en el lexical, la elección de la palabra correspondiente se realiza con carácter selectivo y debe responder a la idea que se quiere expresar, además se necesitan muchos más vocablos que cuando la expresión es oral; en el nivel sintáctico la relación es más detallada, las oraciones se hacen más largas por lo que la construcción gramatical es más compleja y hay que lograr que cada frase que se exprese quede bien estructurada. Por último en el nivel

textual es preciso que cada oración ofrezca una información nueva a partir de la oración temática (tema y rema), que todas se ajusten al tema y que el texto elaborado responda a la intención por la cual fue escrito.

Conformar un texto con unidad, coherencia y claridad, que transmita información y logre la comunicación es un proceso que se desarrolla en el tiempo y este último depende de las habilidades que haya logrado quien escribe, del tipo de texto que se esté construyendo y de las competencias y motivaciones que posea el sujeto que lo está conformando.

Todo el proceso complejo que significa producir un texto escrito ha motivado que la didáctica de esta enseñanza haya estado sometida a diversos cambios a partir del surgimiento de teorías y enfoques. El terreno de las consideraciones en este particular es fecundo e interesante.

Múltiples autores entre los que se cuentan García Alzola (1972), Martín Vivaldi (1973), Daniel Cassany (1987, 1990, 1994), Emilia Ferreiro (1994) Teberosky (1999), Marina Parra (1996), D. Graves (1996), entre otros, han reflexionado con particular sagacidad sobre el particular.

Un intento por sistematizar las disímiles posturas asumidas permitiría considerar la presencia de cuatro enfoques básicos que, en el ejercicio docente, muchas veces coexisten y que, indistintamente, priorizan la gramática, el uso de la lengua, la utilización de estrategias y el dominio del contenido.

Una somera caracterización de cada enfoque permite constatar las siguientes peculiaridades:

Enfoque con énfasis en la gramática. Para los maestros que siguen este enfoque la idea básica es que para aprender a escribir se tiene que dominar la gramática. El núcleo de la enseñanza lo constituye precisamente el conjunto de conocimientos gramaticales sobre la lengua: sintácticos, léxicos, morfológico, ortográfico, etcétera. Dentro de esta postura se sostiene la idea de una lengua única, académica, y se apartan aquellos usos que se salen de la norma.

En el trabajo con este enfoque se abusa del razonamiento deductivo y de la memorización de los conceptos lingüísticos. Al considerar satisfactorio solo lo que responda a una lengua académica se limita el desarrollo de la creatividad y

la espontaneidad con la que el escolar de primaria comienza a escribir. Además, el señalamiento reiterado de muchos errores gramaticales que el niño aún no está en condiciones de aprender hace que aparezcan en los escolares sentimientos de frustración tan dañinos para el desarrollo de la producción verbal de textos escritos en estas edades.

Sin embargo, no todo es negativo en el empleo de este enfoque. Es necesario que los alumnos comprendan cómo deben usarse las diferentes estructuras lingüísticas dentro del texto y qué variaciones en su empleo pueden tener en relación con la forma elocutiva y el tipo de texto que se esté escribiendo.

Enfoque con énfasis en el proceso de composición de textos. Los principales exponentes de este enfoque son Daniel Cassany (1989), Emilia Ferreiro (1994), Margarita Gómez Palacio (1995), Liliana Tolschinky (1993) entre otros, quienes plantean que la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos constituye un proceso complejo y difícil que necesita una fuerte motivación para buscar y organizar las ideas, revisarlas y perfeccionarlas. Consideran que la escritura de un texto transita por una fase de preescritura, una fase de escritura propiamente dicha y una fase de reescritura en la cual el sujeto que escribe debe volver a buscar información, consultar diccionario, consultar con sus compañeros, entre otras formas de revisión. El escolar necesita hacer observaciones, acumular vocabulario, recoger información, organizar las ideas, socializarlas, para poder plasmarlas en el lenguaje escrito.

Lo importante en este enfoque no es enseñar sólo como debe ser la versión final de un escrito, sino mostrar y enseñar a los alumnos a reconocer todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación. Por ello es importante enseñar a los alumnos técnicas de recopilación y organización de la información, enseñarlos a trabajar con textos borradores, a leer y releer lo que escriben, a usar la computadora para escribir, a trabajar en parejas para entre ambos corregir lo que escriben.

Los profesores deben ayudar a sus alumnos de forma individual, analizando con ellos su forma de escribir, sus posibilidades, sus defectos y potencialidades,

sugiriéndoles las técnicas más adecuadas para lograr el perfeccionamiento de lo que escriben.

En el ejercicio de la práctica docente con este enfoque muchos maestros hacen muy largo el trabajo de corrección, lo que provoca que los alumnos quieran abandonar la tarea antes de concluirla.

Enfoque con énfasis en el contenido. Sus seguidores consideran como lo más importante que el alumno exponga los conocimientos sobre la materia seleccionada para escribir y los profesores deberán estar bien documentados en dicha materia para poder revisar y corregir las producciones realizadas (Rodríguez del Castillo, 2004: 3), este enfoque está muy especializado en el contexto de estudios superiores.

Los estudiantes deben buscar el conocimiento en los libros, enciclopedias, entre otros textos y expresar con exactitud en el texto el contenido del tema escogido para escribir. La evaluación de la calidad del texto no se mide por el logro de la coherencia y la cohesión, sino por la exactitud del contenido expresado sin tener en cuenta la originalidad, la creatividad, ni la belleza del lenguaje empleado para escribir. Se prioriza el desarrollo de la competencia cultural de los alumnos en el tema seleccionado en detrimento de otras competencias que deben ser adquiridas en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.

Este enfoque es utilizado de forma empírica por los maestros primarios cubanos cuando ordenan la realización de trabajos prácticos escritos en las asignaturas de Historia de Cuba, El mundo en que vivimos, Geografía de Cuba o Educación Cívica y no tiene en cuenta los requisitos que debe cumplir la producción de un texto para lograr los objetivos del grado. Al alumno solo se le hacen señalamientos del contenido expresado, de la presentación del escrito o de la ortográfico y no se tienen en cuenta otros aspectos de vital importancia para lograr la coherencia y la cohesión en lo que expresan.

Enfoque comunicativo. Este enfoque tiene su basamento en los avances de la psicología, la psicolingüística, la sociolingüística, entre otras disciplinas que condicionan su estudio, y sus perspectivas van más allá, impulsadas por el

vertiginoso desarrollo de la informática y la moderna ciencia cibernética, todas ellas con una propuesta común: la lengua como comunicación.

Se afianza en los años 80, donde alcanza su auge a partir de su empleo en el estudio de las lenguas extranjeras. Algunos hechos que determinaron su desarrollo fueron:

- La crítica del sociolingüista Hymes al concepto de competencia lingüística propuesto por Chomsky. Desde el punto de vista de Hymes (1994), la competencia tiene que ir más allá del conocimiento gramatical, tiene que incluir los conceptos de adecuación y aceptación. Para él la competencia comunicativa implica no sólo conocer el código lingüístico, sino también saber qué decir, a quién y cómo decirlo de forma apropiada en una situación determinada, es decir, percibir los enunciados como realidades lingüísticas, y también como realidades socialmente apropiadas.
- Las aportaciones de la filosofía del lenguaje sobre los actos de habla, en la que se señala que el significado implícito de un enunciado puede ser completamente diferente del que se expresa por su forma. Es decir, al enunciar una oración, hacer una declaración, etcétera, una parte de esta puede ser interpretada por el oyente en virtud de la fuerza convencional con él asociada, así por ejemplo “tengo hambre” puede ser en una situación correcta una queja, una petición e incluso según el receptor y las relaciones con el emisor puede ser interpretada como un mandato.

En el desarrollo de este enfoque se analiza que la comunicación humana verbal es el resultado de dos acciones distintas: producción e interpretación. (Módulos, 1,1995) Estas acciones son complementarias porque se necesita de ambas para que se lleve a cabo el proceso comunicativo; son, además, simultáneas; porque mientras el hablante produce, el oyente interpreta y son solidarias porque no puede existir la una sin la otra. La producción de un mensaje no constituye por sí solo un acto comunicativo, es necesario que este mensaje sea interpretado por un receptor. La enseñanza del lenguaje no sólo debe desarrollar conocimientos; sino también diferentes competencias sobre la base de las necesidades comunicativas de los sujetos.

Este enfoque se caracteriza en primer lugar porque la enseñanza en la clase tiene que ver con el uso de la lengua y no con el conocimiento lingüístico. Las lenguas se aprenden para poder entenderse con otras personas en situaciones comunicativas de la vida cotidiana. Un objetivo principal es que el sujeto que aprende la lengua desarrolle destrezas interpretativas (leer y escribir) y expresivas (hablar y escribir).

En segundo lugar la enseñanza de la lengua debe hacerse en situaciones reales donde el uso y el perfeccionamiento de lo que se dice y se escribe se conviertan en una necesidad que haga más eficiente el aprendizaje.

Aplicar estas características de enseñanza a un programa de estudio implica concebir la tarea docente sobre la creación de prácticas cercanas a la realidad que motiven a los alumnos al acto comunicativo.

Desde el punto de vista netamente pedagógico el aporte de este enfoque radica en la creación de un modelo interactivo, dinámico, complejo y pluridireccional en el que la interacción comunicativa invita a la actividad y al diálogo.

A los programas dirigidos a la enseñanza de la lengua organizados totalmente con este enfoque se les critica que infravaloran el contenido gramatical y que en muchos de los ejercicios que se presentan en los manuales las situaciones de comunicación son tan artificiales que sería lo mismo que ordenarles a los alumnos escribir un párrafo.

Con el empleo de este enfoque, en algunos países, se comienzan a trabajar todos los tipos de textos desde los primeros grados, sin existir una preparación del niño en relación con el reconocimiento de la oración y el párrafo. Esto implica por una parte que el niño desarrolle la espontaneidad y la creatividad, pero alarga el proceso de comprensión de las cualidades que debe reunir el texto y por lo tanto el logro de la calidad desde el punto de vista de la forma.

En la concepción de las exigencias metodológicas que se presentan en este folleto se retoman los aspectos positivos de cada uno de estos enfoques. Se considera la importancia de la gramática en el aprendizaje y el afianzamiento de una lengua, pues sus categorías lingüísticas expresan la esencia del lenguaje humano y el aprendizaje por el niño de ellas le permite utilizarlas

adecuadamente en las dos acciones del acto comunicativo: la interpretación y la producción, de ahí que se haga énfasis en el trabajo con modelos y en el análisis de las estructuras lingüísticas a través de los propios textos de lecturas y en los textos elaborados por los alumnos.

Se hace énfasis en el dominio por parte de los alumnos de los contenidos que deben abordar en el texto que produzcan para que el acto de escribir no solo le aporte conocimientos lingüísticos sino, también, competencia cultural. Por lo que se potencia el desarrollo de tareas investigativas que lleven al escolar a la búsqueda de la información, a la consulta en los softwares, en las enciclopedias, diccionarios, entre otros textos.

Se tiene en cuenta el carácter de proceso de la producción verbal del texto escrito por lo que se consideran las etapas de preescritura, escritura y reescritura en el ordenamiento de las acciones encaminadas a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.

Todo esto a partir del planteamiento de la tarea docente en forma de situación de comunicación para lograr la verdadera motivación para escribir en los alumnos. Se considera que la producción verbal de textos escritos constituye un proceso complejo y difícil que necesita una fuerte motivación para buscar y organizar las ideas, revisarlas y perfeccionarlas.

Se analiza, además que el proceso de escribir un texto siempre transitará por la invención, disposición y elocución, o por la orientación, ejecución y revisión no importa la asignatura en la cual se elabore. En cualquier acto de producción verbal escrita hay que tener en cuenta el empleo correcto de las estructuras lingüísticas, el tipo de texto que se debe producir, el contenido que se desea expresar y su proceso de composición (Daniel Cassany, 1993).

2. La motivación: un componente imprescindible para concretar el acto de escribir.

Con independencia del enfoque que se utilice siempre habrá que prestarle a esta categoría atención priorizada.

La existencia del lenguaje y de la actividad verbal en general están condicionadas por la necesidad que tiene el hombre de comunicarse. En el caso particular de la producción verbal escrita que debe lograrse a través del estudio sistemático por parte del alumno, se convierte en una actividad propiamente dicha solo cuando satisface la necesidad de expresión que se ha creado.

La necesidad está considerada como “una condición interna, una de las premisas indispensables de la actividad, y aquella que dirige y regula la actividad concreta del sujeto, en el mundo de los objetos.”(Leontiev,1979:13) Pero en el caso particular del desarrollo de la producción verbal escrita en los niños esta no surge como una necesidad de la participación conjunta con el adulto, no aparece por esta interacción como es el caso de la comunicación en el plano oral en la que este proceso si ocurre.

Comprender esto es de suma importancia para el maestro. Carlos Marx ha planteado que “...en la sociedad humana los objetos de las necesidades se producen y, gracias a esto, se producen también las propias necesidades” (Marx, 1986: 26-31). Aplicar este presupuesto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal escrita significa que el maestro debe producir en los niños la necesidad de utilizar el código escrito, de tal manera que se logren en ellos altos niveles de implicación que les permitan el perfeccionamiento real del texto que están produciendo. El problema didáctico del maestro estará en encontrar los objetos que produzcan en los niños esas necesidades y que se conviertan en motivos que los impulsen a la producción verbal escrita que exige “...una participación voluntaria y consecuente del individuo” (Figueredo Escobar, 1982: 18). Solo así se producirá el verdadero aprendizaje.

El maestro debe formular las tareas docentes relacionadas con la escritura de manera que se produzcan en el niño necesidades de expresión, donde vean materializados sus intereses cognoscitivos y afectivos. Esto los llevará a buscar las mejores formas para expresarse.

La producción de un texto en el aula debe ocurrir de una forma agradable, No se puede enseñar a escribir de una manera impositiva. Dirigir este aprendizaje no

significa obligar al estudiante, ni imponer a este proceso la marcha que contradice su naturaleza; pues esto frena su creatividad y contribuye cada vez más a su rechazo, lo cual da como resultado que estos ejercicios se conviertan “en planas inútiles sin ningún valor práctico para la vida” (Comenius, 1983: 157) ni para el desarrollo psíquico del niño. El maestro debe orientar su práctica pedagógica de manera que los escolares sientan satisfacción cuando están inmersos en el acto de producción del texto.

La motivación para escribir debe tener en cuenta el nivel de regulación que opera en el sujeto. Esta regulación puede ser: reactiva, adaptativa y autónoma. “Es reactiva cuando el individuo estudia sólo bajo una situación externa que lo impulsa, que lo obliga o estimula a estudiar; adaptativa cuando el sujeto se traza la meta de estudiar y regula su actividad sobre la base de esta, resistiendo influencias negativas externas, pero con el fin de evitar castigos u obtener recompensas; y es autónoma cuando responde a intereses cognitivos, sentimientos y convicciones propias, a proyectos de elaboración personal del estudiante” (Remedios González, 1999: 27).

En la práctica de la producción verbal de textos escritos puede estar presente cualquier tipo de estas formas de regulación, pero es necesario, por el carácter correctivo que implica el proceso de escribir un texto, que el maestro logre una regulación autónoma, o sea, necesita buscar un sistema de motivos que, además de impulsar a los sujetos hacia la actuación, produzcan en él nuevas necesidades de perfeccionamiento constante de lo que escriben, o sea, que posean “...gran fuerza en su carácter intrínseco” (Remedios González, 1999: 27).

En estas primeras etapas de la vida que constituyen el período de la enseñanza primaria “...el niño no tiene una meta conscientemente planteada que le permita regular su conducta para alcanzarla, sobre todo cuando se trazará en un plano lejano” (Silvestre Oramas, 1999: 39), es por ello que la motivación para escribir dependerá en gran medida de la forma en que se le presente la tarea. Si para el alumno esta alcanza significación, entonces establecerá con la misma una relación afectiva que lo llevará a perfeccionar sus acciones.

A partir de tercer grado comienzan a tomar mucha fuerza los motivos sociales que "...están ligados a las necesidades del niño de comunicarse con los demás, de recibir su aprobación", (Bozhovich, 1987: 31) por eso es importante formular tareas docentes que impliquen al niño en estos procesos socializadores.

El logro de una motivación adecuada en la etapa de orientación de la tarea no basta para que esta se realice con calidad. Las dificultades que muchas veces se presentan en cuanto a los resultados de la producción verbal de textos escritos pueden tener diferentes causas, entre ellas: no comprender bien la tarea docente formulada, sus fines, olvidar el encargo que se ha hecho, etcétera, por lo que es necesario que el maestro refuerce el motivo haciendo la tarea cada vez más atractiva.

La orientación de actividades lúdicas es otra de las vías que pueden ser utilizadas por los maestros para mantener la motivación para escribir. Cuando son usadas por los docentes de forma adecuada los alumnos efectúan un mayor despliegue del potencial imaginativo y son capaces de crear textos más originales que los realizados en otros tipos de tareas. La realización de actividades lúdicas en la dirección del aprendizaje "posibilita un ambiente de mayor desenfado, alegría y desinhibición en la clase, lo que no significa renunciar a las exigencias del rigor académico" (Herrera Rojas, 1999: 2).

Otro elemento clave para poder enfatizar en la motivación para escribir es el control sistemático, pero no puede hacerse fuera de tiempo, pues para el niño pierden significación las valoraciones de un trabajo que ya hizo. Por tal razón, el proceso de ejecución y revisión del texto escrito deben realizarse de manera recursiva, o sea, a la misma vez que se está escribiendo se debe estar corrigiendo. Esto puede hacerse a través de indicaciones que se les den a los niños para hacerlo, por parte de otros niños, entre otras formas. Un control realizado a tiempo refuerza el motivo y permite la ejecución de la tarea con mayor calidad.

Todo lo antes expuesto fundamenta el por qué es necesario presentar las actividades de producción verbal escrita en forma de tareas comunicativas de manera que produzcan en el niño la verdadera motivación para escribir y de

concebir la fase de textualización y de revisión dentro de un mismo tiempo docente en el sistema de clases que la propuesta metodológica de esta tesis plantea.

3.2 Exigencias metodológicas para el desarrollo de la producción verbal de textos escritos.

El desarrollo de la competencia cultural de los alumnos constituye un elemento clave para lograr el desarrollo adecuado de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria.

El crecimiento humano es un objetivo fundamental en todo proceso educativo por tal razón dos de los pilares básicos que propone la UNESCO para enfrentar los retos del siglo XXI es enseñar a los alumno a aprender a conocer y aprender a hacer. Para lograrlo se requiere de una enseñanza que permita que los escolares tengan una mayor cantidad de conocimientos y habilidades y aprendan a aplicarlos en la vida práctica.

En relación con la producción verbal de textos escritos uno de los problemas fundamentales que afecta su desarrollo en la escuela primaria es la limitada extensión de los textos, principalmente en los grados de cuarto a sexto, en gran medida, porque es escaso el campo de experiencia obtenido, el nivel de conocimientos, el dominio de recursos lingüísticos y de vocabulario en relación con los temas que se abordan en los trabajos escritos. Es decir los niños no tienen competencia cultural suficiente para expresarse adecuadamente.

De ahí que sea de vital importancia que, además, de que posean conocimientos que les permitan estructurar las oraciones y los párrafos, también posean conocimientos amplios sobre el tema para poder expresarse con soltura y creatividad. Esto en la didáctica de la enseñanza de la producción verbal de textos escritos se llama “poblar la mente de ideas”, pero no puede poblarse la mente de ideas en una actividad de veinte o treinta minutos donde se presenta el tema por primera vez y ya se vaya a escribir sobre él.

Es necesario que los niños cuenten con espacios y tareas docentes que les permitan prepararse en la temática, pensar en ella, conversar sobre ella con sus compañeros, con sus padres, no importa lo sencilla que esta sea. El maestro

debe preverlo en su análisis metodológico y organizar un sistema de tareas que favorezcan la adquisición de esta competencia cultural. Esto debe hacerse con dos objetivos: ampliar la competencia cultural de los alumnos en relación con la temática seleccionada para escribir y lograr la formación del hábito de consultar diferentes fuentes para poder escribir con propiedad sobre una temática determinada.

Una de las tareas más importantes para el desarrollo de la competencia cultural esta relacionada con el enriquecimiento del vocabulario como portador de cultura, el estudiante debe comprender cómo a partir de un mayor número de palabras conocidas alrededor de una temática, más soltura tendrá para combinarlas y jugar con ellas dentro del texto. Los alumnos deben elaborar redes semánticas, subrayar palabras claves, elaborar listas de palabras en relación con un campo semántico, listas de sinónimos, de expresiones que puedan utilizar en lenguaje figurado, aprender nuevos conceptos, etcétera.

Otro elemento importante está en las actividades de lecturas que realizan en el aula y en la biblioteca escolar, en la observación de vídeos y películas relacionadas con la temática sobre la que se desean escribir y en el trabajo con los softwares educativos.

De manera que cuando se dispongan a escribir puedan hacerlo con un arsenal suficiente de conocimientos y con un grupo de anotaciones que les permitan trabajar y crear.

El maestro debe conocer a través del diagnóstico cuáles son los intereses de expresión que tienen los alumnos, qué temas o contenidos les resultan más interesantes para escribir, pero la selección de una temática para escribir sobre ella no debe depender solo de intereses individuales de los estudiantes. El maestro, además, propondrá otras temáticas en que sea necesario incursionar para ampliar su cultura. Estas deben estar por encima de los conocimientos que ya ellos poseen y en relación con su desarrollo intelectual y no se deben repetir temas y funciones que ya conocen.

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

Las temáticas seleccionadas para escribir girarán alrededor de las lecturas que realizan los alumnos en las clases, los contenidos y tipos de textos que deban trabajarse en otras asignaturas y los temas a tratar en el sistema de eventos planificados por las instituciones, organizaciones y la propia escuela.

También es importante planificar proyectos de trabajos escritos dirigidos a resolver problemáticas de información que tenga la comunidad o la propia escuela, como la necesidad de proteger el medio ambiente, de ahorrar el agua y la electricidad, la necesidad de libros de cuentos en los círculos infantiles, textos informativos sobre diferentes temáticas, entre otras de interés. Siempre se elaborarán textos que respondan a una situación comunicativa. Con ellos podrán confeccionarse cuadernos y folletos para los centros de trabajos o para uso de la propia escuela. De esta manera los niños se sentirán como verdaderos escritores al comprender el valor social de sus trabajos lo que los llevará a buscar más información y una mayor implicación en el perfeccionamiento del texto que se escribe.

Los procesos de planificación, textualización y revisión del texto constituyen contenidos procedimentales que son inherentes a la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.

Los usuarios habituales de la lengua escrita (profesores, periodistas o escritores) no producen escritura con la primera intención; sino que hacen planes, esquemas, borradores, consultan fuentes, les dan a leer sus trabajos a otros compañeros, etcétera. ¿Cómo entonces pedirle a un alumno que está aprendiendo a escribir que lo haga bien en un tiempo relativamente corto y sin la correcta planificación de todas las acciones que intervienen en dicho proceso?

Esta práctica errónea ha ocasionado que se desarrolle en los escolares la tendencia a la ejecución y que no se realicen prácticas de reflexión sobre su

propia lengua, por lo que se arrastran dificultades de un grado a otro en este componente.

En la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos se realizan de manera simultánea y recursiva tres tipos de tareas: planificación, textualización y revisión, las que coinciden con las etapas de la actividad docente: orientación, ejecución y control.

Un número no desestimable de directivos y docentes ha interpretado estos momentos como sucesivos y en la concepción del sistema de clases se manifiesta con frecuencia la repetición del siguiente esquema: una clase de orientación donde se parte del plano oral, otra donde el alumno escribe su texto y una última para la revisión colectiva. Con eso se cierra el ciclo. El trabajo posterior del alumno está casi siempre encaminado a corregir los errores ortográficos que el maestro señaló y, en muy pocas ocasiones, a rectificar los de otra índole y a pasar su trabajo en limpio.

Pero el proceso de construir un texto no puede ser visto solamente de esa manera. La planificación, la textualización y la revisión son procesos recursivos y en la concreción del acto escritural se recurre a ellos en cualquier momento. Por lo que hay que verlos desde una doble perspectiva: como aprendizaje en sí mismo de un contenido procedimental, y como medios de adquisición metalingüísticos que le permitan al niño las reflexiones sobre la lengua.

Es necesario enseñar al escolar a planificar cómo va escribir a partir de aprender a organizar la información que posee, esto es una habilidad procedimental que les facilitará el aprendizaje de cualquier materia y la elaboración de cualquier tipo de texto.

Pero no basta con que se haga en el momento de la expresión oral cuando ya se va a escribir el texto, sino durante todo el proceso que debe seguirse para que adquieran la competencia que les permitirá expresarse con suficiente dominio del tema. Para ello el maestro enseñará al alumno diferentes estrategias de planeación como el trabajo con cuadros sinópticos, esquemas, mapas conceptuales, planes, entre otros, para que luego puedan trabajar de forma

independiente con esa información en la elaboración del texto. Estos procedimientos deberán aplicarse en todas las clases de los sistemas que se planifiquen en la asignatura Lengua Española y en las clases de otras asignaturas que en ese momento formen parte del sistema para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción del texto escrito.

De igual manera ocurre con la revisión que es un hábito docente declarado en todos los programas de asignaturas; pero que la práctica pedagógica interpreta como sucesivo a la etapa de textualización.

Estos procedimientos hay que enseñárselos a los alumnos desde los primeros grados cuando comiencen a escribir sus primeros textos, de manera que comprendan el proceso de la escritura, las etapas por las que atraviesa y comiencen a desarrollar hábitos y habilidades para planificar y corregir lo que escriben.

Hay que desarrollar en ellos el hábito de trabajo docente de emplear siempre borradores que les permitan tachar, borrar, volver a escribir hasta lograr el perfeccionamiento del texto, pero para ello es necesario que el maestro les demuestre la utilidad de su uso y cómo pueden mejorar el estilo escribiendo diferentes versiones, que ofrezcan mayor información y una organización más pertinente.

Los escolares deben comprender que la revisión no es una actividad que realiza el maestro, sino una actividad del sujeto productor del texto. Es importante tener en cuenta que cuando el alumno trabaja con su borrador en este nivel de enseñanza debe “huirse de las excesivas normativas y del hipercriticismo que lleva a las frecuentes correcciones” (Montaño Calcines, 2004: 8).

Es necesario que el maestro desarrolle en el alumno los procedimientos de planificación y revisión del texto no sólo porque forman parte del proceso de producción escrita, sino porque son procedimientos que no se adquieren en otras disciplinas y que son imprescindibles para la adquisición de la cultura.

Este trabajo para que sea efectivo debe realizarse con carácter interdisciplinario y en todas las clases en que se esté trabajando el tema sobre el cual se va a escribir.

La asignatura Lengua Española es el eje integrador en el tratamiento metodológico de cualquier texto que se escriba en las asignaturas que conforman el currículum escolar.

Esta exigencia está basada en las relaciones interdisciplinarias que deben establecerse entre las diferentes asignaturas, pero su propósito no es solo relacionar los objetivos y los contenidos, sino, además, integrar el tratamiento metodológico que debe dársele a la escritura para que el escolar comprenda su proceso, el cual siempre tiene que cumplir los mismos requisitos no importa en la asignatura donde se escriba.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal la interdisciplinariedad debe establecerse en dos direcciones: una relacionada con la adquisición de la competencia cultural para escribir sobre una temática determinada y que la adquiere el alumno cuando aprende el contenido de la enseñanza de las diferentes asignaturas, trabaja con nuevos conceptos, aprende nuevos vocablos y luego los emplea como contenido de la producción verbal del texto escrito, y la otra dirección para sistematizar las acciones que permitan el desarrollo de las habilidades procedimentales relacionadas con la habilidad escribir como son: la búsqueda y organización de la información, el trabajo con planes, el uso de borradores, la reescritura, lo cual debe hacerse en todas las asignaturas cada vez que se escriba un texto. El establecimiento de dichas relaciones exige de un maestro con mentalidad flexible, que permita reajustar el análisis metodológico de las diferentes unidades de estudio a las exigencias del aprendizaje (Fiallo, 2001).

El docente realizará un análisis metodológico de los objetivos y contenidos de todas las asignaturas para conocer qué tipos de textos deberán escribir los alumnos en un período de clases o en el curso escolar y en qué asignaturas. Esto les permitirá planificar el sistema de clases de Lengua Española de esa unidad o período y darle a cada texto su adecuado tratamiento metodológico. El alumno, entonces, contará con los espacios docentes suficientes para transitar por el proceso de la escritura y el maestro podrá evaluar la producción del texto

con las mismas exigencias. Trabajar con esta concepción integradora ahorra esfuerzos al docente y garantiza una mayor eficiencia en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.

Las tareas docentes planificadas garantizarán que el niño pueda elaborar cualquier tipo de texto y disponga del tiempo suficiente para recoger la información, elaborar los borradores, confrontar su trabajo con los demás niños, leerlo y releerlo y escribir la versión final correctamente estructurado y sin errores de ortografía en cualquiera de las asignaturas del currículo escolar.

No hay razón para elaborar una composición sobre un tema poco interesante para los alumnos en la asignatura Lengua Española si en esa misma semana de clases los alumnos tienen que entregar un trabajo práctico en la asignatura Geografía de Cuba. En este caso el sistema de clases se deberá estructurar de manera que se den las relaciones interdisciplinarias correspondientes entre la asignatura Lengua Española y Geografía. En ambas se leerán y comprenderán textos relacionados con el contenido que debe ser abordado con vistas al desarrollo de la competencia cultural, se realizarán acciones de planificación de la escritura, se precisará el uso de nuevas palabras, pero la elaboración y revisión del texto se realizará en la clase de Lengua Española. La evaluación se hará de forma integral con los parámetros establecidos para evaluar la producción escrita y, además, evaluando los contenidos que la otra asignatura exige.

Las tareas docentes que los alumnos deben realizar en relación con la producción verbal de textos escritos deberán tener un enfoque sistémico y sistemático.

Las tareas docentes están consideradas "...como aquellas actividades que se conciben para realizar por el alumno en clases y fuera de estas, vinculadas a la búsqueda y adquisición de los conocimientos y el desarrollo de habilidades" (Rico Montero, 2003:37). En el caso de la producción verbal de textos escritos estas tareas deberán garantizar que el alumno se apropie de conocimientos, hábitos y habilidades que son imprescindibles para escribir un texto.

Es necesario, a partir del carácter integrador del tratamiento de la lengua materna, la planificación de sistemas de clases donde se vayan trabajando cada uno de los objetivos que llevarán a que el escolar adquiera la multiplicidad de saberes que son inherentes a la escritura. Se deberá tener en cuenta que la unidad de estudio debe organizarse de manera que cada clase sea una clase de desarrollo de la expresión oral y escrita y del desarrollo del pensamiento.

El tratamiento de la producción verbal escrita debe partir del análisis de la estructura del tipo de texto que debe escribirse, del reconocimiento en él del empleo adecuado de las estructuras lingüísticas para que puedan hacer reflexiones y descubrir la escritura como recurso para organizar y reorganizar el propio pensamiento y no del tratamiento en el plano oral de las ideas para escribir. Esto debe lograrse a través de la planificación de tareas que tengan un enfoque sistémico en el sistema de clases.

Estas acciones deberán repetirse, adoptando diferentes variantes, en todos los sistemas de clases que el maestro planifique de manera que los estudiantes se apropien de las habilidades procedimentales de la escritura.

El escolar avanzará poco a poco en el proceso de producción del texto, realizará tareas que le den oportunidades para reflexionar acerca de los problemas que la escritura plantea (gramaticales, de formato, de léxico, ortografía, entre otros) y se dará lugar a la sistematización de los conocimientos lingüísticos para llegar a obtener la competencia comunicativa y cultural que les permita producir textos con una extensión adecuada a los objetivos del nivel en que se encuentra.

Las tareas que se planifiquen en las diferentes etapas deberán abarcar acciones en las siguientes áreas de trabajo: trabajo con modelos que permitan a los escolares reconocer las características de los textos y realizar reflexiones sobre la lengua, búsqueda y procesamiento de la información, ampliación del vocabulario, actividades de expresión creadora que les permitan desarrollar la imaginación, la creatividad y expresar sus sentimientos y emociones, entre las que no deben faltar actividades de expresión plástica, el trabajo con textos borradores que faciliten el proceso de enriquecimiento y perfeccionamiento de lo

que se escribe, la escritura de la versión final y la publicación de las producciones escritas.

La estrategia para el desarrollo de la lengua materna deberá contemplar el desarrollo de diferentes eventos que favorezcan la creación de situaciones de comunicación que motiven a los escolares para escribir.

Para que producir un texto se convierta en un verdadero acto de aprendizaje es necesario el logro de una verdadera motivación por las actividades de escritura. Para ello el niño tiene que sentirse en situación comunicativa y necesitar el código escrito para expresar sus ideas.

El problema didáctico es generar necesidades y motivaciones. Para ello son imprescindibles situaciones que exijan que los alumnos se ubiquen en reales circunstancias de comunicación, con prácticas muy cercanas a la realidad, y que lo producido por ellos tenga receptores reales. Esto los llevará a comprobar la importancia de la adecuación sintáctica, léxica y ortográfica de los textos que construyen y a que escriban apropiándose de la función social del lenguaje y de los propósitos creados por las distintas circunstancias de comunicación, todo lo cual podrán reproducir en su vida futura. La función de la escuela debe ser lograr que los niños se apropien de los usos sociales de la lengua escrita y que egresen como usuarios competentes que “lleguen a ser productores de lengua escrita, conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinado tipo de situación social” (Teberosky, 1993:48).

Al maestro le tocará crear en las clases un ambiente agradable y de confianza, donde los escolares pueden intercambiar criterios, conversar libremente acerca de diversos temas y escribir sobre la base de tareas comunicativas que por su cercanía a la realidad los impulsen a una implicación profunda en el aprendizaje de la lengua.

La institución escolar planificará en cada curso escolar cuáles serán los eventos que permitirán el desarrollo de la producción verbal de textos escritos de sus estudiantes, para lo cual se diseñará una estrategia de trabajo donde se ubiquen

las temáticas a desarrollar en relación con los contenidos y objetivos de la producción verbal escrita en cada una de las asignaturas, los períodos en que se harán, los tribunales y los premios que se les otorgarán a los ganadores. Los docentes diseñarán sus sistemas de clases de manera que los alumnos sean protagonistas de las diferentes acciones de esta estrategia. Estas situaciones y eventos deberán coordinarse en los colectivos de ciclo y en las reuniones y escuelas de padres de manera que en todos los espacios donde el alumno tenga que interactuar estén dadas las condiciones para el logro de los objetivos propuestos.

Por tanto, en las estrategias que se elaboren para el desarrollo adecuado de la lengua materna en cada una de las escuelas deberán realizarse acciones como:

- Confección de murales con los textos producidos por los alumnos de diferentes grados sobre una temática a trabajar en una quincena o sobre una efeméride o acontecimiento de interés para la comunidad.
- Producción de trabajos para ser presentados en los matutinos.
- Realización de paneles donde se expongan los trabajos prácticos escritos exigidos en las diferentes asignaturas.
- Elaboración de cuadernos o folletos sobre temáticas diversas y de interés escolar con vistas a engrosar los fondos de la biblioteca del aula, de la escuela o algún centro de trabajo de la comunidad.
- Felicitaciones a familiares o amigos con motivo de celebraciones (cumpleaños, día de las madres, los padres, día del educador, etcétera).
- Correspondencia escolar entre alumnos de centros cercanos, con los padres, con los miembros de la comunidad, a los directores de las escuelas, a otros maestros, etcétera, con diferentes intenciones comunicativas.
- Elaboración de carteles para invitar a los miembros de la comunidad a las fiestas escolares o anunciar alguna actividad escolar.
- Producción de noticias para los periódicos y revistas escolares que se produzcan en la escuela.
- Escritura de pequeñas obras de teatro para ser representadas por los propios alumnos en eventos convocados por la escuela.

- Elaboración de textos para participar en los concursos convocados por la escuela o por las diferentes instituciones. (Amigos de la FAR, Leer a Martí. Cuidemos la Naturaleza, entre, otros.)

El empleo de las tecnologías de la informática y la comunicación como una vía importante para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.

El dominio de las máquinas es una necesidad del hombre de estos días, no se concibe un profesional sin habilidades en el uso de ellas pues facilitan el acceso a la información y su procesamiento, además, de hacer muy rápida la comunicación. El manejo de los diferentes programas computacionales permiten a los estudiantes el desarrollo de la inteligencia y el dominio de diferentes estrategia para aprender. En el caso de la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos el empleo del software ofrece una variada información a los alumnos que permiten el tratamiento de nuevas temáticas y el aprendizaje de nuevas palabras.

El dominio del procesador de textos Word y las diferentes opciones que facilitan la conformación y revisión de un texto deben convertirse en una prioridad en la enseñanza- aprendizaje de la producción verbal de textos escritos, pero no como parte del programa de computación, sino como parte inseparable de la asignatura Lengua Española y del tratamiento metodológica para la dirección de su aprendizaje a partir de cuarto grado. El dominio de las diferentes funciones del Word como el corrector ortográfico, el sintáctico, las que permiten darle formato a lo que se escribe y buscar los sinónimos de las palabras, contribuirán al desarrollo de la autovaloración y al perfeccionamiento de la producción verbal del texto escrito. El empleo de estas tecnologías debe constituir una obligación docente por parte del maestro.

4. Acciones para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos es un proceso de dirección conformado por la realización de acciones con propósitos diferentes según las etapas por las que transita la escritura.

Para diseñar estas acciones se consideraron los criterios de los enfoques gramaticales, de contenido, de proceso y comunicativo, pero se hace especial énfasis en el enfoque de proceso de la escritura.

Las acciones responden a los objetivos y contenidos del programa de Lengua Española y a las exigencias metodológicas propuestas en este folleto.

La concepción general de las acciones plantea que la etapa de orientación se desarrolle en dos momentos o fases: una previa de preparación de los alumnos para expresarse sobre el tema y otro de exposición de la ideas en el plano oral luego de su organización. Esto se hace con el objetivo de que el escolar adquiera la competencia cultural para poder expresarse sobre una temática determinada y, además, aprenda a buscar y organizar la información para poder escribir.

La etapa de ejecución-revisión se realizará de forma recursiva, quiere decir, que a la vez que el niño escribe también irá revisando, por lo que la etapa tiene una fase de trabajo con los textos borradores donde se incluye el trabajo con el procesador de texto Word como parte de la revisión y una fase de escritura de la versión final.

A continuación se presentan las acciones que se proponen para las diferentes etapas y fases. Con el ánimo de ofrecer al maestro un producto didáctico más completo se mantienen algunas de las acciones existentes, se incorporan otras y se reordenan todas.

- **Acciones para la etapa de orientación.**

Primera fase: Preparación para la producción verbal de textos orales y escritos.

- Creación de un ambiente favorable para la producción verbal del texto escrito a través de la presentación de la tarea docente en forma de situación comunicativa. Precisión de la intención y la finalidad comunicativa de los textos que se escribirán.
- Realización de lecturas para reconocer las restricciones del tipo de texto que se debe escribir. Determinación del tipo de texto, reconocimiento de su estructura y sus restricciones. Trabajo con textos modelos.
- Identificación de los tiempos verbales que se utilizan en el texto y establecimiento de conclusiones sobre el particular.
- Empleo que se hace de los pronombres con vista a lograr la cohesión gramatical en el texto.
- Reconocer las relaciones que se establecen entre las diferentes oraciones en el texto (relación de tema y rema). Identificar el uso de los diferentes conectores que se emplean para darle unidad a lo que se escribe.
- Reformular expresiones donde existe un uso inadecuado de las diferentes estructura lingüísticas.
- Observación de las formas elocutivas que se emplean y sus características.
- Análisis del número de párrafos en que se ha desarrollado el tema. Determinación de la idea esencial de cada párrafo. Análisis del uso de los signos de puntuación, su necesidad.
- Análisis de la organización y lógica del texto: párrafos introductorios, párrafos de desarrollo, párrafos de conclusiones.
- Análisis de los elementos creativos que se utilizan para embellecer el lenguaje de los textos.
- Realización de actividades que permitan el desarrollo de la competencia cultural: lecturas, observación de videos o películas, trabajo con los softwares y “las palabras calientes” que aparecen en ellos, programas televisivos, entre otros.

- Búsqueda de textos que aborden la problemática en la que se trabaja.
- Entrevista a personalidades o expertos.
- Trabajo con el vocabulario básico que se va a utilizar: trabajos con redes semánticas, racimos asociativos, determinación de palabras claves, antónimos y sinónimos. Formación de listas de palabras relacionadas con el campo semántico que se aborda. Empleo de diferentes tipos de diccionarios y del prontuario escolar.
- Trabajo con estrategias que permiten organizar la información: cuadros sinópticos, mapas conceptuales, racimos asociativos, esquemas, diferentes tipos de planes, subrayado de palabras claves y de ideas principales.
- Realización de actividades que permitan vincular el lenguaje escrito con el iconográfico.
- Recolección de recortes de periódicos, revistas u otras publicaciones con el objetivo de ilustrar la producción verbal de textos escritos que realicen.
- Control de la preparación adquirida por los alumnos.

Orientaciones metodológicas para realizar la fase de preparación para la producción verbal de textos orales y escritos.

Estas acciones pueden organizarse en varias clases, en correspondencia con la complejidad del tipo de texto y su contenido. La producción de un texto escrito es un aprendizaje complejo que requiere para su realización de que se transite por los diferentes niveles de asimilación del contenido sin que queden lagunas en el proceso formativo. Por ello su enseñanza no se logra con la utilización de un solo método, sino con la combinación de varios de ellos.

En la fase de planeación de la escritura el maestro debe utilizar diferentes métodos y procedimientos que le permitan al escolar desarrollar habilidades para buscar la información y organizarla como:

Conversación previa. Los niños conversan en parejas, equipos o con todo el grupo sobre la situación comunicativa que se les presenta y sobre el tema que esta situación plantea, con el fin de expresar sus ideas, compartir la que saben e

indagar en qué textos pueden encontrar la información que necesitan para ampliar sus conocimientos con vistas a la producción del texto.

Métodos de elaboración conjunta en sus modalidades heurísticas y reproductivas:

Durante el trabajo con las acciones que permitan las reflexiones sobre el uso de la lengua en los textos que se utilizan como modelos de construcción, la conversación debe ser heurística para las clases de presentación y reproductiva para las clases donde se ejercita. Mediante impulsos lingüísticos el maestro hará que los alumnos analicen la organización de las oraciones, el empleo de los signos de puntuación, la ubicación de cada palabra según su significado en el contexto, los elementos que permiten darle unidad a lo que se expresa, de forma tal que esos textos puedan servirles como patrones para escribir.

El empleo de estos métodos requiere que el maestro presente a los alumnos una variada ejemplificación donde se pueda apreciar cómo se utilizan en el texto las diferentes estructuras lingüísticas y qué combinaciones de palabras pueden hacerse para lograr la calidad en lo que se desea expresar.

Las lecturas que se trabajen en la clase servirán como modelos constructivos en las cuales los alumnos reconocerán las restricciones del tipo de texto y el empleo de las diferentes estructuras lingüísticas. Por ejemplo, si la intención es escribir una descripción el maestro deberá escoger lecturas que le permitan al alumno comprender qué es una descripción y cómo se usan en función de ella las diferentes estructuras gramaticales. Estos textos servirán también para que el alumno amplíe su competencia cultural en relación con el tema. Se podrán emplear, también, los textos que los alumnos hayan producido para que puedan reconocer en sus propias producciones como funciona el sistema de la lengua y que dificultades ellos presentan en su uso.

Para el trabajo con el vocabulario es importante la utilización de variadas fuentes de información (libros, diccionarios de diverso carácter: enciclopédicos, de sinónimos y antónimos, geográficos, de verbos del español, publicaciones periódicas, periódicos, revistas) tanto en soporte de papel, como en digital. Es

necesario que el maestro lleve a los alumnos a reconocer todos los sinónimos que puede tener una palabra en un determinado contexto con el objetivo de que estos aprendan a emplearlas en los textos para lograr la cohesión. Aquí es necesario enseñar a los alumnos a utilizar el comando en las computadoras que les permita interactuar con los sinónimos de las palabras. Deberá dárseles tratamiento a las palabras calientes que aparecen en los softwares para que los alumnos las incorporen a la producción verbal.

El maestro deberá conocer con qué fondos cuentan las bibliotecas, tanto de la escuela como la del territorio, que sean asequibles a los alumnos. Esto le permitirá organizar el sistema de tareas investigativas que debe orientar para la obtención de la competencia cultural de los alumnos, requisito indispensable del acto de escritura. Estas fuentes de consultas serán utilizadas por el docente para profundizar los contenidos.

Es importante que cuando el tema para escribir corresponda al contenido de otra asignatura el maestro establezca el vínculo interdisciplinario de manera que el escolar pueda recopilar la información que necesita a través de las diferentes estrategias de organización de la información. El uso del prontuario y del diccionario es indispensable en esta fase. Las actividades de búsqueda de la información pueden orientarse como tarea para la casa.

La utilización de los vídeos y las películas estará en relación con la ampliación de la competencia cultural de los alumnos, por lo que deberá contarse con el inventario de todos los documentales y películas que existen en el programa audiovisual de la escuela primaria. Estos materiales deben usarse en los espacios docentes que anteceden a la fase de exposición de las ideas en el plano oral con vistas a la preparación de los alumnos.

Las actividades relacionadas con la vinculación del lenguaje escrito con el iconográfico pueden realizarse en las clases de Lengua Española o en las de Educación Plástica a partir de que los escolares puedan dibujar lo que comprendieron del tema o formar diferentes composiciones plásticas. Estas creaciones les servirán para ilustrar sus producciones escritas.

Será necesario que el maestro realice un control de la preparación adquirida por cada alumno para dar paso a la siguiente fase de trabajo.

Segunda fase: Acciones para la fase de exposición de las ideas en el plano oral.

- Desarrollo de actividades que le permitan al niño exponer de forma oral las ideas adquiridas en la fase de preparación previa tales como: conversación en clases, competencias de preguntas sobre el tema y el tipo de texto que se va a escribir, paneles, mesas redondas.
- Realización de actividades lúdicas relacionadas con el tipo de texto y la intención comunicativa tales como: conversación en cadenas basadas en la total improvisación en relación con el tema que se trabaja, las narraciones a partir del binomio fantástico que puede formarse de diversas maneras mediante la estructura sustantivo + preposición + sustantivo (chivo con bermudas), la narración con la pregunta “¿Qué pasaría si se encontrarán...?”, la realización de descripciones de seres fantásticos, la descripciones de animales formados con las características de otros (la chigallina, el gapato, la jielenfante) entre otras actividades de juego con las palabras que se utilizarán en el texto que se escriba. La inventiva puede ser estimulada mediante preguntas complementarias.
- Determinación de los títulos que tendrán los trabajos.
- Elaboración del plan para escribir.
- Actualización del prontuario con las palabras y expresiones utilizadas por los alumnos y que aún no han sido trabajadas.

Orientaciones metodológicas para el desarrollo de la fase de exposición de las ideas en el plano oral.

Estas acciones pueden desarrollarse en un tiempo docente de 45 ó 50 minutos pues todos los alumnos deben expresar lo que conocen sobre el tipo de texto que van a escribir y su contenido.

Es importante que el maestro valore el uso que los alumnos le dan a las estrategias para organizar la información y la consulta que hacen de ella y del prontuario para ir logrando la formación del hábito de su empleo.

En las primeras clases se recomienda desarrollar actividades de conversación sostenida donde el maestro a partir de una pregunta inicial logre la participación activa de los alumnos. En estas conversaciones es importante que el maestro use el silencio como procedimiento y lo combine con impulsos mímicos gesticulares como afirmar con la cabeza, sonreír cuando se ha dicho algo interesante u original, asombrarse ante un conocimiento profundo o un concepto bien formulado. De esta manera podrá dirigir la conversación sin intervenir, ni interrumpir y les dará a los escolares todas las oportunidades para expresarse. Se debe estar atento a que los alumnos aprendan a escuchar y a ceder la palabra cuando los demás hablan.

El maestro escuchará a los alumnos atentamente, anotará las frases interesantes en el pizarrón, así como las expresiones significativas, originales y las palabras nuevas que deberán ser ubicadas en los prontuarios para usarlas en la producción escrita.

A medida que el alumno vaya adquiriendo habilidades para buscar la información y procesarla se podrán utilizar las demás variantes propuestas para la exposición de las ideas en el plano oral como: paneles, mesas redondas y debates.

En esta fase es muy importante la realización de actividades lúdicas que lleven a los alumnos a tratar el tema con mayor desenfado y puedan lograr mejor la originalidad. Los juegos creados por el escritor italiano Gianni Rodari (1973) que permiten establecer relaciones entre diversos temas pueden ser muy favorables para el logro de textos más originales. Estos juegos comienzan con la pregunta ¿qué pasaría si...?, a partir de aquí el docente puede crear todas las combinaciones que les permitan a los escolares desplegar toda su imaginación alrededor de las temáticas relacionadas en la pregunta.

En relación con la selección de los títulos para escribir estos podrán ser diferentes para cada alumno siempre que estén relacionados con el tema que se aborda. Es necesario que cada alumno anote en su libreta el título seleccionado.

- **Etapas de ejecución- revisión.**

Primera fase: Acciones para la fase de trabajo con el texto borrador.

- Escritura del texto empleando borradores. Análisis en parejas del texto escrito en el borrador a partir de los aspectos establecidos para su revisión.
- Consulta de los alumnos con sus padres para realizar correcciones.
- Revisión minuciosa por parte del maestro. Análisis maestro-alumno y alumno-maestro sobre los resultados de la revisión realizada.
- Trabajo con el procesador de texto Word para la revisión del texto. Para ello deben realizarse las siguientes acciones:
 - Determinar los elementos del conocimiento que serán objeto de análisis y los textos que serán revisados en las computadoras.
 - Los alumnos copiarán el texto escrito en la computadora. Si no tienen las habilidades en el uso de la máquina el maestro puede copiar los textos las primeras veces, esto debe hacerse tal y como están en los borradores.
 - Organizar los alumnos por equipos frente a cada máquina (nunca deben ser más de tres) siempre se situará un alumno aventajado para que en los primeros momentos pueda guiar las acciones.
 - Realizar primero los arreglos que marca el corrector ortográfico, para ello aprenderán a usar este programa y las diferentes opciones que brinda. Estas correcciones se realizarán también en los textos borradores. El maestro estará atento porque esta herramienta no marca todos los errores ortográficos y los alumnos no pueden dejar de hacer las correcciones.
 - Revisar los errores que afectan la calidad de las ideas, para ello usarán el corrector sintáctico y los diferentes comandos que les permitan tachar, borrar, cambiar una palabra de lugar, agregar, utilizar los sinónimos, entre otras. Podrán utilizar los parámetros para el trabajo de revisión de los borradores (ver orientaciones metodológicas para esta fase) Estas

- actividades primero serán totalmente guiadas por el maestro hasta que los alumnos se vayan apropiando de las acciones y puedan trabajar de forma independiente por la guía de revisión elaborada al efecto por el maestro.
- Comparar lo que se escribió con la versión escrita en el borrador. Realizar las correcciones en los borradores.
 - Valorar la importancia de utilizar este medio en el proceso de producción verbal.
- Realización de actividades colectivas donde se discutan los problemas fundamentales que presenta la producción verbal de textos escritos en el grupo de alumnos en general. Realización de actividades derivadas de la revisión.
- Corrección en el borrador de todos los señalamientos realizados.

Orientaciones metodológicas para la fase de trabajo con los borradores.

La duración de esta fase estará en correspondencia con el desarrollo de las habilidades que vayan alcanzando los alumnos. Si el maestro comprueba en el diagnóstico inicial que los alumnos presentan muchas dificultades para escribir, los primeros textos deberán escribirse de forma colectiva, pero siempre en un borrador donde el alumno pueda rectificar, borrar y adquirir el hábito de su empleo.

Cuando los alumnos comiencen a escribir sus textos de forma independiente es importante que el maestro asuma una actitud discreta, que no interrumpa la concentración que ha sido lograda, por lo que las aclaraciones deben hacerse de manera individual y en un tono de voz bajo. Debe acostumbrarse al alumno a realizar consultas en las libretas, en los libros de textos, en el prontuario para extender un párrafo o para precisar una palabra. Es muy importante que los alumnos adquieran el hábito de trabajar en parejas.

Los resultados de las investigaciones, así como la observación de la práctica escolar han permitido constatar que el trabajo en parejas o pequeños grupos contribuye a elevar la calidad del proceso de aprendizaje. La producción verbal

de textos escritos encuentra en el proceso cooperativo una forma de organización favorable, pues a escribir no se aprende a través de algoritmos memorizados, ni a partir de formulas o conceptos, para escribir hay que formular ideas, organizarlas y corregirlas y en su aprendizaje se requiere de la valoración del otro. Cuando el alumno socializa lo que tiene expuesto en su texto con su compañero, no solo aprende a escribir sino que desarrolla opiniones, gustos y aprende a autovalorarse.

En esta fase es importante que el maestro enseñe al alumno cómo debe trabajarse con un borrador y todas las acciones que pueden hacerse en ellos. Los parámetros para trabajar con el borrador no serán los mismos que cuando se escribe la versión definitiva, estos pudieran ser: observa si escribiste el título, pregúntate de que trata el texto y comprueba si la respuesta tiene relación con el título que escribiste, analiza cuántas oraciones escribiste, fíjate si cada oración dice algo nuevo en relación con la anterior, elimina las oraciones en las cuales repites la misma información, observa cuántas palabras tienes repetidas en el texto, pregúntate si son necesarias, observa si puedes cambiarlas por su sinónimo o por un pronombre, fíjate si usaste las mayúsculas después del punto, consulta tu prontuario o el diccionario para comprobar las palabras en las que tengas dudas.

Aquí lo importante es que el alumno reflexione sobre su propio pensamiento y pueda aprender a organizarlo. Además, valore la utilidad de trabajar con el borrador siempre que se vaya a escribir cualquier tipo de texto.

El trabajo con el procesador de textos Word les permitirá a los alumnos corregir el texto y desarrollar las habilidades en el manejo de las computadoras. En las primeras actividades con este programa deberán seleccionarse fragmentos cortos del texto escrito para que el alumno pueda ir desarrollando sus habilidades.

Las actividades con el procesador de textos pueden realizarse para hacer la revisión colectiva, tanto de un fragmento como de todo el texto, en una clase de la unidad o en tiempo de máquina extra que tengan los estudiantes. Después

que se hayan desarrollado habilidades en este sentido y los alumnos comprendan la utilidad de su uso, buscarán el tiempo necesario para hacerlo de forma individual.

Segunda fase: Escritura de la versión final.

- Escribir la versión definitiva del texto. Utilizar la guía para revisar la versión definitiva.
- Ilustrar el texto con los dibujos realizados o con los recortes recopilados. Conformar los folletos, las antologías o los cuadernos.
- En el caso de que sea correspondencia escolar realizar el llenado de los sobres.
- Entrega de los trabajos a los receptores o ubicación en los lugares donde serán publicados.

Orientaciones metodológicas para la fase de trabajo con la versión final del texto escrito.

En las primeras unidades estas actividades deben realizarse dentro del tiempo establecido en la dosificación de la unidad y pueden cubrir el tiempo que debe dedicarse al trabajo específico con la caligrafía.

Cuando los alumnos vayan adquiriendo el hábito de trabajar con el borrador y comprendan la importancia de su uso, así como la necesidad de pasar en limpio lo que escriben, estas actividades pueden realizarse como trabajo independiente. Esto estará en dependencia del diagnóstico sistemático de los alumnos.

Si la fase de ejecución-revisión se realizó correctamente en este momento la preocupación fundamental del escolar debe ser velar porque la caligrafía le quede con todos los requisitos establecidos para ella, que no se copien errores ortográficos, ni se produzcan borrones en la hoja y que se haya dejado el margen y la sangría.

Es muy importante que el alumno disfrute en la realización de estas acciones y que pueda tener libertad para intercambiar con sus compañeros e ilustrar de la

manera que desee sus textos. Estas actividades pueden realizarse también en las clases de Educación Plástica.

Estas actividades se realizarán en todos los sistemas de clases que los maestros planifiquen durante el curso escolar, las cuales permitirán el trabajo con cualquier tipo de texto que se pretenda producir. Tendrán como núcleo integrador la asignatura Lengua Española, pero la fase de preparación para el desarrollo de la producción verbal oral y escrita se realizará, además, en aquellas asignaturas donde se esté abordando la temática del tema que se escribirá.

Los mecanismos de control para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.

La evaluación está considerada como “...un proceso sistémico de recogida de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, que permita obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios se utilizarán en la toma de decisiones con el objetivo de mejorar la actividad educativa valorada” (Scriven, 1999:39) La evaluación que sobre el aprendizaje hace el maestro determina los niveles de asimilación que ha logrado el alumno en relación con los objetivos propuestos.

En esta estrategia se considera que los mecanismos de control que se utilicen para valorar el desarrollo de la producción verbal de textos escritos reúnan las siguientes características:

- h) El carácter integrador: esto requiere que se controle la producción verbal de textos escritos de los alumnos en todas las asignaturas, por lo que deben incluirse: las respuestas a los problemas matemáticos y a los ejercicios con textos, la elaboración de problemas, las respuestas a las preguntas formuladas, la toma de notas, narraciones y valoraciones sobre hechos o personalidades históricas y los trabajos prácticos.
- i) El carácter recursivo y sucesivo de la revisión: incluye el control en el momento que el alumno trabaja con los borradores y después que escribe la versión final.

- j) El carácter sistemático: debe realizarse una valoración de los resultados de la producción verbal escrita de los alumnos al concluir cada sistema de clases.
- k) El carácter individual: estos resultados deben analizarse de forma personal maestro-alumno y alumno-maestro de manera que queden establecidas las medidas correctivas y su tiempo de realización.
- l) El carácter cooperativo: implica que las primeras valoraciones y correcciones deben surgir del trabajo en parejas o en equipos.
- m) El carácter orientador: el maestro debe establecer a través del análisis grupal cuáles serán los parámetros evaluativos que permiten el autocontrol del aprendizaje, esto debe ser de dominio de cada alumno y orientar el trabajo de producción y autocorrección.
- n) El carácter formativo: debe evaluarse cómo el proceso de producción verbal del texto escrito contribuye a la formación de la personalidad.

Al finalizar cada sistema de clases el maestro debe analizar con sus alumnos a través de entrevistas grupales o individuales la calidad de su gestión pedagógica. Esto y los resultados de la evaluación integral realizada a cada alumno le permitirán realizar los ajustes correspondientes a su actuación para la planificación del nuevo sistema de clases.

BIBLIOGRAFÍA

264. Aguilera Gómez, Rosalía Beatriz. (2003). "Alternativas para el desarrollo de la expresión escrita". Tesis en opción al título de Doctora en Ciencias Pedagógicas. ISP. Camagüey.
265. Almendros, Herminio. (1972). *A propósito de La Edad de Oro*. La Habana. Editorial Gente Nueva.
266. _____. (1985). *La escuela moderna ¿reacción o progreso*. La Habana? Editorial Pueblo y Educación.
267. Alvarado, Maité y otros. (1993). *El nuevo escriturón*. México. Editorial El Hacedor.
268. Álvarez Zayas. (1999). *La escuela en la vida. Didáctica*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación. Tercera edición corregida y aumentada.
269. Arias Leyva, Georgina. (2003). *Hablemos de comunicación escrita*. Colección Pedagógica. ICCP Cuba. Programa para combatir el rezago en Educación Inicial y Básica. Cartas al Maestro. Estado San Luis Potosí, México.
270. Arias Leyva, Georgina y otros. (2005). *Orientaciones generales para el ajuste curricular en la asignatura Lengua Española*. Material en soporte digital. Ministerio de Educación. La Habana.
271. Balmaseda Neira, Osvaldo. (2001). *Enseñar y aprender ortografía* La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
272. Bozhovich, L. I. (1987). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
273. Brueckner, Leo J. y Guy L. (1968). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. La Habana. Edición Revolucionaria.
274. Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona. España. Editorial Paidós.
275. _____. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Comunicación, Lenguaje y Educación*. España. Editorial Paidós.

276. _____. (1997). *Reposar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona. España. Editorial de Servicio Pedagógico.
277. _____. (s/a) *La cocina de la escritura*. Colección Argumentos. Material fotocopiado.
278. _____. (1994). *Enseñar lengua*. Madrid, España. Editorial Grao.
279. Comenius, Juan Amos. (1983). *Didáctica Magna*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
280. Cubilla Durán, Ofelia. (1991). "Enseñanza de la expresión escrita". *Educación*. Universidad de Costa Rica, vol. 15, no. 2, Costa Rica.
281. Curto Herrero, Federico y otros. (1982). *Aula de las palabras*. Zaragoza, España. Editorial Luis Vives,
282. De Perigault, Carmen S. y otros. (1986). *Composición de textos expositivos*. Panamá.
283. Espar, Teresa. (1989). *Redacción práctica. Los medios de conexión y el párrafo*. Venezuela. Editado por el consejo de Publicaciones de la Universidad de los Andes.
284. Fernández Marrero, Juan Jorge. (1994). "Teorías lingüísticas y enseñanza de la lengua". *Educación*, sep-dic. No. 83. La Habana.
285. Fernández de Aliaza, Bertha. (2000). La interdisciplinariedad como base de una estrategia para el perfeccionamiento del diseño curricular. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. ISPJAE. La Habana.
286. Ferreiro, Emilia. (1994). *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria*. México. Editorial de Publicaciones Educativas.
287. Ferrer Pérez, Raúl y otros. (1980). "Consideraciones acerca de la enseñanza de nuestro idioma: Sus principales problemas". En Seminario Nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de las direcciones provinciales y municipales de educación. La Habana.
288. Fiallo, J. (1996). *Las relaciones intermaterias, una vía para incrementar la calidad de la educación*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

289. Figueredo Escobar, Ernesto. (1982). *Psicología del lenguaje*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
290. Figueredo Escobar, Ernesto y Magalys López. (1989). *Técnicas del habla*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
291. Figueroa Esteva, Max. (1980). *Principios de organización del lenguaje*. La Habana. Editorial Academia.
292. Fraca de Barrera, Lucía. (1997). *La comprensión lingüística de tres estructuras gramaticales del español*. Fondo Caracas, Venezuela. Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
293. García Alzola, Ernesto. (1975). *Lengua y Literatura*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
294. García Pers, Delfina. (1983). *Didáctica del idioma español*. Primera parte. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
295. García Valero, María de los Ángeles. (1998). "Metodología para dirigir la enseñanza de la construcción de textos con un enfoque comunicativo". Tesis en opción al título de Master en Educación Primaria. ISP Enrique José Varona, La Habana.
296. Gómez Palacio, Margarita y otros. (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*. Secretaría de Educación Pública. México.
297. Graves, Donald H. (1996). *Didáctica de la escritura*. Madrid. Edición Morata.
298. Herrera Rojas, Ramón Luis. (1999). La producción de textos poéticos y narrativos a través del juego. Curso 40. La Habana. Evento Internacional de Pedagogía.
299. Ibáñez Ribalta, Edelmira. (2002). "La producción verbal escrita. Una propuesta metodológica para la preparación del maestro de Lengua Española de 6to grado". ISP Félix Varela. Villa Clara.
300. Iglesias, Luis F. (1978). *Didáctica de la libre expresión*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Pedagógicas.

301. Inostraza de Celio, Gloria. (1997). *Estado del arte de la enseñanza de la lengua en la región*. Informe al Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Material impreso, Chile.
302. Leontiev Alexei N. (1979). *La actividad en la psicología*. La Habana. Editorial Libros para la Educación.
303. Marx, Carlos y Federico Engels. (1986). *Obras Escogidas*, t. I. Moscú. Editorial Progreso.
304. Martín Vivaldi. (1973). *Curso de redacción*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
305. Ministerio de Cultura y Educación. (1995). *Módulo 1. Perfeccionamiento docente. Área Lengua*. Argentina.
306. Ortega, Esperanza. (1986). *El baúl volador*. Junta de Castilla y León. Consejería de Educación y Cultura, España.
307. Parra, Marina. (1990). *La lingüística textual y su aplicación en la enseñanza del Español en el nivel universitario*. Universidad Nacional. Facultad de Ciencias. Colombia.
308. Remedios González, Juana María. (1999). "Estrategia dirigida al perfeccionamiento del aprendizaje de la Geografía en la Secundaria Básica". Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara.
309. Repilado, Ricardo. (1987). *Dos temas de redacción*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
310. Rico Montero, Pilar. (1990). *¿Cómo desarrollar en los escolares las habilidades para el control y la valoración de sus trabajos docentes?* Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
311. _____. (1996). *Reflexión y aprendizaje en el aula*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
312. Rico Montero, Pilar y otros. (2001). *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria cubana*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
313. Rodari, Gianni. (1992). *Gramática de la fantasía*. Barcelona. Editor Ferrán Pellisa. (Primera edición en italiano, Guilio Einaudi, Turín, 1973).

314. Rodríguez del Castillo, María Antonia. (2002). "Estrategia metodológica para la preparación postgraduada de los docentes en la lectura de la obra martiana". Tesis en opción al título de Doctora en Ciencias Pedagógicas. ISP Félix Varela. Villa Clara.
315. Roméu Escobar, Angelina. (1987). *Metodología de la enseñanza del español*. Tomo I. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
316. Ruiz Iglesias, Magalys. (1996). *La enseñanza comunicativa de la lengua y la literatura*. México. Ediciones INAES.
317. Scriven, M. N. (1999). "The methodology of evaluation". *Calidad de la Educación Básica y su Evaluación*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
318. Silvestres Oramas, Margarita. (1999). *Aprendizaje, educación y desarrollo*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
319. Silvestres Oramas, Margarita. (1999). *Aprendizaje, educación y desarrollo*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación,
320. Teberosky, Ana. (1993). "*Leer para enseñar a escribir*". Cuadernos de Pedagogía, no. 216. Barcelona. España.
321. Tolchinsky Londsman, Liliana. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona. España. Editorial Anthoospos.
322. Vygostky, Lev S. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

INTRODUCCIÓN

La aplicación exitosa de los resultados de la Revolución Científico-Técnica por el mundo desarrollado abre hoy una brecha mayor entre el Norte y el Sur. Los países del Tercer Mundo, como resultado de las políticas neoliberales, se hacen cada día más dependientes y se desgastan en el pago de una deuda externa que no tiene fin. El número creciente de analfabetos entre sus ciudadanos, la alta mortalidad infantil, la desescolarización, el flagelo de las epidemias, entre

otros, son realidades con las que estos pueblos tienen necesariamente que coexistir.

En este contexto convulso se inserta Cuba con un proyecto distinto encaminado a formar un hombre con una amplia cultura que le permita comprender el mundo y defender el Socialismo como única vía para alcanzar la justicia social. Para lograrlo se lleva a cabo una Revolución Educativa que tiene entre sus propósitos el desarrollo en los escolares de una cultura general integral.

En el desarrollo de esa cultura la producción verbal de textos escritos por los alumnos es un aspecto de suma importancia; pues a través de ella se logra el carácter de permanencia y perpetuidad del lenguaje y se puede establecer la comunicación cuando el interlocutor no está presente. Además, el mundo moderno le exige al hombre el dominio de la escritura, ella cubre hoy gran parte de la actividad humana. Cualquier hecho cotidiano requiere enviar una solicitud, escribir una carta, dejar un mensaje o elaborar un informe.

La dirección de la enseñanza aprendizaje de la producción verbal de textos escritos ha sido preocupación de estudiosos de diferentes disciplinas que, desde hace más de cuatro siglos, han tratado de buscar diferentes vías y alternativas para que los maestros puedan dirigir su desarrollo. Desde Juan Amos Comenius (1592-1670) padre de la Didáctica, quien en el siglo XVII dejó explícitas importantes apreciaciones sobre el particular, hasta llegar a Marina Parra (1990), Emilia Ferreiro (1994), María Hortensia Lacau (1996), Daniel Cassany (1994), Ana Teberosky (1993) y Liliana Tolchinsky (1993), en la actualidad se ha apreciado una preocupación por resolver, entre otras, las siguientes cuestiones: el no enmarcar la enseñanza de la producción verbal de textos escritos en ningún grado o nivel, sino en el proceso de desarrollo del escolar y a partir de sus necesidades y potencialidades; el atender a las características del texto; el utilizar proyectos interdisciplinarios a partir de situaciones comunicativas para favorecer el proceso de corrección que requiere la escritura.

Por su parte la tradición pedagógica cubana ha sido rica en apreciaciones y aportes sobre la problemática que se aborda. José de la Luz y Caballero (1800-1862) y José Martí (1853-1895) dejaron imprescindibles recomendaciones sobre

el acto de escribir, la importancia de un plan y... “el papel de la lectura como desencadenante de la escritura propiamente dicha (...)” (Rodríguez del Castillo, 2002) que es necesario retomar. En la primera mitad del siglo XX, se destacan los trabajos de Carolina Poncet y de Cárdenas (1879-1969) y de Alfredo Miguel Aguayo (1866-1948) y en la segunda mitad las obras de Herminio Almendros (1898-1974), Ernesto García Alzola (1978), Delfina García Pers (1983) y Georgina Arias Leyva (2003), quienes fueron portadores de una didáctica dirigida al desarrollo de la lengua materna en la escuela primaria.

En las últimas décadas del siglo XX y los primeros años del siglo XXI el tema de la producción verbal de textos escritos ha sido tratado por las investigadoras Magalys Ruiz (1996) y Angelina Roméu Escobar (1997), entre otras, quienes a partir del desarrollo de la lingüística textual, de la teoría de la comunicación y del auge del enfoque comunicativo han trabajado esta temática para el nivel medio y el superior.

La riqueza de las aportaciones de la tradición pedagógica cubana y universal en este campo es incuestionable. No obstante, habría que argüir la tendencia que se observa en muchas de estas obras (sobre todo las más actuales) a reiterar con diferentes nomenclaturas los puntos de partida básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos y el hecho de que, un número no desestimable de las propuestas encaminadas en esta dirección, tienen un carácter esencialmente descriptivo y no están dirigidas al estudio de este fenómeno en el contexto de la escuela primaria. Ello condiciona que se manifiesten carencias de propuestas empíricas cuya intención sea ofrecer soluciones a la problemática que plantea la práctica escolar.

En el análisis realizado por la autora de esta tesis sobre las maestrías y doctorados realizados por los docentes en los Institutos Superiores Pedagógicos de la región central de Cuba y de Ciudad de La Habana se constató que no es abundante el tratamiento de esta temática en la enseñanza primaria, aunque si fue importante para la autora la consulta del trabajo de Ibáñez Ribalta (2002) sobre la superación de los maestros para enfrentar el trabajo con la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos con enfoque comunicativo,

y la tesis de doctorado de Aguilera Gómez (2003) que presenta una alternativa metodológica para trabajar este componente en 5to. grado.

A pesar de los esfuerzos realizados y del desarrollo alcanzado en esta área lingüística, enseñar a los niños a expresar de forma escrita su pensamiento y lograr a través de la producción verbal de textos escritos la comunicación con sus semejantes, sigue siendo una problemática no resuelta. Mientras que el hablar es espontáneo, el escribir es, para una parte importante de los seres humanos, una actividad intermitente y difícil, practicada casi exclusivamente por algunos profesionales.

Aprender a escribir textos no es para el niño de vital importancia y lo considera tan trabajoso que le resulta poco creíble que llegue a dominar esta producción correctamente. Las dificultades en la adquisición y en el dominio fluido del lenguaje escrito crean en él un estado de inseguridad que lleva, en muchos casos, al fracaso escolar y a la indisciplina por resentimiento y frustración.

En el año 1995 Cuba ingresa como miembro en el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Los resultados de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos, entre otros aspectos, han sido monitoreados desde 1996. Aun cuando ha sido el país de mejores logros ha quedado demostrado que no está exento de dificultades. Estas últimas se han centrado, principalmente, en la calidad de las ideas, la originalidad y la extensión del escrito, así como en las dificultades de carácter ortográfico y caligráfico (ver anexos 1, 2, 3), esto corrobora la existencia de esta problemática en la escuela cubana.

Congruente con lo apuntado y a pesar de los esfuerzos que se le han dedicado al perfeccionamiento de la didáctica de la producción verbal de textos escritos en el territorio nacional, continúan presentándose limitaciones que apuntan a la presencia de las siguientes manifestaciones:

- Falta de preparación de los escolares para enfrentar la fase previa oral a la producción verbal del texto escrito.
- Poca variedad en los temas seleccionados por los maestros para desarrollar la producción verbal de textos escritos.

- Falta de variedad en la utilización de procedimientos para evaluar el proceso de producción verbal de textos escritos.
- El diseño de las tareas docentes es repetitivo y, en muchas oportunidades, no logra la motivación de los escolares para enfrentar el acto de producción verbal del texto escrito.

Del análisis de los trabajos de investigación realizados por la autora sobre la situación de la enseñanza de la lengua materna en la provincia de Sancti Spíritus, del diagnóstico aplicado para su tesis de maestría sobre producción de textos (García Valero, 1998) y como parte del equipo de trabajo que atiende la enseñanza primaria en la provincia de Sancti Spíritus las causas que motivan esta situación, entre otras, se deben a:

- La falta de preparación de los docentes para enfrentar la dirección efectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El diseño curricular de la asignatura Lengua Española no tiene en cuenta el carácter de proceso que, dentro de la unidad de estudio, tiene la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria.
- En la metodología vigente para trabajar el desarrollo de la producción verbal escrita se presentan deficiencias que hacen que el maestro esquematice el proceso de enseñanza-aprendizaje de este componente y el alumno pase a la etapa de ejecución sin la preparación necesaria para realizar el acto de la producción verbal de textos escritos.

Lo expresado anteriormente permite apreciar la situación de conflicto entre el estado actual de la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos y lo que se aspira a lograr con este proceso.

De ahí que el **problema científico** de la investigación se planteara en función de la siguiente interrogante:

¿Cómo propiciar un desarrollo adecuado de la producción verbal de textos escritos en los escolares primarios? En consecuencia con ello el **objeto** de la investigación se centró en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna en la escuela primaria; mientras que el **campo** de acción quedó referido

al proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos como un componente de la lengua materna.

En consonancia con lo apuntado se trazó el siguiente **objetivo**: Proponer una estrategia metodológica dirigida a propiciar el desarrollo adecuado de la producción verbal de textos escritos en los escolares primarios.

Se planteó entonces la siguiente **hipótesis**: La utilización de una estrategia metodológica que integre la implementación de acciones para la adecuación curricular, la preparación del maestro y la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos propiciará el desarrollo adecuado de este componente de la lengua materna en los escolares primarios.

Variable independiente:

Estrategia metodológica para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.

Variable dependiente:

La producción verbal de textos escritos de los escolares primarios.

Todo ello condicionó la realización de las siguientes tareas científicas:

1. Sistematización de los fundamentos teóricos y metodológicos que han regido la dirección de la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria.
2. Determinación del alcance y limitaciones de los programas, indicaciones y orientaciones metodológicas para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de la producción verbal de textos escritos; así como de la situación que presenta la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de este componente por parte de los docentes y sus resultados en la producción verbal de textos escritos por los alumnos.
3. Diseño de una estrategia metodológica para mejorar la producción verbal de textos escritos de los escolares primarios.
4. Validación de la estrategia metodológica para mejorar la producción verbal de textos escritos de los escolares primarios.

Se realizó una investigación pre-experimental que controla la variable independiente y su incidencia casual sobre la variable dependiente. Se asume una concepción marxista-leninista con un enfoque materialista dialéctico.

Métodos y metodología:

Durante el desarrollo de la investigación se pusieron en práctica diferentes **métodos y técnicas de la investigación científica**, entre los que se destacan:

Del nivel teórico:

- ✓ El análisis histórico-lógico a través del cual se profundizó en la evaluación y desarrollo de la didáctica de la producción verbal de textos escritos.
- ✓ El enfoque de sistema que permitió la organización de la estrategia metodológica a partir de la determinación de sus componentes y del establecimiento de nuevas relaciones para conformar una nueva cualidad como totalidad.
- ✓ Los métodos analítico- sintético e inductivo- deductivo que permitieron analizar y procesar toda la información, valorar la situación actual del problema en la muestra, así como los resultados obtenidos en la fase de aplicación del pre-experimento.
- ✓ El método de modelación que permitió establecer las características y relaciones fundamentales de la estrategia que se propone, así como la esquematización de sus componentes.

Del nivel empírico:

- ✓ **Análisis de documentos:** posibilitó el estudio de programas, orientaciones metodológicas, resoluciones y circulares vigentes, expedientes acumulativos de los niños, planes de clases, etcétera, con el objetivo de constatar el estado real del problema. (Ver anexos 4, 5, 6, 7)
- ✓ **Observación:** encaminada a comprobar las regularidades que se aprecian en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria. (Ver anexo 8)
- ✓ **Encuestas:** se aplicaron a maestros con el objetivo de obtener información sobre la situación que presenta la dirección de la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria. (Ver anexo 9)

- ✓ **Entrevista:** se seleccionó en su variante individual con el objetivo de comprobar las opiniones de directivos de diferentes estructuras de dirección referidas a las dificultades que subsisten en la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos. (Ver anexo 10)
- ✓ **Pre-experimento:** Fue aplicado para la validación de la estrategia metodológica a partir de un pretest y un postest compuestos ambos por una prueba pedagógica, el completamiento de frases y la selección múltiple.
- ✓ **Pruebas pedagógicas:** para conocer el desarrollo que fueron alcanzando los alumnos. Se aplicaron antes y después de la implementación de la estrategia. (Ver anexo 11)
- ✓ **Completamiento de frases:** se utilizó para valorar el grado de satisfacción que sentían los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos, antes y después de la aplicación de la estrategia. (Ver anexo 12)
- ✓ **Selección múltiple:** se aplicó a los alumnos antes y después de la implementación de la estrategia para conocer con qué frecuencia se realizan las actividades que contribuyen a garantizar la eficiencia de la producción verbal de textos escritos. (Ver anexo 13)

Del nivel estadístico:

- ✓ **Métodos estadísticos y/o procesamiento matemático:** se utilizó la estadística descriptiva para la elaboración de tablas y gráficos, así como el cálculo porcentual, la moda y la mediana que permitieron el análisis, la presentación de la información y sus resultados. Se empleó la estadística inferencial en la prueba de hipótesis Wilcoxon (ver anexo 14) para la interpretación y valoración cuantitativa de las magnitudes de la prueba por elementos del conocimiento en un antes y un después.

La población para el estudio estuvo compuesta por directivos, docentes y alumnos de la provincia de Sancti Spíritus. La selección muestral estuvo condicionada por un procedimiento mixto, ya que las necesidades de la investigación implicaron la combinación de diversos tipos de muestra. Congruente con ello, la valoración de la situación actual del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la

producción verbal de textos escritos en la escuela primaria (Capítulo II) en relación con los directivos y docentes, se realizó a partir de la utilización del muestreo estratificado pues se tuvo en cuenta que estuvieran presente maestros y alumnos de los grados cuarto, quinto y sexto. Sin embargo, la muestra de los individuos sometidos a la implementación de la estrategia obedeció a un criterio intencional.

En correspondencia con lo planteado la muestra abarcó:

- 40 maestros primarios: 16 de cuarto grado, 16 de quinto y 8 de sexto.
- 320 escolares de cuarto grado, 320 de quinto y 160 de sexto. Todos alumnos de los maestros a los cuales se les observaron las clases.
- 20 alumnos de cuarto grado de la escuela “Otto Parellada” del municipio de Cabaiguán y su maestra los cuales fueron utilizados para la aplicación de la estrategia. Se escogió cuarto grado porque los alumnos ya dominan la estructura del párrafo y están en condiciones de escribir textos de mayor complejidad.

Para garantizar la aplicación de la estrategia en el aula se tuvo en cuenta la preparación metodológica de la maestra para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos (ver anexo 15). Además, se tuvo en cuenta que tuviera más de cinco años de experiencia en el ejercicio de su labor y que hubiera obtenido MB o B en su evaluación profesional.

La novedad científica de esta tesis consiste en integrar en el diseño de una estrategia metodológica tres núcleos básicos de acciones: la adecuación curricular, la preparación del maestro y acciones metodológicas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos de los alumnos de la escuela primaria; así como en privilegiar, dentro de ella, la interrelación dialéctica de los diferentes enfoques que prevalecen al trabajar con este componente lingüístico: el de proceso, el de contenido, el comunicativo y el gramatical.

El aporte teórico está dado en la sistematización en un cuerpo de exigencias metodológicas de los postulados básicos para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos. En la fundamentación del reordenamiento de las etapas y procedimientos para dirigir este componente de la lengua materna a partir del carácter recursivo de la revisión y del desarrollo de la competencia cultural de los alumnos, además, se

fundamenta cómo insertar en las clases de Lengua Española el desarrollo de habilidades en el uso del procesador de textos Word.

El aporte práctico está dado en:

- Una estrategia metodológica con una organización sistémica de sus componentes para propiciar el desarrollo adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria.
- El establecimiento de un sistema de dimensiones e indicadores para evaluar la producción verbal de textos escritos de los escolares primarios.
- La elaboración de un sistema de trabajo metodológico a nivel de escuela para preparar a los maestros con vistas a mejorar la producción verbal de textos escritos; a partir de los resultados que se obtienen en el Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación.
- Un folleto dirigido a los maestros, que contiene las ideas teóricas y metodológicas expuestas en esta tesis sobre la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria y sus exigencias.

En consecuencia, el trabajo se estructuró en tres capítulos:

- El primero: “Sustentos teóricos y metodológicos que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos”, expone los fundamentos teóricos de la propuesta.
- El segundo: “Valoración de la situación actual de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria”, constituye el paso previo para la organización de las tareas de planificación de la estrategia.
- El tercero: “Estrategia metodológica para el desarrollo de la producción verbal de textos escritos de los escolares primarios”, está dedicado a la exposición de la estrategia y a la validación de sus resultados en un grupo de cuarto grado de la escuela primaria.
- Aparecen además dos páginas dedicadas a las conclusiones, una a las recomendaciones, la bibliografía y el cuerpo de los anexos.

Capítulo 1. Sustentos teóricos y metodológicos que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.

Desde la antigüedad el hombre se ha interesado por el estudio del lenguaje debido a la importancia trascendental que este tiene para él y para el desarrollo de la Humanidad.

Pero el lenguaje no es innato en los seres humanos, este se adquiere y asimila por el hombre en su interacción con los demás y con los objetos y fenómenos del mundo. De ahí la necesidad de tener en cuenta "... la dimensión pedagógica del lenguaje, que considera, no ya como se practica normal y regularmente esta actividad, sino los modos de actuar sobre ella para facilitar su dominio y que se cumplan ampliamente las funciones cardinales de expresar y comunicar, así como la función reguladora que posee el lenguaje" (García Pers, 1978: 9)

Estas palabras resultan orientadoras cuando se pretende profundizar en algunas problemáticas que encierran los estudios relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la producción de textos escritos en la escuela primaria.

1.1 Premisas fundamentales para el desarrollo de la producción verbal de textos escritos.

En este epígrafe se analiza como premisa fundamental para el logro de la dimensión pedagógica del lenguaje (García Pers, 1978: 9) la relación entre pensamiento y lenguaje al considerar que "...el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socio-cultural del niño" (Vygostky, 1981: 66) El lenguaje es considerado como medio de comunicación y como un instrumento de construcción de las estructuras cognitivas que permiten al hombre conocer su entorno y transformarlo.

Se valora, además, la necesidad que tiene el docente de crear una motivación adecuada para escribir a partir de plantear que la necesidad está considerada como "una condición interna, una de las premisas indispensables de la actividad, y aquella que dirige y regula la actividad concreta del sujeto, en el mundo de los objetos" (Leontiev, 1979: 13). Pero en el caso particular del desarrollo de la producción verbal de textos escritos en los niños esta no surge como una necesidad de la participación conjunta con el adulto, no aparece por estar en

interacción como es el caso de la comunicación en el plano oral en la que este proceso si ocurre.

Comprender esto es de suma importancia para el maestro. Carlos Marx ha planteado que "...en la sociedad humana los objetos de las necesidades se producen y, gracias a esto, se producen también las propias necesidades" (Marx, 1986: 26-31). Aplicar este presupuesto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos significa que el maestro debe producir en los niños la necesidad de utilizar el código escrito, de tal manera que se logren en ellos altos niveles de implicación que les permitan el perfeccionamiento real del texto que están produciendo. El problema didáctico del maestro estará en encontrar los objetos que produzcan en los niños esas necesidades y que se conviertan en motivos que los impulsen a la producción verbal del texto escrito que exige "...una participación voluntaria y consecuente del individuo" (Figueredo Escobar, 1982: 18). Solo así se producirá el verdadero aprendizaje.

La motivación para escribir debe tener en cuenta el nivel de regulación que opera en el sujeto. Esta regulación puede ser: reactiva, adaptativa y autónoma. "Es reactiva cuando el individuo estudia sólo bajo una situación externa que lo compulsa, que lo obliga o estimula a estudiar; adaptativa cuando el sujeto se traza la meta de estudiar y regula su actividad sobre la base de esta, resistiendo influencias negativas externas, pero con el fin de evitar castigos u obtener recompensas; y es autónoma cuando responde a intereses cognitivos, sentimientos y convicciones propias, a proyectos de elaboración personal del estudiante" (Remedios González, 1999: 27)

En la práctica de la producción verbal de textos escritos puede estar presente cualquier tipo de estas formas de regulación, pero es necesario, por el carácter correctivo que implica el proceso de escribir un texto, que el maestro logre una regulación autónoma, o sea, necesita buscar un sistema de motivos que, además de impulsar a los sujetos hacia la actuación, produzcan en él nuevas necesidades de perfeccionamiento constante de lo que escriben, o sea, que

posean “...gran fuerza en su carácter intrínseco” (Remedios González, 1999: 27).

Lo antes expuesto fundamenta el por qué es necesario presentar las actividades de producción verbal escrita en forma de tareas comunicativas de manera que produzcan en el niño la verdadera motivación para escribir y de concebir la fase de textualización y de revisión dentro de un mismo tiempo docente en el sistema de clases que la propuesta metodológica de esta tesis plantea.

Otro de los aspectos que se valora como premisa fundamental para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción de textos en la escuela primaria es organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera que se logre la cooperación entre los alumnos mientras escriben. Se realiza un análisis de cómo las relaciones con los demás en el proceso comunicativo del trabajo en parejas permiten a los alumnos la adquisición de altos volúmenes de información, el aprendizaje de formas de organizar su trabajo y el desarrollo de los mecanismos de autorregulación de la personalidad. A la vez, que conducen al desarrollo de la autovaloración como formación psicológica de la personalidad y como aspecto de su actividad de aprendizaje. (Obozov, 1989: 33)

Se aborda también la necesidad del carácter interdisciplinario de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal del texto escrito al considerarla como “un proceso significativo de enriquecimiento del currículo y de aprendizaje de sus actores, que se alcanza como resultado de reconocer y desarrollar los nexos existentes entre las diferentes disciplinas de un plan de estudio por medio de todos los componentes de los sistemas didácticos de cada uno de ellos” (Fernández de Aliaza, 2000: 22)

El establecimiento de dichas relaciones exige de un maestro con mentalidad flexible, que permita reajustar el análisis metodológico de las diferentes unidades de estudio a las exigencias del aprendizaje (Fiallo, 2001).

Se realiza la valoración del empleo de la computación como un elemento importante para el logro de la interdisciplinariedad. En el caso de la producción verbal de textos escritos el uso de las computadoras se presenta en dos

direcciones: una como medio de enseñanza y otra como herramienta de trabajo en el proceso de construcción textual.

En la primera dirección se tiene en cuenta toda la información que el alumno puede obtener a través de la consulta en los softwares educativos y el análisis de las “palabras calientes” que en ellos aparecen. Todo ello para lograr la competencia cultural para escribir con suficiente dominio del tema.

En la segunda dirección se utiliza el procesador de textos Word como un instrumento para la enseñanza-aprendizaje de la revisión y conformación de un texto.

1.2 La producción verbal de textos escritos y los diferentes enfoques de su enseñanza.

Este epígrafe se dedica al análisis de los diferentes enfoques que han prevalecido en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción de textos escritos.

Se valora la complejidad del acto de escribir y los diferentes niveles que intervienen en el proceso de la escritura a partir del estudio de las obras de importantes autores.

Se considera que “en el lenguaje escrito como el tono de la voz y el conocimiento del tema están excluidos, nos vemos obligados a usar muchas más palabras y de modo más exacto. El lenguaje escrito es la forma más elaborada del lenguaje” (Vygostky, 1981: 156).

Por su parte Figueredo Escobar expresa “...el proceso de la escritura ha de mantener una dirección definida, los eslabones de la cadena verbal deben ser contenidos en la memoria para poder conservar el orden de la exposición, considerando qué es lo que se ha escrito y qué es lo que se ha de escribir. De no ser así este proceso sería incoherente, sus elementos no entrarían en la oración, en la estructura lógica gramatical correspondiente, se imposibilitaría el paso de la idea surgida al texto” (Figueredo Escobar, 1982: 97).

Se analiza que el acto de producción verbal de un texto escrito requiere niveles altos de concentración para lograr transmitir exactamente lo que se quiere. El sujeto que está escribiendo tiene la idea, pero para su expresión es necesario ajustarse a

un grupo de pasos que están ausentes o poco manifiestos en el plano oral. Debe lograr una selección de los medios lingüísticos que posee, y organizarlos y debe recorrer todos los niveles de la lengua..

Se realiza un estudio de los diferentes enfoques que han prevalecido en la dirección del proceso de enseñanza–aprendizaje de la producción verbal de textos escritos (enfoque con énfasis en la gramática, enfoque con énfasis en el contenido, enfoque con énfasis en el proceso de composición del texto y enfoque comunicativo) Estos enfoques se analizan desde una posición crítica valorando sus potencialidades y debilidades

En la concepción de la estrategia que se presenta en esta tesis se retoman los aspectos positivos de cada unos de estos enfoques. Se considera la importancia de la gramática en el aprendizaje y el afianzamiento de una lengua, pues sus categorías lingüísticas expresan la esencia del lenguaje humano y el aprendizaje por el niño de ellas le permite utilizarlas adecuadamente en las dos acciones del acto comunicativo: la interpretación y la producción, de ahí que se haga énfasis en el trabajo con modelos y en el análisis de las estructuras lingüísticas a través de los propios textos de lecturas y en los textos elaborados por los alumnos.

Se hace énfasis en el dominio por parte de los alumnos de los contenidos que deben abordar en el texto que produzcan para que el acto de escribir no solo le aporte conocimientos lingüísticos sino, también, competencia cultural. Por lo que se potencia el desarrollo de tareas investigativas que lleven al escolar a la búsqueda de la información, a la consulta en los softwares, en las enciclopedias, diccionarios, entre otros textos.

Se tiene en cuenta el carácter de proceso de la producción verbal del texto escrito por lo que se consideran las etapas de preescritura, escritura y reescritura en el ordenamiento de las acciones encaminadas a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.

Todo esto a partir del planteamiento de la tarea docente en forma de situación de comunicación para lograr la verdadera motivación para escribir en los alumnos.

2. La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria cubana.

En este epígrafe se realiza una valoración crítica de los planteamientos realizados por los pedagogos cubanos que se han dedicado al estudio de esta temática.

De la etapa colonial se analizan los trabajos de José de la Luz y Caballero (1800-1862) y José Martí (1853-1895) así como la situación de enseñanza impuesta por el colonialismo español.

En los siglos XVI y XVII predomina el estudio del latín sobre la enseñanza de la lengua materna y en las escasas instituciones sociales que existían se utilizaban métodos escolásticos basados en repeticiones mecánicas. “Primaba la autoridad absoluta del maestro y la exposición en textos latinos (Ferrer Pérez, 1980: 57). En estos momentos se abusaba del razonamiento deductivo y de la memorización de conceptos que limitaban el desarrollo del pensamiento independiente de los alumnos.

De la etapa republicana son muy importantes los trabajos realizados sobre la enseñanza de la escritura por la doctora Carolina Poncet y de Cárdenas (1879-1969) y Alfredo Miguel Aguayo (1866-1994). Los pedagogos de esta época trabajaron más en los métodos para la enseñanza de la lecto-escritura que en una metodología propiamente dicha para el desarrollo de la producción verbal escrita. No se pudo apreciar en el estudio de sus obras referencias a la necesidad de la búsqueda de la información como parte del proceso de la escritura, ni al trabajo de planificación didáctica que requiere la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de un texto escrito. Aún era prematura en esta época hablar del empleo de la tecnología para hacer más eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El triunfo de la Revolución constituyó un cambio sustancial en la sociedad cubana, que tuvo su reflejo significativo en la educación como fenómeno social, y por lo tanto, en la estructuración de una teoría educativa basada en nuevos preceptos pedagógicos, filosóficos, sociológicos y psicológicos (López Hurtado, 2000: 121).

En este epígrafe se analizan los cambios realizados a los programas dirigidos a la enseñanza de la lengua materna a partir del curso escolar 1972-1973 cuando

comienzan los trabajos de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación con el diagnóstico inicial de la situación de esta problemática en la escuela cubana. De esta época son las obras de Alzola (1975), García Pers, (1978) y Herminio Almendros (1985).

A pesar de que las ideas sobre el trabajo con diferentes tipos de textos y la reescritura de los trabajos escritos estaban ya planteadas por los pedagogos cubanos no se asumieron totalmente en la concepción de los programas. Los objetivos para el desarrollo de la producción verbal de textos escritos se formularon a partir principalmente de la redacción de párrafos y composiciones y no se atendían la redacción de otros tipos de textos que son necesarios por su aplicación en la vida práctica. Además, no se formularon objetivos que llevaron al uso adecuado de borradores para poder enseñar al niño a escribir.

Con la introducción de estos cambios no se resuelven los problemas existentes en la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna. Se continuaron utilizando métodos tradicionales y se abusó de la conversación en detrimento del empleo de métodos de trabajo independiente. Además, aunque en los programas de Español y Lectura se declararon los vínculos que debían existir entre estas asignaturas, no se logró en la práctica de la escuela primaria y se trataban los diferentes componentes de la lengua de forma separada. Esto hace que en el año 1989 en el propio proceso de perfeccionamiento se fusionen en una sola asignatura el Español y la Lectura con el nombre de Lengua Española basada en el principio del carácter integrador de la enseñanza de la lengua materna.

En el curso 1997-1998 a partir de estas dificultades en los programas se realizan adecuaciones curriculares que le dan un matiz de enfoque comunicativo, así se introduce el reconocimiento de diferentes tipos de textos y su elaboración en la escuela primaria. Sin embargo continúa trabajándose con la metodología tradicional para el trabajo con el párrafo y la composición que aparecen en las orientaciones metodológicas de tercero y quinto grados. (Ver capítulo II)

El auge del enfoque comunicativo y la incorporación en los objetivos de los programas de lengua materna de algunos de sus elementos como el reconocimiento y la escritura de diferentes tipos de textos motivan la aparición de obras de carácter didáctico que

llevan a la explicación de cómo trabajar con este enfoque en las aulas. Pero no se hace énfasis en el carácter de proceso de la escritura, en la formación de habilidades en la búsqueda de la información y su organización como parte del proceso de producción verbal de los textos escritos.

En estos trabajos no se encuentran referencias a cómo el maestro primario debe organizar su análisis metodológico para la planificación del sistema de clases, de manera que se orienten tareas investigativas para que el alumno profundice en la temática, amplíe su vocabulario, lo perfeccione, de manera, que no solo aprenda a estructurar un texto, sino que también amplíe su competencia cultural.

3. Características psicológicas de los escolares primarios que inciden en el desarrollo de la producción verbal de textos escritos.

En este epígrafe se realiza un estudio por momentos del desarrollo de las características de los escolares primarios que inciden en el proceso de dirección de la enseñanza-aprendizaje de la producción de textos escritos.

Se valora como el nivel primario constituye una de las etapas fundamentales en cuanto a adquisición y desarrollo de potencialidades del niño en diferentes áreas de su personalidad y en especial en el dominio de su lengua materna.

Se asume el análisis de las características de los escolares por momentos del desarrollo según lo establecido por. Pilar Rico y otros investigadores del ICCP en el Modelo de la Escuela Primaria.

Capítulo II Valoración de la situación actual de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria.

En este capítulo se presentan los resultados de la aplicación de un conjunto de técnicas e instrumentos que abarcó el análisis de la situación inicial de la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal escrita.

Se realizó a partir de la revisión de programas, orientaciones metodológicas, libros de texto, programa director de la escuela primaria, sistemas de clases planificadas por los maestros, observaciones de clases, encuestas, entrevistas, pruebas pedagógicas, técnica de completamiento de frases y de selección múltiple que hicieron posible determinar regularidades en la situación real de la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.

A continuación se expresan los resultados esenciales obtenidos con la aplicación de las técnicas e instrumentos seleccionados.

2.3 Regularidades derivadas del diagnóstico aplicado.

El grupo de instrumentos aplicados permitió realizar una valoración global de la situación que presenta la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria. Las regularidades que se obtuvieron al procesar la información fueron las siguientes:

- En el diseño curricular de la escuela primaria no se contempla la formación del hábito de trabajo con el texto borrador, ni en los objetivos de las unidades de estudio de la asignatura Lengua Española se tiene en cuenta el carácter de proceso e interdisciplinario de la producción verbal del texto escrito. En los contenidos no se hace mención al desarrollo del vocabulario con vistas a la incorporación en los textos escritos de las palabras nuevas aprendidas durante el desarrollo de la unidad, ni del trabajo con el texto borrador y la escritura de la versión final del texto escrito, así como del uso del procesador de textos Word en la fase de ejecución-revisión.
- En la metodología vigente las sugerencias que se ofrecen no favorecen el desarrollo de la competencia cultural de los alumnos ni la formación de hábitos y habilidades relacionadas con el proceso de la escritura. No se valora suficientemente la importancia del contenido de lo que se escribe.
- En la actuación pedagógica de los maestros investigados se presentan deficiencias en la correcta aplicación de los fundamentos básicos que rigen la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos, esto obstaculiza el desarrollo adecuado de este componente en los escolares.
- Un número no desestimable de escolares utiliza frases estereotipadas para el comienzo y el cierre semántico de los textos y maneja ideas carentes de originalidad en textos muy breves para el grado.

Capítulo III Estrategia metodológica para el desarrollo de la producción verbal de textos escritos de los escolares primarios.

En este capítulo se presenta la estrategia metodológica diseñada para dar solución al problema científico enunciado en la introducción.

La autora de esta tesis asume el criterio de que en “el campo educativo la estrategia se refiere a la dirección pedagógica de la transformación de un objeto desde su estado real hasta un estado deseado. Presupone por tanto partir de un diagnóstico en el que se evidencia un problema y la proyección y ejecución de sistemas de acciones intermedias, progresivas y coherentes que permiten alcanzar de forma paulatina los objetivos propuestos” (Armas de, 2003: 9).

La estrategia ha sido planificada para que los directivos dirijan la preparación metodológica de los docentes, controlen el desarrollo de las adecuaciones curriculares y el desarrollo de las acciones para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del empleo de las diferentes vías para la obtención de la información que se proponen en la realización del diagnóstico.

La planeación estratégica de las diferentes etapas tuvo en cuenta los resultados obtenidos en la valoración de la situación actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos expuestos en el capítulo II.

El objetivo de la estrategia se orientó a propiciar el desarrollo adecuado de la producción verbal de textos escritos de manera que los escolares primarios puedan elevar su cultura general integral, a la vez que escriban textos con la calidad requerida para cada grado.

Para organizar las acciones que constituyen la estrategia se determinaron las siguientes exigencias metodológicas.

3.2 Exigencias metodológicas para el desarrollo de la producción verbal de textos escritos.

El desarrollo de la competencia cultural de los alumnos constituye un elemento clave para lograr el desarrollo adecuado de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria.

En relación con la producción verbal de textos escritos uno de los problemas fundamentales que afecta su desarrollo en la escuela primaria es la limitada extensión de los textos, principalmente en los grados de cuarto a sexto, en gran

medida, porque es escaso el campo de experiencia obtenido, el nivel de conocimientos, el dominio de recursos lingüísticos y de vocabulario en relación con los temas que se abordan en los trabajos escritos. Es decir los niños no tienen competencia cultural suficiente para expresarse adecuadamente.

De ahí que sea de vital importancia que, además, de que posean conocimientos que les permitan estructurar las oraciones y los párrafos, también posean conocimientos amplios sobre el tema para poder expresarse con soltura y creatividad. Esto en la didáctica de la enseñanza de la producción verbal de textos escritos se llama “poblar la mente de ideas”, pero no puede poblarse la mente de ideas en una actividad de veinte o treinta minutos donde se presenta el tema por primera vez y ya se vaya a escribir sobre él.

Es necesario que los niños cuenten con espacios y tareas docentes que les permitan prepararse en la temática, pensar en ella, conversar sobre ella con sus compañeros, con sus padres, no importa lo sencilla que esta sea. El maestro debe prever esto en su análisis metodológico y organizar un sistema de tareas que favorezcan la adquisición de esta competencia cultural.

Los procesos de planificación, textualización y revisión del texto constituyen contenidos procedimentales que son inherentes a la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.

La planificación, la textualización y la revisión son procesos recursivos y en la concreción del acto escritural se recurre a ellos en cualquier momento. Por lo que hay que verlos desde una doble perspectiva: como aprendizaje en sí mismo de un contenido procedimental, y como medios de adquisición metalingüísticos que le permitan al niño las reflexiones sobre la lengua.

Es necesario enseñar al escolar a planificar cómo va escribir a partir de aprender a organizar la información que posee, esto es una habilidad procedimental que le facilitará el aprendizaje de cualquier materia y la elaboración de cualquier tipo de texto. Para ello el maestro enseñará al alumno diferentes estrategias de planeación como el trabajo con cuadros sinópticos, esquemas, mapas conceptuales, planes, entre otros, para que luego pueda trabajar de forma independiente con esa información en la elaboración del texto. Además, deberá

enseñarle el contenido procedimental de la revisión a partir de demostrar cómo se trabaja con un texto borrador y qué utilidad tiene su empleo en todos los textos que se produzcan.

Estos procedimientos deben enseñarse desde los primeros grados cuando comiencen a escribir sus primeros textos de manera que comprenda el proceso de la escritura y las etapas por las que atraviesa.

La asignatura Lengua Española es el eje integrador en el tratamiento metodológico de cualquier texto que se escriba en las asignaturas que conforman el currículum escolar.

Para cumplir con esta exigencia el docente deberá realizar un análisis metodológico general del grado de manera que se aprovechen todos los espacios docentes para darle tratamiento al proceso de la escritura de cualquier texto que se pretenda escribir, sin importar la asignatura en que se haga.

Esto debe establecerse en dos direcciones: una relacionada con la adquisición de la competencia cultural que debe poseer el alumno para escribir sobre una temática determinada y que la adquiere cuando aprende el contenido de la enseñanza de las diferentes asignaturas, trabaja con nuevos conceptos, aprende nuevos vocablos y luego los emplea como contenido de la producción verbal de textos escritos y otra dirección encaminada a que el alumno sistematice diferentes acciones como son la búsqueda de la información, el trabajo con planes, el uso de borradores cada vez que tenga que producir un texto no importa cual sea la asignatura por la que esta actividad se realice, de manera que logre la formación de habilidades y hábitos docentes que le permitan perfeccionar lo que escribe.

Las tareas docentes que los alumnos deben realizar en relación con la producción verbal de textos escritos deberán tener un enfoque sistémico y sistemático.

Las tareas que se planifiquen en las diferentes etapas del proceso de la escritura deberán abarcar acciones en las siguientes áreas de trabajo: trabajo con

modelos que permitan a los escolares reconocer las características de los textos y realizar reflexiones sobre la lengua, búsqueda y procesamiento de la información, ampliación del vocabulario, actividades de expresión creadora que les permitan desarrollar la imaginación, la creatividad y expresar sus sentimientos y emociones, entre las que no deben faltar actividades lúdicas y de expresión plástica, el trabajo con textos borradores que faciliten el proceso de enriquecimiento y perfeccionamiento de lo que se escribe, la escritura de la versión final y la publicación de las producciones escritas. Todas estas acciones sobre la creación de situaciones de comunicación que motiven a los niños para la escritura.

La estrategia para el desarrollo de la lengua materna deberá contemplar el desarrollo de diferentes eventos que favorezcan la creación de situaciones de comunicación que motiven a los escolares para escribir.

La institución escolar planificará en cada curso escolar cuáles serán los eventos que permitirán el desarrollo de la producción verbal de textos escritos de sus estudiantes, para lo cual se diseñará una estrategia de trabajo donde se ubiquen las temáticas a desarrollar en relación con los contenidos y objetivos de la producción verbal escrita en cada una de las asignaturas, los períodos en que se harán, los tribunales y los premios que se les otorgarán a los ganadores.

Los docentes diseñarán sus sistemas de clases de manera que los alumnos sean protagonistas de las diferentes acciones de esta estrategia. Estas situaciones y eventos deberán coordinarse en los colectivos de ciclo y en las reuniones y escuelas de padres.

El empleo de las tecnologías de la informática y la comunicación como una vía importante para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.

En el caso de la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos el empleo del software ofrece una variada información a los alumnos que permiten el tratamiento de nuevas temáticas y el aprendizaje de nuevas palabras.

El dominio del procesador de textos Word y las diferentes opciones que facilitan la conformación y revisión de un texto deben convertirse en una prioridad en la enseñanza- aprendizaje de la producción verbal de textos escritos, pero no como parte del programa de computación, sino como parte inseparable de la asignatura Lengua Española y del tratamiento metodológica para la dirección de su aprendizaje a partir de cuarto grado.

Estas exigencias metodológicas penetran todas las áreas de acciones de la estrategia planificada pues son tenidas en cuenta para realizar los ajustes curriculares y las diferentes acciones para la dirección de la enseñanza- aprendizaje de la producción verbal de textos escritos. El sistema de trabajo metodológico garantiza que los maestros las comprendan y planifiquen acciones para darle cumplimiento.

3.3 Etapas de la estrategia.

La estrategia metodológica modelada está conformada por tres núcleos básicos de acciones relacionadas con la adecuación curricular, la preparación teórica metodológica del docente y acciones para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos. Su objetivo está dirigido a propiciar el desarrollo adecuado de la producción verbal de textos escritos en los escolares primarios. A continuación se presenta en forma esquematizada los diferentes núcleos de acciones y las etapas de su desarrollo:

Estrategia metodológica para el desarrollo adecuado de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria.

DIAGNÓSTICO	PLANEACIÓN	INSTRUMENTACIÓN	EVALUACIÓN
Al tratamiento de la producción verbal de textos escritos en los documentos normativos y metodológicos de la escuela primaria.	Acciones para enfrentar las acciones curriculares	Se propone añadir objetivos relacionados con la etapa de orientación y la formación de hábitos docentes. Se propone modificar el objetivo de la expresión escrita a partir del carácter interdisciplinario de su tratamiento metodológico.	Control al análisis metodológico que se realiza en la preparación de las asignaturas. Muestreo a los sistemas de clases planificados por el maestro.

A la preparación que poseen los alumnos para enfrentar la producción verbal de textos escritos.	Acciones para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.	Estas acciones se instrumentarán en los sistemas de clase donde la asignatura Lengua Española tenga el eje integrador y en las acciones de coordinación de las influencias educativas.	Aplicación de pruebas pedagógicas. Uso de la escala valorativa para evaluar su calidad.
Al nivel de preparación que tienen los maestros para enfrentar la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.	Acciones para la preparación del docente.	Sistema de trabajo teórico-metodológico para la preparación de los docentes desde el puesto de trabajo.	Muestreo a los sistemas de clases planificados por los docentes. Observaciones de clases. Entrenamientos desde el puesto de trabajo.

3.3.1 Etapa de diagnóstico.

Acciones relacionadas con el diagnóstico.

Las acciones encaminadas a la etapa de diagnóstico estarán dirigidas por el director de la escuela y tendrán la participación de maestros, padres y alumnos. Su objetivo consiste en determinar cuáles son las potencialidades y dificultades que presentan los docentes y los escolares con vistas a un desarrollo adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.

Se orienta en dos direcciones: una para determinar el grado de desarrollo en que se encuentran los alumnos y otra para determinar los factores que están obstaculizando el tránsito hacia formas superiores. Cada dirección cuenta con un sistema de métodos y técnicas que permiten tener una valoración acertada de la situación que presenta esta problemática en docentes y alumnos.

3.3.2 Etapa de planeación- instrumentación.

La etapa de planeación-instrumentación se realiza a partir de los resultados obtenidos en la etapa de diagnóstico y tiene como objetivo propiciar el desarrollo adecuado de la producción verbal de textos escritos a partir de la planificación de las acciones que permitan su dirección, la realización de las adecuaciones curriculares, y la preparación adecuada de los docentes.

Acciones dirigidas a la realización de adecuaciones curriculares.

Se propone que se realicen acciones para añadir a los objetivos y contenidos del programa de la asignatura Lengua Española las siguientes adecuaciones curriculares para el desarrollo de la producción verbal de textos escritos.

Objetivos	Contenido
Ampliar la competencia cultural en relación con el tema seleccionado para escribir a través de la consulta en diferentes fuentes de información (periódicos, revistas, libros de textos, libros del programa Libertad, software, enciclopedias, diferentes tipos de diccionarios, etcétera)	Lecturas, observación de vídeos, consultas en software relacionadas con la temática y el tipo de texto que se debe escribir.
Ampliar su vocabulario en relación con el campo semántico que se abordará en el tema seleccionado para producir el texto. Emplear las palabras aprendidas en la elaboración de los diferentes tipos de textos que se escriban.	Precisión del vocabulario que debe ser utilizado en los textos a través del trabajo con: redes semánticas, racimos asociativos, determinación de palabras claves, antónimos y sinónimos. Empleo de diferentes tipos de diccionarios y del prontuario escolar.
Utilizar diferentes estrategias para organizar la información con vistas a la planificación de la producción de textos orales y escritos.	Estrategias de planeación y de organización de la información para escribir: determinación del destinatario del escrito, conversación previa, lluvia de ideas. Estrategias que permiten organizar la información: cuadros sinópticos, mapas conceptuales, racimos asociativos, esquemas, diferentes tipos de planes, subrayado de palabras claves y de ideas principales.
Expresar las ideas en relación con el tema seleccionado para escribir previamente organizadas.	Exposición oral de las ideas sobre el tema seleccionado para escribir previamente organizadas.
Emplear las diferentes opciones del procesador de textos Word para la corrección de las diferentes versiones del texto escrito.	Empleo del procesador de textos Word para escribir el texto o una de sus partes y corregirlas. Uso de las diferentes opciones del Word para perfeccionar lo que se escribe.
Publicar los textos elaborados.	Publicación de los trabajo. Entrega de los trabajo a sus receptores.

Se propone, además, para lograr el carácter integrador del tratamiento metodológico a la producción verbal de cualquier tipo de texto que el alumno vaya a escribir que se modifique el objetivo sobre el desarrollo de la producción verbal escrita que dice: “Continuar el desarrollo de habilidades relacionadas con la expresión escrita al escribir párrafos sobre textos leídos, cuentos, vivencias y en general, temas cercanos a ellos. Desarrollar la espontaneidad y la creatividad al escribir. (Programa de cuarto grado, 1995: 15) por el siguiente:

Objetivo	Contenido
----------	-----------

Escribir los diferentes tipos de textos sugeridos en las asignaturas del grado con buena caligrafía, ortografía, con unidad, coherencia, claridad en las ideas y una extensión adecuada al tema y al tipo de texto que se escribe. Desarrollar la espontaneidad y la creatividad al escribir.	Elaboración de diferentes tipos de textos relacionados con situaciones presentadas en las clases de Lengua Española o en otras de las asignaturas del grado.
---	--

Se propone añadir en los objetivos relacionados con la formación de hábitos de carácter docentes el siguiente:

Objetivo	Contenido
Emplear correctamente borradores para escribir cualquier tipo de texto.	Valorar la importancia del empleo de los textos borradores para lograr el perfeccionamiento de lo que se escribe. Trabajo con el borrador del texto que se pretende escribir.

Acciones para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos es un proceso de dirección conformado por la realización de acciones con propósitos diferentes según las etapas por las que transita la escritura.

Para diseñar estas acciones se consideraron los criterios de los enfoques gramaticales, de contenido, de proceso y comunicativo, pero se hace especial énfasis en el enfoque de proceso de la escritura. Las acciones responden a los objetivos y contenidos del programa de Lengua Española, a las exigencias metodológicas y las adecuaciones curriculares que se proponen en la tesis.

La concepción general de las acciones plantea que la etapa de orientación se desarrolle en dos momentos o fases: una previa de preparación de los alumnos para expresarse sobre el tema y otra de exposición de las ideas en el plano oral luego de su organización. Esto se hace con el objetivo de que el escolar adquiera la competencia cultural para poder expresarse sobre una temática determinada y, además, aprenda a buscar y organizar la información para poder escribir.

La etapa de ejecución-revisión se realizará de forma recursiva, quiere decir, que a la vez que el niño escribe también irá revisando, por lo que la etapa tiene una fase de trabajo con los textos borradores donde se incluye el trabajo con el

procesador de texto Word como parte de la revisión y una fase de escritura de la versión final. Para cada una de estas fases se establece un sistema de acciones y orientaciones metodológicas que permiten la preparación óptima del maestro para dirigir este aprendizaje.

Acciones de coordinación de las influencias educativas que permitan la efectividad en las acciones para la dirección del, proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.

Estas acciones tienen como objetivo establecer todas las coordinaciones que permiten el desarrollo adecuado de la producción de textos.

Acciones dirigidas a la preparación de los maestros y al control del desarrollo de la producción verbal de textos escritos.

Estas acciones estarán dirigidas por el director o el jefe de ciclo de la escuela y tienen como objetivo principal preparar teórica y metodológicamente a los maestros con vistas a optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos y controlar el desarrollo adecuado de la producción verbal de textos escritos en los alumnos.

A continuación el orden de las acciones:

Acciones	Instrumentación	Fecha y ejecutor
Diagnóstico de la producción verbal de textos escritos de los alumnos.	Aplicación de pruebas pedagógicas y de revisión de libretas.	Fecha: septiembre. Ejecuta: directivo
2. Diagnóstico de la situación que presenta la dirección de la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos.	Observación de sistemas de clases, revisión de libretas, muestreo a los sistemas de clases.	Fecha: septiembre. Ejecuta: directivos
3. Presentación en el consejo de dirección de los resultados del diagnóstico.	Análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados. Debate. Planificación de las acciones de preparación metodológicas y de control.	Fecha: septiembre. Ejecuta: directivos
4. Presentación en el colectivo pedagógico del sistema de preparación metodológica y de control.	Análisis de resultados. Discusión y aprobación de las acciones.	Fecha: octubre. Ejecuta: directivos.
5. Realización del Sistema de Preparación Metodológica. (Ver anexo 15)	Entrenamientos metodológicos. Clases metodológicas,	Fecha: octubre-diciembre

	demostrativas y abiertas. Talleres. Concursos para alumnos y maestros.	Ejecuta: directivos.
6. Comprobaciones al desarrollo de la producción verbal de textos escritos de los alumnos.	Aplicación de pruebas. Revisión de libretas.	Fecha: bimensual Ejecuta: Directivos
7. Análisis de los resultados alcanzados por los alumnos en las comprobaciones.	Discusión individual y colectiva con los maestros.	Fecha: septiembre, noviembre, enero, marzo, mayo. Ejecuta: Directivos.
8. Análisis con los padres de los alumnos con mayores dificultades.	Escuelas de padres. Propuesta de atención a sus hijos. Lectura de los mejores trabajos escritos por los alumnos.	Fecha: septiembre, noviembre, enero, marzo, mayo. Ejecutan: maestros
9. Selección en el consejo de dirección de los maestros y los alumnos con mejores resultados.	Presentación de los resultados del control a maestros y alumnos.	Fecha: todo el curso
10. Estimulación y divulgación de los mejores trabajos.	Exposiciones y Concursos. Entrega de estímulos.	Fecha: Durante el curso. Ejecuta: directivos.

3.3.3 Etapa de evaluación.

Esta fase está considerada la última en la planeación estratégica y se orienta en función de valorar la efectividad de las acciones implementadas.

Su propósito está dirigido a la retroalimentación y al control que deben realizar los directivos sobre el desarrollo del proceso de dirección de la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos por lo que plantea las diferentes variantes para realizarlo.

Capítulo IV Validación de la estrategia en la práctica escolar.

En este capítulo se presenta el análisis de los datos obtenidos mediante el criterio de especialistas y el preexperimento con el fin de evaluar la efectividad de la estrategia.

Se acudió al criterio de especialistas con el fin de conocer sus opiniones sobre la factibilidad o no de la estrategia metodológica propuesta.

Los especialistas hicieron evidente su aprobación de los distintos aspectos sometidos a su criterio valorativo. No obstante, se obtuvo de ellos una serie de observaciones, sugerencias y recomendaciones importantes para perfeccionar la estrategia.

Se aplicó un preexperimento, pues no se distinguió el grupo de control, sino que el estímulo, medición y control se realizaron sobre la misma muestra, antes y después de la aplicación de la estrategia.

De forma intencional se seleccionaron como muestra para la aplicación de las acciones los 20 alumnos de 4to. grado de la escuela “Otto Parellada” del municipio de Cabaiguán y su maestra.

Se partió del análisis del nivel de partida de la situación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal escrita. Estos resultados coincidieron con los obtenidos en el diagnóstico inicial que aparecen en el Capítulo II.

En correspondencia con los análisis realizados sobre el comportamiento de los indicadores y niveles que fueron establecidos en la comparación entre la constatación inicial y la final, se comprobó el movimiento del diagnóstico de forma positiva en todos los alumnos de la muestra luego de la aplicación de las diferentes acciones de la estrategia. Esto se apreció, en una mayor motivación por las actividades de escritura, en la calidad y presentación de los trabajos escritos. En el diagnóstico final de la producción escrita de los alumnos, el indicador que mide el desarrollo de la originalidad aún presenta insuficiencias.

En relación con la maestra incorporó a su modo de actuación un estilo de trabajo científico, interdisciplinario y democrático que propicia el protagonismo de sus alumnos en la clase y contribuye a su formación integral.

CONCLUSIONES

1. El estudio de los fundamentos teóricos y metodológicos relacionados con la producción verbal de textos escritos ha permitido corroborar que:
El aprendizaje de la producción verbal de textos escritos es un proceso complejo que necesita de la formación de motivos intrínsecos en los alumnos para lograr que de forma consciente se impliquen en el acto de escribir y puedan lograr su perfeccionamiento.

Existe coincidencia de criterios entre los autores que abordan esta temática en relación con las etapas por las que transita el proceso de producción verbal de

textos escritos, pero no se explica de forma didáctica cómo deben estructurarse los sistemas de clases por parte de los docentes para lograr el desarrollo de la producción verbal de textos escritos. Se reconoce la importancia de la revisión y se explica por todos los autores cómo debe hacerse, pero se hace poco énfasis en el carácter recursivo de la revisión de manera que se logre en los escolares la formación de hábitos relacionados con el proceso de corrección.

2. En la dirección de la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos subsisten insuficiencias que frenan el desarrollo alcanzado por el niño en esta etapa y en particular la calidad del aprendizaje de la lengua materna, lo cual se manifiesta en:

- El diseño curricular de la escuela primaria no contempla objetivos, ni contenidos relacionados con la formación de hábitos de trabajo con el texto borrador. Los objetivos que se formulan para cada una de las unidades de estudio de la asignatura Lengua Española no tienen en cuenta los tipos de textos que deben escribirse en otras asignaturas.
- En el orden de la práctica pedagógica se abusa de procedimientos esquemáticos que no tienen en cuenta el protagonismo de los alumnos en las diferentes etapas del proceso de la escritura y favorecen la carencia de la originalidad, la poca extensión de los textos, el empleo de un lenguaje estereotipado, la limitada amplitud léxica, las incorrecciones en el uso de los conectores, la tendencia al verbalismo y las inadecuaciones estructurales y formales.

3. La estrategia metodológica elaborada con el propósito de dar solución al problema científico de cómo resolver las insuficiencias que presentan los escolares primarios en el desarrollo de la producción verbal de textos escritos ha sido diseñada a partir del establecimiento de exigencias metodológicas basadas en la complejidad del acto de escribir, su carácter de proceso y el empleo de la informática y el video. Sus condiciones expresan la unidad de lo afectivo y lo cognitivo. Su cumplimiento en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje garantiza la calidad de la producción verbal de textos escritos. Las acciones diseñadas como parte de la

estrategia metodológica atiende tres núcleos básicos en la dirección del aprendizaje: la adecuación curricular, la preparación de los docentes y acciones sistemáticas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos de los alumnos.

4. La aplicación de la estrategia metodológica en un grupo de 20 alumnos de cuarto grado y su maestra permitió valorar la efectividad de los núcleos de acciones diseñadas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje y la preparación de los maestros, aunque debe seguir trabajándose en vías y acciones que permitan un mayor desarrollo de la originalidad en los textos escritos por los alumnos.

RECOMENDACIONES

Proponer al Departamento de Educación Primaria del ISP que se incluya en el programa de la asignatura Metodología de la Enseñanza de la Lengua Española, que se imparte en el tercer año de la carrera Licenciatura en Educación Primaria, los contenidos relacionados con las exigencias metodológicas y las acciones para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos que se presentan en esta tesis.

BIBLIOGRAFÍA

323. Addine Fernández, F. (1997). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza aprendizaje*. La Habana: IPLAC.
324. Addine Fernández, F. e Ignacio Sálamo. (2004). "La interdisciplinariedad: reto para las disciplinas en el currículo. Alternativa metodológica interdisciplinaria con el vocabulario en la Secundaria Básica". En *Didáctica teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
325. Aguayo Alfredo, M. (1910). *Enseñanza de la lengua materna en la escuela elemental*. La Habana: Librería Nueva
326. Aguilera Gómez, R. (2003) "Alternativas para el desarrollo de la expresión escrita". Tesis en opción al título de Doctora en Ciencias Pedagógicas. ISP. Camagüey.
327. Almendros, H. (1985). *La escuela moderna ¿reacción o progreso?*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación
328. Alvarado, Maité y otros. (1994). *El nuevo escriturón*. Curiosas y extravagantes actividades para escribir. (Adaptación de María Sánchez de Tagle y Gerardo Cirianni). México: Editorial El Hacedor.
329. Álvarez de Zayas, C M. .(1999). *La escuela en la vida. Didáctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Tercera edición corregida y aumentada.
330. Amador Martínez, A, A, Labarrere Sarduy, P, Rico Montero y O, Varela Alfonso. (1995). *El adolescente cubano una aproximación al estudio de su personalidad*.. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
331. Arias Leyva, G. (2003). *Hablemos de comunicación escrita*. ICCP Cuba. Programa para combatir el rezago en Educación Inicial y Básica. Cartas al Maestro. Estado San Luis Potosí, México: Colección Pedagógica.
332. Arias Leyva, G y otros. (2005). *Orientaciones generales para el ajuste curricular en la asignatura Lengua Española*. Material en soporte digital. La Habana: Ministerio de Educación.

333. Armas, N y otros. (2003). *Caracterización de los resultados científicos como aporte de la investigación educativa*. Curso 85. ISP Félix Varela Villa Clara: Evento Internacional de Pedagogía.
334. Balmaseda Neira, O. (2001). *Enseñar y aprender ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
335. Báxter, E. (2001) *El proceso de investigación de la metodología cualitativa. El enfoque participativo y la investigación acción. Desafío Escolar*. Revista Iberoamericana de Pedagogía, ICCP. Año 3. 2da Edición Especial. México.
336. Bermúdez R y M, Rodríguez Rebastillo. (1996). *Tesis y metodología del aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
337. Bermúdez Sorguera, R. (1996) *Teoría y metodología del aprendizaje*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
338. Bozhovich L. I. y L. V. Blagonaduzhim. (1965). *Psicología de la personalidad en el niño escolar*. La Habana: Editora del Consejo Nacional de Universidades.
339. Bozhovich, L. I. (1987). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
340. Brueckner, Leo J. y Guy L. (1968). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. La Habana: Edición Revolucionaria.
341. Callejas, D. (1989). "La descripción comunicativa-funcional de la lengua en la enseñanza". Ponencia. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
342. Cárdenas, G. (1986). *Algunos recursos para expresar la coherencia textual*. En *Anuario L/L* No. 17, Academia de Ciencias de Cuba. La Habana: Instituto de Lingüística.
343. Carvatla, M. (1991). *Leer, hablar y escribir en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Quipu.
344. Casanova, M. (1995). "Enseñanza de la lengua y la literatura". *Cuadernos de Pedagogía*, no. 235. Madrid. España.
345. Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona. España: Editorial Paidós.

346. _____. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Comunicación, Lenguaje y Educación*. España: Editorial Paidós.
347. Castellanos Simons, D. (2003). *Estrategia para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar*. Curso 16. ISP Enrique José Varona. La Habana: Evento Internacional de Pedagogía.
348. Castro Olaya, F. (1997). "Intervención de la computadora en la educación". *Desafío Escolar*. Revista Iberoamericana de Pedagogía, año I, Vol. 3, México.
349. Collazo Delgado, B y M. Puentes Alba. (1992). *La orientación en la actividad pedagógica ¿El maestro, un orientador?* La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
350. Colectivo de autores. (1989). *Temas sobre la actividad y la comunidad*. La Habana. Editorial Ciencias Sociales.
351. Comenius, J. (1983). *Didáctica Magna*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Edición príncipe: 1632.
352. Coseriu, E. (1967). "Sistema norma y habla". En *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Editorial Gredos.
353. Cruz Mederos, Z. (2001). "La solución de problemas retóricos: una forma renovadora para la enseñanza de la escritura". Tesis en opción al título de Máster en Enseñanza Comunicativa de la Lengua y la Literatura. ISP Félix Varela. Villa Clara.
354. Cubilla Durán, O. (1991). "Enseñanza de la expresión escrita". *Educación*. Revista de la Universidad de Costa Rica, vol. 15, no. 2, Costa Rica.
355. Danilov, M. A. y M. N. Skatkin (1978): *Didáctica de la escuela media*. La Habana: Editorial Libros para la Educación.
356. Dijk Teun, Adrianus Van. (1986) *Estructura y funciones del discurso*. México: Editorial Siglo XXI.
357. Díaz Bombino, A. (1997). "Metodología para la enseñanza del procesamiento de textos con computadoras". Tesis presentada para optar

por el título de Máster en Ciencias Pedagógicas. ISP Félix Varela. Villa Clara.

358. Dottrens, R y otros. (1972). *La enseñanza de la lengua materna. Didáctica para una escuela primaria.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
359. Engels, F. (1974). *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre.* La Habana: Editora Política.
360. _____. (2002). *Dialéctica de la naturaleza.* Editora Política. La Habana: Editora Política.
361. Espar, T. (1989). *Redacción práctica. Los medios de conexión y el párrafo.* Venezuela. Editado por el consejo de Publicaciones de la Universidad de los Andes.
362. Fernández Aquino, O. (2002). "Metodología para la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos en el nivel superior". Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógica, ISP Félix Varela, Santa Clara.
363. Fernández González, A. y otros. (1995). *Comunicación educativa.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
364. Fernández Marrero, J. (1994). "Teorías lingüísticas y enseñanza de la lengua". *Educación*, sep-dic. No. 83. La Habana.
365. Fernández de Alíaza, B. (2000). La interdisciplinariedad como base de una estrategia para el perfeccionamiento del diseño curricular. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. ISPJAE. La Habana.
366. Ferreiro, E. (1994). *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria.* México: Editorial de Publicaciones Educativas.
367. Ferrer Bandomo, J. (1998). "Un modelo de rediseño de los contenidos gramaticales en función de la competencia comunicativa". Tesis presentada en opción del título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP Félix Varela. Santa Clara.
368. Ferrer Díaz, M. (2003). "Las habilidades profesionales en la enseñanza de la comunicación oral y escrita. Un modelo didáctico para la formación inicial

- del profesor de preuniversitario”. Tesis presentada en opción al título de Master en Ciencias Pedagógicas. ISP Félix Varela. Villa Clara.
369. Ferrer Pérez, R y otros. (1980). “Consideraciones acerca de la enseñanza de nuestro idioma: Sus principales problemas”. En Seminario Nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de las direcciones provinciales y municipales de educación. La Habana.
370. Fiallo, J. (1996). *Las relaciones intermaterias, una vía para incrementar la calidad de la educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
371. Figueredo Escobar, E. (1982). *Psicología del lenguaje*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
372. Figueredo Escobar, E y Magalys López. (1989). *Técnicas del habla*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
373. Figueroa Esteva, M. (1980). *Principios de organización del lenguaje* . La Habana: Editorial Academia.
374. Fraca de Barrera, L. (1997). *La comprensión lingüística de tres estructuras gramaticales del español*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
375. García Alzola, E. (1975). *Lengua y Literatura*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
376. García Batista, G. (2002). *Compendio de Pedagogía*. (Compilación). La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
377. García Batista, G y Elvira Caballero Delgado. (2004). “El trabajo metodológico en la escuela cubana. Una perspectiva actual”. En *Didáctica teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
378. García Pers, D. (1978). *Didáctica del idioma español*. Primera parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
379. _____ (1983) *Didáctica del idioma español*. Segunda parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
380. García Ramos, L y otros. (2001). *Los retos del cambio educativo*. La Habana.

381. García Valero, M. (1998). "Metodología para dirigir la enseñanza de la construcción de textos con un enfoque comunicativo". Tesis en opción al título de Master en Educación Primaria. ISP Enrique José Varona, La Habana.
382. _____ (2002). "Propuesta metodológica para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos con enfoque comunicativo en el segundo ciclo de la escuela primaria". *Pedagogía y Sociedad*. Año 3. No 6. Sancti Spíritus.
383. _____ (2005). "El sujeto que escribe a la vez está leyendo". En *Fomento de la Escritura*. Antología. Editado en México.
384. _____ (2003). "La enseñanza de la construcción de textos en la escuela primaria". *Pedagogía y Sociedad*. Año 4. No 4. Sancti Spíritus.
385. _____ (2004). "Exigencias metodológicas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos en la escuela primaria". CD Evento Provincial de Pedagogía. Sancti Spíritus.
386. Gili y Gaya, S. (1977). *Estudios de lengua infantil*. Barcelona. España. Talleres gráficos de bibliografía S. A.
387. Gómez Palacio, M y otros. (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*. México: Editorial de la Secretaría de Educación Pública.
388. González Castro, V. (1988). *Profesión Comunicador*. La Habana: Editorial Pablo de la Torriente.
389. González Morera, V y otros. (1995). *Psicología para educadores*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
390. González Rey, F. (1971). *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*. Ciudad de La Habana: Editorial Científico Técnica.
391. _____. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
392. González Serra, D. (1995). *Teoría de la motivación y práctica profesional*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

393. Graves, D. H. (1996). *Didáctica de la escritura*. Ministerio de Educación y Ciencias. Madrid: Editorial Morata.
394. Gutiérrez, P y Ana Bernal. (1994). *Nueva enciclopedia temática. Lenguaje y comunicación..* Madrid: Club Internacional del Libro.
395. Hermoso, T. (1993). "Leer y escribir como escritores". En Revista *CLIJ*, No. 47. Barcelona España.
396. Herrera Rodríguez, J. (1998). "Diagnóstico del desarrollo del componente semántico en el lenguaje de los niños de 5to año de vida en la educación preescolar". Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias pedagógicas. ISP Félix Varela. Villa Clara.
397. Herrera Rojas, R. (1999). "La producción de textos poéticos y narrativos a través del juego". Curso 40. La Habana. Evento Internacional de Pedagogía.
398. Hymes, Dell. (1994). "Hacia etnografías de la comunidad". En *Antología de estudios etnolingüísticos*. México.
399. Ibáñez Ribalta, E. (2002). "La producción verbal escrita. Una propuesta metodológica para la preparación del maestro de Lengua Española de 6to grado". ISP Félix Varela. Villa Clara.
400. Iglesias, L F. (1978). *Didáctica de la libre expresión*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Pedagógicas.
401. Inostraza de Celio, G. (1997). *Estado del arte de la enseñanza de la lengua en la región*. Informe al Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Material impreso, Chile.
402. Kaujmar Rodríguez, A. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Editorial Santillana. S. A.
403. Labarrere Rodríguez, G y Gladis Valdivia. (1988). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
404. Lau Apó, F y otros. (2001). *Programa director de las asignaturas priorizadas para la enseñanza primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
405. Lenin, V. (1990). *Materialismo e Empirio-criticismo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

406. Leoner, D. y Palacios. (1994). *El aprendizaje de la lengua escrita*. Buenos Aires: Editorial Arqui.
407. Leontiev, A. (1979). *La actividad en la psicología*. La Habana: Editorial Libros para la Educación.
408. Lomar, B. F. (1989). *El problema de la comunicación en psicología*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
409. López Hurtado, J. (2000). *Fundamentos de la Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
410. _____ y A. Siveiro. (1996). *El diagnóstico. Un instrumento de trabajo pedagógico*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
411. _____ (2000). *La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los escolares*. Material impreso. La Habana.
412. López Serrano, M. (1998). "Actividad comunicativa y expresión escrita". *Con Luz Propia*. No 3, mayo-agosto. La Habana.
413. Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela*. México: Secretaría de Educación Pública.
414. Luna Tamayo, M y otros. (1990). *Orientaciones metodológicas de la Lengua Española*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
415. Luz y Caballero, J. (1833). *Informe sobre la Escuela Náutica*. Biblioteca Nacional. La Habana.
416. Mañalich Suárez, R. (1998). "Interdisciplinariedad y didáctica". *Educación*. No. 94 mayo-agosto. La Habana.
417. Martín, María D. (1987). "Una alternativa al lápiz y al papel". *Revista Cuadernos de Pedagogía*, no. 152. Barcelona, España.
418. Marsol García, X. (1999). "La enseñanza de la lengua española y la expresión creativa en los alumnos de 2. grado". Tesis en opción al título de Master en Ciencias Pedagógicas. ISP Félix Varela. Villa Clara.
419. Marx, C y Federico Engels. (1986). *Obras Escogidas*, t. I. Moscú. Editorial Progreso.
420. Marro, M y Dellomen, A. (1993). *Producción de textos*. Buenos Aires: Editorial Docencia S. A.

421. Martí, José. (1975). *Obras Completas*. Tomo XXI. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
422. Medina Sebastián. (1994). "La escuela se pone al día". *Comunidad Escolar*. Vol. 12, no. 445. Madrid.
423. Mendoza Martínez, O y otros. (1990). *Orientaciones metodológicas de Humanidades*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
424. _____. (2001). *Orientaciones Metodológicas de Humanidades 5*. grado. Edición corregida y aumentada. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
425. _____. (1990). *Español 6*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
426. _____. (1990). *Español 5*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
427. Menéndez Pérez, M. (2000). "Hacia una proyección intra e interdisciplinaria de los contenidos procedimiento en la habilidad lingüísticas hablar para el desarrollo de la competencia comunicativa". Tesis en opción al título de master en Enseñanza Comunicativa de la Lengua y la Literatura. Santa Clara.
428. MINED. (2003). *Modelo de Escuela Primaria*. Material impreso. La Habana.
429. _____. (2000). *Seminario Nacional para educadores*. Folleto impreso. Ministerio de Educación. La Habana.
430. _____. (2001). *Programa de 3er grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
431. _____. (2001). *Programa de 4to grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
432. _____. (2001). *Programa de 5to grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
433. _____. (2001). *Programa de 6to grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
434. _____. (2001). *Dirección del aprendizaje*. Folleto impreso. Reunión preparatoria nacional del curso 2001-2002. La Habana.
435. _____. (2004). *V Seminario Nacional para Educadores*. Folleto impreso. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

436. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1995) *Módulo 2*. Plan Social. Perfeccionamiento docente. Área Lengua. Argentina.
437. _____. (1995). *Módulo 3*. Perfeccionamiento docente. Área Lengua. Argentina.
438. _____. (1995). *Módulo 5*. Perfeccionamiento docente. Área Lengua. Argentina.
439. _____. (1995). *Módulo 4*. Perfeccionamiento docente. Área Lengua. Argentina.
440. _____. (1995). *Módulo 1*. Perfeccionamiento docente. Área Lengua. Argentina.
441. Mitjáns Martínez, A. (1995). *Creatividad, personalidad y educación*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
442. Montañó Calcines. J. (2004). *V Seminario Nacional para Educadores*. Folleto impreso. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
443. Muiñas Bello, J. (2000). "Una propuesta de adecuación curricular para organizar contenidos en secuencia a partir de las áreas lingüísticas escuchar y leer. Tesis en opción al título de Master en Enseñanza Comunicativa de la Lengua y la Literatura. ISP Félix Varela. Villa Clara.
444. Neimark, M. S. (1965). "Análisis psicológico en las reacciones emocionales de los escolares ante las dificultades en el trabajo". En *Psicología de la personalidad del niño*. La Habana: Editora del Consejo Nacional de Universidades.
445. Noguez, J. (1997). "Enfoque comunicativo. Implicaciones de una propuesta". *Desafío Escolar*. Año I. vol. 2, octubre. México.
446. Núñez, R y Enrique del Teso. (1996). *Semántica y pragmática del texto común*. Madrid: Editorial Cátedra.
447. Obozov, N. H. (1989). "Los procesos y funciones psíquicas en condiciones de actividad individual y colectiva". En *El proceso de la comunicación en la Psicología*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
448. Omer, S. V. (1988). "El desarrollo de la competencia comunicativa." En *Revista La Educación*. Washington.

449. Ortega, E. (1986). *El baúl volador*. Junta de Castilla y León. Consejería de Educación y Cultura, España.
450. Ortega, E. (1991). *Redacción y Composición*. Tomo I. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
451. _____. (1991). *Redacción y Composición*. Tomo. II. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
452. Parra, M. (1990). *La lingüística textual y su aplicación en la enseñanza del Español en el nivel universitario*. Universidad Nacional. Facultad de Ciencias. Colombia.
453. Páez Urdaneta, I. (1985). *La enseñanza de la Lengua Materna. Hacia un programa comunicacional integral*. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas. Venezuela.
454. Paz Delgado, M. (2000). "Programa de entrenamiento de relación a los usos o habilidades del lenguaje". Tesis en opción al título de Master. ISP Félix Varela. Santa Clara.
455. Pérez Álvarez, S. (2000). *Evolución y Monitoreo. Educación*. No. 101 septiembre-diciembre. Cuba.
456. Pérez Fernández, V. (1997). *La preparación del maestro para la inserción de la computación en la actividad docente*. Curso 63. La Habana. Evento Internacional de Pedagogía.
457. Pérez, Ramón. (1994). *El currículum y sus componentes. Hacia un modelo integrador*. España.
458. Pérez Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la investigación pedagógica y psicológica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
459. _____. (1996). *Metodología de la investigación educativa*. Primera parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
460. Peso, M. T. (1989). "La enseñanza aprendizaje de la lengua escrita". *Cuadernos de Pedagogía*, no. 171. España.
461. Poncet de Cárdenas, C. (1907). *Lecciones de lenguaje*. La Habana: Editorial La Moderna Poesía.

462. Porro Rodríguez, M y Maritza Báez García. (1983). *Práctica del idioma español*. Tomo I. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
463. _____. (1983). *Práctica del idioma español*. Tomo II. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
464. Porro Rodríguez, M y otros. (s/a). *Forma, función y significado de las partes de la oración*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
465. Quintana, H. E. (2001). "Enseñar con imaginación". *Educación*. No 104. Septiembre-diciembre. Cuba.
466. _____. (2001). "Estrategias para promover el desarrollo de las destrezas de comunicación escrita". *Educación*. No.104, segunda época. La Habana.
467. Remedios González, J. M. (1999). "Estrategia dirigida al perfeccionamiento del aprendizaje de la Geografía en la Secundaria Básica". Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara.
468. Repilado, R. (1987). *Dos temas de redacción*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
469. Rico Montero, P. (1996). *Reflexión y aprendizaje en el aula*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
470. _____. (1996). *Reflexión y aprendizaje en el aula*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
471. Rico Montero, Pilar y otros. (2001). *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria cubana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
472. _____. (2003). *Aprendizaje en la zona de desarrollo próximo en las condiciones de la escuela primaria cubana*. Curso 56. Evento Internacional de Pedagogía. ICCP. La Habana.
473. Rivera Acevedo, G y otros. (2002). "El sistema de trabajo independiente: adaptaciones curriculares para satisfacer las necesidades de aprendizaje". En *Didáctica de la escuela primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
474. Rodari, G. (1992). *Gramática de la fantasía*. Barcelona. Editor Ferrán Pellisa.

475. Rodríguez del Castillo, M. A. (2002). "Estrategia metodológica para la preparación postgraduada de los docentes en la lectura de la obra martiana". Tesis en opción al título de Doctora en Ciencias Pedagógicas. ISP Félix Varela. Villaclara.
476. Rodríguez Pérez, L. (2003). *La enseñanza de la lengua materna. Retos y perspectivas*. Curso 20. La Habana. Evento Internacional de Pedagogía.
477. Rodríguez Rebastillo, Maricela. (1996). *La personalidad del adolescente. Teoría y metodología para su estudio*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
478. Rojas Villas, M. (2003). "Metodología para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del vocabulario con enfoque comunicacional en la escuela rural de montaña". Tesis en opción al título en Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP Félix Varela. Villa Clara.
479. Roméu Escobar, A. (1987). *Metodología de la enseñanza del español*. Tomo I. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
480. _____. (1987). *Metodología de la enseñanza del español*. Tomo II. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
481. _____. (1997). *Análisis, comprensión y construcción de textos*. Material mimeografiado. ISP Enrique José Varona. La Habana.
482. _____. (1988). "Elevación de la efectividad de la enseñanza de la composición en séptimo y noveno grados. Informe de investigación". Tesis en opción al título de Doctora en Ciencias Pedagógicas. ISP Enrique José Varona. La Habana.
483. _____. (1994). "Comunicación y enseñanza de la lengua". *Educación*, no. 83. La Habana.
484. _____. (2003). *Didáctica del texto y de la tipología textual*. Curso 97. La Habana. Evento Internacional de Pedagogía.
485. Ruiz Iglesias, M. (1995). *Cómo enseñar comunicativamente*. México: Ediciones INAES.
486. _____. (1996). "Un sistema de superación post-graduada para la enseñanza comunicativa del Español y la Literatura". Tesis presentada en

opción el título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP Félix Varela. Santa Clara.

487. _____. (1999). *Didáctica del enfoque comunicativo*. Instituto Politécnico Nacional. México.
488. Sacil Dalmau i Casademat y Jordi Quintana Abalat. (1993). "El ordenador en el aula". *Cuadernos de Pedagogía*, no. 212. Barcelona, España.
489. Sancho, J. (1993). *Aprendizaje y ordenador: metáforas y mitos*. VII Seminario de Psicología, Tarragona.
490. Scriven, M. N. (1999). "The methodology of evaluation". En *Calidad de la Educación Básica y su Evaluación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
491. Shuare, M. (1990). *La Psicología soviética tal como yo la veo*. Moscú: Editorial Progreso.
492. Silvestre Oramas, M. (1999). *Aprendizaje, educación y desarrollo*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
493. Teberosky, A. (1993). "Leer para enseñar a escribir". *Cuadernos de Pedagogía*, no. 216. Barcelona. España.
494. Tolchinsky Londsman, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona Editorial Anthoospos. España.
495. Torres Castellanos, E. (2003). *Concepción teórico metodológica integradora de los sistemas de clases en la enseñanza primaria*. Curso 58. ISP Manuel Ascunse Domenech. Ciego de Ávila. Evento Internacional de Pedagogía.
496. Torres Limas, P. G. (2003). *Didáctica de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. Curso No. 46. La Habana: Evento Internacional de Pedagogía.
497. Turner L y J López Hurtado. (1989). *La comunicación en las zonas rurales*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
498. Valdés Veloz, H y Francisco Pérez Álvarez. (1999). *Calidad de la Educación Básica y su Evaluación*. La Habana.

499. Valcárcel Izquierdo, R. (1998). "Estrategia interdisciplinaria de superación para profesores de ciencias". Tesis presentada en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV. La Habana.
500. Van Dijk. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Editorial Paidós.
501. Villalón Incháustegui, M y otros. (2001). *Orientaciones Metodológicas de Tercer Grado*. Tomo II. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
502. Viramontes de Ávalos, M. (1993). *La nueva lingüística en la enseñanza media. Fundamentos Teóricos y Propuesta Metodológica*. Argentina: Ediciones Colihue.
503. Vygostky, L. S. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
504. Zilberstein Toruncha, J y Silvestre Oramas. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.