

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO "FRANK PAÍS GARCÍA"

FACULTAD DE EDUCACIÓN INFANTIL

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA 2

CONCEPCIÓN DIDÁCTICA DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVO-
METODOLÓGICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

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

M.Sc Cristina Savón Leyva

Santiago de Cuba

2009

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO "FRANK PAÍS GARCÍA"

FACULTAD DE EDUCACIÓN INFANTIL

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA 2

CONCEPCIÓN DIDÁCTICA DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVO-
METODOLÓGICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

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

Autora: Prof. Aux., Lic. Cristina Savón Leyva, M.Sc

Tutor: Prof. Tit., Lic. Alejandro Arturo Ramos Banteurt, Dr. C.

Santiago de Cuba

2009

Agradecimientos:

A todos los que contribuyeron a mi formación continua:

Al Instituto Superior Pedagógico "Frank País García", especialmente a los profesores del Departamento de Primaria II.

A los profesores del Instituto Superior Pedagógico "Raúl Gómez García".

A los profesores de mi departamento de Primaria del ISP de Guantánamo.

A los profesores de la Vicerrectoría de Investigación, Postgrado y Relaciones Internacionales.

A los miembros del Grupo Provincial de Evaluación de la Calidad del Aprendizaje.

A mi tutor.

A los doctores: Silvia Cruz, Susana Cisneros, Ana Duránd, Aleida Márquez, Ana M. Caballero, Guillermo Acosta, Adia Gel, Frey Vega, Avelina Miranda, Mariluz Rodríguez, Edgar Boró, Raúl Hernández, Roelbis Lafita, Enio Robas.

A las MSc. Gertrudis Segranyes, Teresa de J. Guzmán y Norma Leonard.

A mi amiga Odalis y a su esposo Bartolo.

A mi esposo y mis hijas.

A mis padres, mis hermanos y demás miembros de la familia.

A Tato y su familia.

A mi vecina Velia.

Dedicatoria

A mis padres, mi esposo y mis hijas

“La didáctica de la lengua se propone (...) volver a utilizar lo pedagógico en primer plano, analizar las finalidades sociales en vigencia, tanto a nivel de discursos oficiales como de las prácticas verbales de la clase, y adaptar a este análisis los trabajos de renovación de los programas y de los métodos de enseñanza”¹.

¹ BRONCKART, J. P.): Las ciencias de lenguaje, ¿un desafío para la enseñanza? UNESCO. París, 1985

SÍNTESIS

La tesis aborda el tema de la competencia comunicativo-metodológica desde la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria como respuesta a las exigencias del nuevo modelo de formación aplicado en los Institutos Superiores Pedagógicos. Asume como referentes teóricos las concepciones del Enfoque Histórico - Cultural de Vigotsky y sus seguidores. Además se asume de la didáctica de la lengua materna, el Enfoque Cognitivo, Comunicativo y Sociocultural, de Angelina Roméu Escobar y los aportes de la Lingüística del discurso.

El objetivo fundamental de la investigación ha sido la elaboración de una metodología sustentada en una concepción didáctica que exprese las relaciones didáctico-comunicativa y discursivo-profesional del desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica en la formación inicial del maestro primario.

Se considera la elaboración de una metodología sobre la base del método de construcción discursiva profesional, sustentado en una concepción didáctica que tome en cuenta la contradicción dialéctica expresada entre el discurso didáctico meramente lingüístico y el discurso didáctico-comunicativo profesional, para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica del maestro en formación.

INDICE

	Pág
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO-CONTEXTUAL DEL PROCESO DOCENTE-EDUCATIVO DE LA DISCIPLINA LENGUA ESPAÑOLA Y APRECIACIÓN LITERARIA	11
1.1 Tendencias históricas del proceso docente-educativo de la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria	12
1.2 Caracterización epistemológica del proceso docente-educativo de la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria	25
1.3 Causas que condicionan las limitaciones en la dinámica del desarrollo de la competencia comunicativa en el proceso docente-educativo de la disciplina Lengua y Apreciación Literaria	40
Conclusiones del Capítulo	45
CAPÍTULO 2. CONCEPCIÓN DIDÁCTICA DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVO-METODOLÓGICA EN EL MAESTRO EN FORMACIÓN	46
2.1 Fundamentos teóricos de la concepción didáctica del desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica en el proceso docente-educativo de la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria	47
2.1.1 Dinámica de la concepción didáctica del desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica en el proceso docente-educativo de la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria	50
2.1.2 Principio del discurso como resultado, proceso, medio y fin	68
2.1.3 Fundamentación didáctica del método de construcción discursiva profesional	72
Conclusiones del Capítulo	83

CAPÍTULO 3. CORROBORACIÓN DE LOS RESULTADOS CIENTÍFICOS DE LA TESIS	84
3. 1 Metodología para el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica	85
3. 2 Valoración cualitativa de la factibilidad de la metodología mediante una triangulación metodológica	98
Conclusiones del Capítulo	112
CONCLUSIONES GENERALES	113
RECOMENDACIONES	115
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la escuela cubana asume retos que se corresponden con el incremento de los niveles de calidad de la educación; para ello ha de afrontar los desafíos de una sociedad socialista sujeta a cambios sociales, culturales y tecnológicos, los cuales exigen de un docente nuevo, preparado desde la formación inicial, comprometido con su profesión, flexible, capaz de dar respuestas a las nuevas demandas, y dispuesto a emplear todos los recursos para transformar su realidad inmediata.

Así pues, en palabras de Denis Valliant, especialista chilena: "Ya no alcanza con que un maestro sepa lo que va a enseñar y tenga una buena formación acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje. La complejidad de la tarea exige un cambio de enfoque"² (Valliant, D., 2004). Hoy es una exigencia ministerial, la formación de un maestro primario con una sólida preparación ideopolítica, sustentada en el dominio de un volumen de conocimientos científicos y técnicos y una cultura general.

El currículo en la formación del profesional de la Educación, según las doctoras Teresita Miranda Lena y Verena Páez Suárez (2002), "constituye un proyecto educativo con carácter procesal y humanista que parte de los problemas profesionales, anticipa e integra funciones y cualidades que preparen al docente en formación para dirigir el proceso pedagógico según las necesidades de cada educando, escuela y territorio en correspondencia con el encargo de la sociedad cubana actual"³. Tal concepción le imprime una cualidad diferente al profesional en formación.

Con este propósito el estudio de la lengua constituye una prioridad en el currículo del maestro. Su

² Denis Valliant. Construcción de la profesión docente en América Latina. En: Tendencias, temas y debates, Santiago de Chile. PREAL, 2004 p. 6.

³ Teresita Miranda Lena y Verena Páez Suárez. La formación del profesional integral de la educación. El Gráfico Curricular. Precisión de sus fundamentos, abril del 2002.

presencia la justifica la necesidad de perfeccionar el uso de la lengua materna, pero en función de facilitar también el conocimiento en el resto de las materias, considerando las ventajas de la relación entre noesis y semiosis.

De esta manera, se aprecia que la didáctica de la lengua materna asume actualmente, como resultado de la influencia de varias disciplinas (la lingüística, la pragmática, la psicología, la sociología, la antropología...) una transformación cualitativa, lo cual ha implicado el replanteamiento de sus métodos y procedimientos. Se prioriza el papel relevante del uso del lenguaje y su realización, de acuerdo con una intención dada en determinado contexto.

Como resultado de esta transformación, se han perfeccionado los programas de la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria. En este sentido, la intención de esta tesis se perfila hacia la formación del profesional de la educación primaria, desde la concepción de su competencia comunicativa.

Es significativo que desde la perspectiva anterior, los trabajos investigativos sobre la competencia comunicativa, resultan poco trascendentes para la formación profesional del maestro primary. Al respecto, la orientación didáctica del tratamiento de esta temática se proyecta por ofrecer metodologías desde posiciones que no declaran la esencialidad del proceso, particularmente en la integración de lo discursivo, lo lingüístico y lo metodológico.

En tal dirección se aprecian los estudios de: Parra (1989), Lomas y Osoro (1992), Cassany (1994), Breen (1997), Ana M. Fernández (1996), Vivian M. Hernández, Eneida C. Matos (1999), Rosario Mañalich (1999), Rodolfo Acosta (2000), Angelina Roméu (2006), entre otros.

Considerando lo anteriormente expuesto se realizó un diagnóstico preliminar en el proceso de formación inicial del Licenciado en Educación Primaria, en la ciudad de Guantánamo. Este diagnóstico arrojó insatisfacciones en la preparación de los maestros, relacionadas con la concepción de los

programas de la disciplina, los cuales no satisfacen la aspiración de formar un maestro integral de acuerdo con el contexto histórico-social: el diseño de los contenidos lingüísticos y metodológicos todavía responde a un enfoque estructural de la lengua y a una enseñanza ajustada a este mismo enfoque.

Con respecto al programa Práctica del Español (2001) se aprecia la organización de los contenidos con una intención comunicativa; sin tener en cuenta en las indicaciones metodológicas generales una orientación didáctica que dé cuenta del desarrollo integrador de la competencia comunicativa declarada.

Por otra parte, el programa Lengua Española y su Enseñanza en la Escuela Primaria, concibe la formación pedagógica del estudiante desde la vinculación teoría-práctica, en correspondencia con las necesidades de la escuela primaria actual. Sin embargo, falta integrar al diseño de esa vinculación lo concerniente a los problemas profesionales que deberá enfrentar en sus contextos de desempeño.

En la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria se declara el desarrollo de las habilidades lingüísticas con una marcada orientación profesional (2007: 2), es decir, debe recoger, por un lado, la lógica de las ciencias del lenguaje que forman parte de la esencia de la profesión y, por el otro, garantizar el dominio por los maestros en formación de las competencias para la solución de problemas de su esfera de actuación, sin contar con una concepción didáctica que justifique la aludida orientación.

Como resultado de la observación al proceso docente-educativo, la revisión de documentos y los resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad del Aprendizaje se aprecian determinadas limitaciones comunicativas y metodológicas, devenidas en insuficiencias profesionales para asumir la concepción comunicativa, considerando las necesidades de los maestros en formación.

Las insuficiencias antes referidas se manifiestan, tanto en la base teórica como en la base

metodológica que deben poseer los maestros en formación, expresadas, por un lado, en las limitaciones para la integración de los contenidos lingüísticos en la práctica preprofesional, y en la falta de sistemicidad para desarrollar operaciones que permiten la síntesis en los constructos de ordenamiento y significado. Por otro, en la carencia de adecuación para encadenar secuencias comunicativas, según la situación y la intención determinada; el uso de un estilo autoritario de comunicación, la omisión de lo interactivo y lo dialógico como parte del proceso docente-educativo; se agrega el hecho de no siempre tener en cuenta los modelos para estructurar las interacciones en los grupos. En síntesis, el proceso desarrollado en clase adolece de las exigencias para una comunicación didáctica efectiva.

Desde dicho diagnóstico fáctico se pudo corroborar, además, que:

- En la disciplina no se abordan de forma integrada aspectos gnoseológicos inherentes a los contenidos lingüísticos y metodológicos.
- Los contenidos son diseñados sin la debida coherencia, pues se expresan -a manera de orientación en los programas- sin una base teórica sistematizada y con un limitado tratamiento a algunos contenidos de gran valor metodológico.
- Es insuficiente la aplicación de los contenidos lingüísticos en la actividad profesional.
- Predominio del análisis de la lengua desde una perspectiva meramente lingüística y no desde un ángulo didáctico.
- El empleo de un método que no permite la integración metodológico-comunicativa, expresada en la orientación del estudiante hacia el carácter profesional de su desempeño.

Todo lo anterior revela insuficiencias en los maestros en formación que no les permiten afrontar con eficiencia el proceso docente-educativo de la asignatura Lengua Española en la escuela primaria y, por tanto, revela la necesidad de desarrollar competencias profesionales. Dichos argumentos permiten el

planteamiento del siguiente **problema científico**: Insuficiencias en las relaciones entre los contenidos de la lengua y de la didáctica de la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria, que limitan la actuación discursivo profesional del maestro primario en formación.

Por consiguiente, se precisa como **objeto de la investigación**: el proceso docente- educativo de la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria en la formación inicial del maestro primario. Al tratamiento de dicho objeto se le concede gran importancia porque prepara al maestro primario no solo para hablar de forma adecuada, sino también para conocer suficientemente cómo funciona su lengua materna, cuáles son sus componentes, sus regularidades y usos en el contexto pedagógico; situación manifestada mediante la intención de la integración discursivo-lingüístico-metodológica.

Por consiguiente, se propone como **objetivo**: la elaboración de una metodología sustentada en una concepción didáctica que exprese las relaciones didáctico-comunicativa y discursivo-profesional del desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica en la formación inicial del maestro primario.

Algunas investigaciones, por su parte, revelan la integración de saberes para el desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial. Al respecto el Dr.C. Alberto R. Medina (2004) propone un modelo de competencia metodológica para el profesor de inglés del nivel medio. La Dra.C. Ise Parra, aporta un modelo didáctico para la dirección del desarrollo de la competencia didáctica en el currículo de la formación inicial del profesional de la educación (2002).

El Dr.C. Forgas diseña un modelo de competencias profesionales para la formación de técnicos (2003). La Dra. C. Bertha Gregoria Salvador Jiménez (2006) propone una competencia académica profesional en el diseño curricular de la disciplina Estudios Lingüísticos para el futuro profesor de lenguas extranjeras. Por su parte, la Dra. C Angelina Roméu promueve un proyecto de investigación para la aplicación del Enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para el desarrollo de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura en las

carreras que se cursan en el Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona" (2007). El Dr.C Pablo Más modela el proceso de formación de la competencia profesional pedagógica comunicativa (2008).

Sin dudas, los aportes realizados por estos investigadores expresan una significatividad teórica valiosa, pues atienden esta temática desde diferentes aristas, que contribuyen a la mejor comprensión del objeto investigado. Pero, no ha sido de su interés científico prestar atención al tratamiento a la integración discursivo-lingüístico-metodológica desde la concepción de las competencias en la formación inicial del profesional de la Educación Primaria. De este modo, quedan sentadas las pautas para emprender esta tesis, y se precise como **campo**: la dinámica del desarrollo de la competencia comunicativa desde lo discursivo.

Se reconocen, además, otros supuestos que - desde su realidad - benefician el desarrollo de esta dinámica en el proceso docente-educativo, con el propósito de perfeccionar este complejo proceso; pero, en general, no distinguen una competencia particular para dirigir este proceso en la escuela primaria. Tal es el caso de los sugeridos por los investigadores: Emilio Ortiz (1999), Marinela Méndez Ceballo (2001), Ángel Bravo (2003), Adia Gell Labañino (2003), Georgina Arias Leyva (2004), Leticia Rodríguez Pérez (2007), Odalis Lorié (2008), María Luz Rodríguez (2008).

De ahí la consideración de la siguiente **hipótesis**: Si se elabora una metodología sobre la base del método de construcción discursiva profesional, sustentado en una concepción didáctica que tome en cuenta la contradicción dialéctica expresada entre el discurso didáctico meramente lingüístico y el discurso didáctico-comunicativo profesional, se puede contribuir al desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica en el maestro en formación.

Para facilitar la construcción de la concepción didáctica del desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica en la formación inicial del maestro primario se establecen las siguientes **tareas científicas**:

- Determinar las tendencias históricas en el proceso docente-educativo de la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria.
- Caracterizar epistemológicamente el proceso docente-educativo de la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria.
- Caracterizar el estado actual de la dinámica del desarrollo de la competencia comunicativa en la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria.
- Elaborar la concepción didáctica del desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica.
- Elaborar la metodología para el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica.
- Validar la metodología para el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica a través de una triangulación metodológica.

Se adoptó el método dialéctico materialista como fundamento filosófico de esta investigación, el cual permitió la aplicación de los **métodos** siguientes:

Entre los métodos teóricos seleccionados está el hermenéutico para la observación e interpretación de las causas del problema científico. Para la comprensión, explicación y exégesis de las posibilidades de solución del problema aludido, tanto en el nivel teórico, como en el empírico. El histórico y lógico en la determinación de las tendencias históricas que se manifiestan y distinguen el proceso docente-educativo de la disciplina. El análisis y síntesis para la elección de los supuestos teóricos que caracterizan el establecimiento de los aportes teórico y práctico.

La asunción del método holístico-configuracional permitió determinar los rasgos del objeto y el campo de esta investigación; las cualidades del objeto como resultado de movimientos y transformaciones; las

relaciones dialécticas entre esas cualidades que se sintetizan en las dimensiones.

Entre los métodos empíricos se utilizaron la observación participante para, de manera interactiva, recoger información acerca de los eventos más significativos, así como para la comprensión de los modos de actuación de los profesores formadores y maestros en formación. El estudio de caso para caracterizar de manera sistemática y profunda el proceso docente-educativo de la disciplina. La entrevista en profundidad para obtener información de los criterios de los profesores y autoridades sobre el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica.

El análisis documental sirvió para corroborar la información reflejada en los programas, documentos normativos de la carrera, validaciones, resultados de inspecciones e informes semestrales, en las diferentes etapas relacionadas con el proceso docente-educativo de la disciplina.

El criterio de expertos con el fin de obtener información acerca de la opinión de determinados profesionales de experiencia acerca de la validez de la metodología elaborada.

Para la realización de esta investigación se tomó como población a los estudiantes de primer año de la carrera Licenciatura en Educación Primaria sin formación emergente durante los cursos 2002-2003, 2003-2004, 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007; a los profesores de la Disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria; a la Responsable de la Asignatura (RAAP) y a los miembros del Grupo Provincial de Evaluación de la Calidad del Aprendizaje de la Facultad de Educación Infantil.

El **aporte teórico** fundamental lo constituye la concepción didáctica del desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica en la formación inicial del maestro primario. En ella se revela como cualidad la lógica del discurso didáctico y, en consecuencia, el método mediante el cual se produce la construcción discursiva profesional.

El **aporte práctico** consiste en una metodología para el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica en la formación inicial del maestro primario.

La **significación práctica** se aprecia en el favorecimiento de la actuación del maestro en formación cuando se toma en cuenta el ordenamiento de la lógica del discurso para el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica.

La **novedad científica** se expresa en la concepción didáctica que determina una lógica del discurso para el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica y en la inclusión de un método cuya dinámica garantiza la construcción discursiva profesional, como condición fundamental para la adecuada actuación profesional del futuro egresado de la carrera.

La **actualidad** de esta investigación está en la inserción de la concepción en el perfeccionamiento continuo del proceso de formación, a partir de la lógica del discurso y la competencia comunicativo-metodológica que se revelan como cualidades para el tratamiento a la formación del futuro profesional.

La solución del problema constituye una de las prioridades atendidas por la Dirección Nacional del Ministerio de Educación y por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, incluidas en el Programa Ramal 8 "La formación inicial y permanente de los profesionales de la educación."

La tesis se estructura a partir de su síntesis, la introducción y tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. El primero de los capítulos, analiza las tendencias históricas y caracteriza epistemológicamente el proceso docente-educativo de la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria, también explica la situación actual del referido proceso. El segundo, fundamenta la concepción didáctica del desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica. Mientras que el tercero, presenta la metodología y su validación mediante una triangulación metodológica.

**CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO CONTEXTUAL DEL PROCESO DOCENTE-EDUCATIVO DE LA
DISCIPLINA LENGUA ESPAÑOLA Y APRECIACIÓN LITERARIA**

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO CONTEXTUAL DEL PROCESO DOCENTE-EDUCATIVO DE LA DISCIPLINA LENGUA ESPAÑOLA Y APRECIACIÓN LITERARIA

En el presente capítulo se prestará atención al proceso docente-educativo de la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria en la formación del maestro primario. Para ello resulta necesario, en primer lugar, desarrollar un estudio diacrónico favorecedor de resultados tendenciales que permitan el conocimiento de los rasgos tipificadores de cada una de las etapas sistematizadas. Desde esta mirada epistemológica, se garantiza un análisis crítico sobre la base de los presupuestos asumidos para una fundamentación teórica contextualizada.

Resulta, además de interés de este capítulo la descripción de la situación actual del proceso docente-educativo de la disciplina. De este modo se obtiene una visión objetiva, primero y fenomenológica después en la planificación del modo de transformación del problema declarado.

1.1 Tendencias históricas del proceso docente-educativo de la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria

Al abordar los antecedentes históricos se tuvieron en cuenta los criterios de otros investigadores: El Dr. Carlos Álvarez de Zayas, (1984) ofrece un enfoque general del proceso docente-educativo, la Dra. Herma Guilarte (2003) realiza un estudio desde las ciencias naturales, el Dr. Giovanis Villalón (2003) se detiene en la formación lúdica del maestro, la Dra. Avelina Miranda (2006) desarrolla un estudio histórico de la formación de maestros primarios hasta 1952.

En este sentido, resulta interesante para esta tesis el reconocimiento por Álvarez de Zayas de tres períodos de perfeccionamiento educacional después del Triunfo de la Revolución: el primero, que se

prolongó hasta el Primer Congreso de Educación y Cultura, (1971); el segundo, que concluyó en el Primer Congreso del Partido (1975) y el tercero, que continúa hasta hoy.

En este último período, se observarán los procesos fundamentales por los que ha atravesado la formación de maestros en Cuba desde lo curricular: el establecimiento de los planes de estudio A, B, C y sus variantes y las transformaciones significativas que han introducido en el proceso docente-educativo de la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria, sostenidas por el desarrollo de la ciencia y, en particular, de la Lingüística. Lo anteriormente referido permite enmarcar las particularidades del objeto que son de interés para esta tesis, a partir de los siguientes indicadores:

- Tratamiento al contenido comunicativo y metodológico en la ejecución de los programas de Lengua en cada plan de estudio.
- Enfoques y métodos lingüísticos que han contribuido al desarrollo de la Didáctica de la Lengua.
- Modelos de comunicación prevalecientes.

Atendiendo a todo lo anteriormente expuesto, se determinan en este estudio de tesis tres etapas:

Primera etapa. Predominio de un enfoque normativo tradicional (1975- 1981) Plan A

Segunda etapa. Predominio del enfoque estructural (1982-1989) Plan B.

Tercera etapa. Consideración del enfoque comunicativo (1990 hasta la actualidad) Plan C y sus variantes.

También fue necesario el empleo del método histórico-lógico, la revisión bibliográfica para el análisis documental y los testimonios de experimentados maestros.

El Triunfo de la Revolución trajo consigo la extensión a todos de los servicios educacionales. Esto quedó plasmado en la exitosa Campaña de Alfabetización, que a decir del ilustre maestro cubano Raúl

Ferrer (1975:60), "fue la enseñanza del idioma en función de la libertad"⁴. En este sentido, se utilizaron diversas vías para dar respuesta a este reto del proceso revolucionario en la formación de maestros; ellas fueron:

- la formación emergente y acelerada de maestros.
- la formación regular de maestros.
- la superación y recalificación para elevar su nivel cultural básico y pedagógico.

La primera vía garantizó el aumento del número de docentes. Esto fue posible por el apoyo del pueblo a los planes de la Revolución, expresado en la movilización de miles de jóvenes, trabajadores y amas de casa, los cuales llevaron la luz de la enseñanza, hasta los lugares más recónditos del país.

La formación regular se mantuvo paralela a la emergente; estaba compuesta por los planes de formación de maestros de Minas de Frío, Topes de Collantes y Tarará, y la Brigada de Maestros de Vanguardia "Frank País" que precedido del Movimiento de Maestros Voluntarios cubrió como aquél, las necesidades de maestros en zonas montañosas e intrincadas del país, extendiéndose posteriormente al llano.

Primera etapa. Predominio de un enfoque normativo tradicional en el proceso docente-educativo (1975-1981)

A partir de 1968 se crean las Escuelas Formadoras de Maestros Primarios, con una entrada de sexto grado, luego esas mismas escuelas en el año 1977 cambian el nivel de ingreso por noveno grado. Para este tipo de escuela el requisito era tener una formación media. La carrera tenía un tiempo de duración de cuatro años, en los primeros, se atendían fundamentalmente la formación básica y a partir

⁴ Ferrer, Raúl. Acerca de la Campaña de Alfabetización en Revista Educación, abril-junio n.5, 1975.

del tercer año se iniciaban las materias pedagógicas encargadas de la formación profesional. Ambas formaciones continuaban en los dos últimos años junto con la práctica docente.

El estudio de los contenidos lingüísticos y metodológicos se expresó a través de dos programas: Español y Metodología de la Enseñanza del Español, pertenecientes a la formación básica-general y a la formación profesional, respectivamente. En estas asignaturas ambos contenidos se trataban con un enfoque tradicional, manifestado en la aplicación de métodos correctivos y autocorrectivos por el profesor, los cuales tenían como propósito la descripción por parte del maestro en formación de las estructuras y categorías de la lengua con fines normativos.

Tales métodos facilitaban al maestro en formación elegir -entre las diversas posibilidades brindadas por la lengua- las adecuadas, y desarrollar un estilo discursivo propio, sin embargo, centraban su atención en un solo aspecto de la enseñanza de la lengua. Se ponía de manifiesto un modelo de comunicación que hacía énfasis en la transmisión de información, en el análisis lingüístico con un fin en sí mismo, en la dinámica del proceso el diálogo del profesor ocupaba un papel protagónico, produciéndose una comunicación monológica, del profesor(emisor)hacia el maestro en formación (receptor) .

Por otra parte, se presentaba una sobrecarga de contenidos y una falta de articulación para el análisis de la lengua con fines didácticos, lo cual trajo consigo insuficiencias en la formación del maestro primario. (Anexo1)

El Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, posibilitó la aplicación de nuevos planes y programas en la enseñanza primaria, así como una nueva modalidad en la formación del maestro primario; en este caso se inicia la Licenciatura en Educación Primaria en 1979, a la cual se incorporaban los maestros de las escuelas formadoras de maestros primarios a partir del plan de estudio "A", en los Institutos Superiores Pedagógicos , en la modalidad de curso para trabajadores, lo

anterior constituyó un nivel superior por cuanto garantizó la preparación científico-pedagógica y metodológica requerida por el maestro.

En la práctica se manifestó en el proceso el tratamiento al contenido siguiendo la lógica de la ciencia, se utilizaban como métodos fundamentales: el análisis y la descripción formal, funcional y semántica, los cuales separaban las partes del sistema lingüístico sin luego recurrir a un carácter totalizador. Por consiguiente en esta etapa se emplearon métodos formales y correctivos en el tratamiento a los contenidos lingüísticos y metodológicos. Se consideraba el estudio de la lengua en sí misma, de una manera autónoma; su análisis se daba en función de su pertenencia a un conjunto de reglas y desde una perspectiva sincrónica. Se concibe el sistema lingüístico, estructurado en niveles y el análisis de las unidades de cada nivel se realiza a partir de criterios formales, funcionales y semánticos.

Este enfoque lingüístico en la didáctica de la lengua proporcionó al maestro el conocimiento de la lengua como sistema y su estructura (competencia lingüística), desarrolló además su capacidad de análisis. Sin embargo, dejó a un lado el discurso como realización material, individual y concreta de ese sistema. Por otra parte, tampoco se declaró de forma explícita el desarrollo de competencias para el desempeño profesional: solo se consideró el desarrollo de habilidades lingüísticas. Tuvo prioridad lo lingüístico, con el empleo en las clases de métodos esencialmente expositivos y reproductivos, lo cual limitó el desempeño del maestro en formación.

Segunda etapa. Predomino del enfoque estructural en el proceso docente-educativo (1982-1989)

A partir de 1988 los cambios cualitativos experimentados en la Educación Primaria, referidos anteriormente, determinaron la necesidad de la formación de un maestro integral, preparado para asumir todos los grados de la enseñanza; esto dio lugar al comienzo en (1988-1989) de la formación

del maestro primario con un ingreso superior, decimosegundo grado, en la carrera de Licenciatura en Educación Primaria en los Institutos Superiores Pedagógicos, en su modalidad diurna.

La carrera comenzó cuando estaba vigente el Plan B modificado; en el mismo el estudio de la lengua materna aparecía expresado en las asignaturas: Práctica del Idioma, Fonética y Fonología Españolas; Gramática I y Gramática II, abarcadoras de los cuatro primeros semestres; a partir de tercer año se incorporaba la asignatura Metodología de la Enseñanza de la Lengua Española. (Anexo 2)

En el tratamiento al contenido, solo se tuvo en cuenta el desarrollo de la competencia lingüística, no así el de las otras competencias comunicativas (discursiva, sociolingüística, estratégica). Todo lo anterior provocó que el estudiante tuviera limitaciones al operar funcionalmente con los conocimientos adquiridos.

Por otra parte, la ejecución del proceso centrado en el profesor tuvo una incidencia negativa en la formación, pues para el maestro primario la lengua materna es medio y fin y los modelos de desarrollo de esta son los mismos en su desempeño profesional. Los métodos empleados eran esencialmente productivos cuyo fin era fundamentalmente el desarrollo de habilidades para el desarrollo de la lengua oral y escrita. En la dinámica del proceso se manifiesta un modelo de comunicación centrado en los resultados, de base conductista, se le da cierta participación al maestro lo que favorece su comunicación desde lo instrumental.

Sobre bases lingüísticas estructuralistas y descriptivistas se continuaron ejecutando los programas cuyo propósito no era otro que lograr en los maestros en formación la retención de una gran cantidad de conocimientos sobre los niveles de la lengua. Conocimientos, sin lugar a dudas, de gran valor desde el punto de vista lingüístico, pero a veces de escaso valor metodológico. Estas y otras características, como la débil atención a la formación de habilidades profesionales e investigativas, pusieron de relieve el limitado enfoque profesional pedagógico en la dirección del proceso docente-

educativo de las asignaturas lingüísticas. Se presentó una excesiva carga en lo lingüístico con pobre aplicación a lo profesional, lo cual condujo a insuficiencias en la formación.

En esta etapa se reveló el énfasis del enfoque estructural, por consiguiente el empleo de métodos formales, con procedimientos de análisis unilaterales de la lengua y la preocupación por el sistema abstracto de la lengua; lo cual condujo en la enseñanza de la lengua al predominio del reduccionismo, al tener en cuenta solo su funcionamiento como entidad abstracta, y el establecimiento de un marcado divorcio entre los contenidos gramaticales y el desarrollo de habilidades para la comunicación, de esta forma se deja de lado el desempeño profesional y el uso individual del discurso por el maestro primario.

Tercera etapa. Consideración del enfoque comunicativo en la enseñanza-aprendizaje de la lengua. (1990 hasta la actualidad)

En el curso 1990 se introdujeron cambios en el proceso docente-educativo de la disciplina, como resultado de la introducción del plan de estudio C. Este plan, basado en la teoría didáctica del Dr. Carlos M. Álvarez de Zayas, produjo una transformación profunda en la formación del profesional en el trabajo y para el trabajo.

La concepción general del currículum propugnó un proceso activo y desarrollador en la formación de habilidades académicas y profesionales en estrecha relación y en un contexto favorecedor del vínculo con la vida e identificado con los modos de actuación propuestos en el modelo del profesional. El análisis de estos cambios comenzó por la Licenciatura en Educación Primaria, por el nivel de prioridad e importancia de esta carrera y su incidencia en el salto cualitativo requerido por la educación en este nivel.

Se puso énfasis en la preparación de la Lengua Materna, a partir de resolver, en primer lugar, las insuficiencias presentadas por los estudiantes al ingresar, y sobre la base del peso de esta asignatura

básica en la Educación Primaria. Por eso, se agruparon las asignaturas correspondientes a las materias lingüísticas en la disciplina en tres asignaturas: Práctica del Idioma, Fonética y Fonología Españolas y Gramática I y II. (Anexo 3)

Todas estas asignaturas perseguían como objetivo general el perfeccionamiento de los conocimientos lingüísticos adquiridos por los maestros en formación en el nivel precedente, y su preparación para el estudio de la Metodología de la Enseñanza de la Lengua. En la dinámica del proceso llama la atención el tratamiento por parte del profesor a los contenidos lingüísticos porque se sigue la lógica de la ciencia lingüística sin integración.

Se estudia la lengua por niveles atendiendo a su carácter de sistema; lo que facilitó de cierto modo la adquisición de formas y estructuras lingüísticas; sin embargo, le imposibilitaba al estudiante su aplicación en variadas situaciones comunicativas, pues en el proceso docente-educativo, el docente no siempre establecía nexos entre el estudio de las estructuras de la lengua y las necesidades comunicativas de los maestros en diferentes contextos.

Tal situación referida provocó fisuras entre el aprendizaje de conocimientos lingüísticos y el desarrollo de un modo particular de habla en los maestros en formación, pues para la adquisición de conocimientos, se empleaban métodos propiciadores de la desautomatización, con procedimientos como: el análisis, la deducción y la reflexión; y el segundo proceso aspiraba a la automatización de reglas, habilidades y hábitos, a partir de la inducción, la síntesis y la repetición.

El estudio de la lengua se concebía con un fin inmanentista. Si bien este favorecía el análisis lingüístico reflexivo, tenía una orientación conductista y estaba centrado en la descripción formal de las estructuras, lo cual promovía el divorcio metafísico de la forma del contenido. Esta forma de encarar el proceso docente-educativo de la disciplina propiciaba una actitud pasiva del maestro en formación y su

aprendizaje reproductivo, alejado de los factores psicológicos de la comunicación y el uso de la lengua para cumplir funciones e interactuar en diferentes contextos.

Por otra parte, el hecho de poner énfasis en la preparación de la lengua materna, como lo declaró el plan de estudio- en la práctica- no favoreció el desarrollo de lo profesional; pues se insistió mucho en el "qué", pero sin expresar el "cómo"; aspecto de vital importancia en la concepción de la lengua como medio y como fin en la formación del maestro primario; es decir, el enfoque profesional de la disciplina quedó en los marcos de lo declarativo y provocó insuficiencias en la formación del profesional.

En el curso 1995, de forma paralela al Plan de estudio C y como modalidad del mismo, se comenzó a aplicar el Plan de Estudio Especial Turquino, con el objetivo de preparar a los estudiantes procedentes de zonas montañosas, atendiendo a sus especificidades para que pudieran desempeñarse una vez egresados en las zonas rurales y de hecho contribuir al desarrollo sostenible e integral de las mismas.

El plan referido se basó en los principios del Plan C; pero en él se priorizaron los conocimientos requeridos para trabajar en este contexto. Por la necesidad de adecuar cada día más los planes de estudio a las realidades concretas del territorio guatemalteco, en 1997 a partir de la validación, se determinó la aplicación de este plan. Se comenzó a impartir desde entonces el programa de la disciplina Lengua Española estructurado en dos asignaturas: Lengua Española I y Lengua Española II, las cuales agrupaban las cuatro asignaturas del plan anterior. (Anexo 4)

En cuanto al tratamiento del contenido se comenzó en la ejecución del proceso se comenzó a hablar de enfoque comunicativo, sin embargo sólo se hace énfasis en el desarrollo de habilidades lingüísticas y no en la competencia comunicativa integradora de lo gramatical, lo sociolingüístico, lo discursivo y lo estratégico. No obstante, en la concepción de la disciplina se introdujeron cambios importantes, tales como: la reducción de asignaturas y el cambio de nombre, los cuales respondieron a la necesidad de concebir el estudio de la lengua como un todo.

Los docentes no siempre atendieron con énfasis el papel de la disciplina en la formación del futuro profesional; tampoco aplicaron de manera sistemática los avances de la didáctica de la lengua en la escuela primaria, en lo referido a la integración de los componentes lingüísticos como una exigencia desde el pregrado.

Asimismo, el enfoque profesional de la disciplina se circunscribió a tareas tales como: la delimitación de contenidos homólogos en programas de estudio de la Enseñanza Primaria, revisión de textos, observación de clases, etc.

Ya en el año 2002 se produjo un cambio trascendental en la formación del maestro con la llamada Tercera Revolución Educacional. Ello ha traído consigo en el sistema el establecimiento de planes de estudio "con una nueva concepción curricular disciplinar-modular, diseñado por áreas de integración que favorecen la atención de problemas profesionales pedagógicos, con un enfoque interdisciplinario en el proceso de enseñanza-aprendizaje"⁵. (MINED, 2003)

Debe significarse -en este momento- la desaparición de la concepción disciplinar de la Lengua Española, y la declaración, por consiguiente de dos asignaturas: Práctica del Español, y Lengua Española y su Enseñanza en la Escuela Primaria. (Anexo 5)

En esta etapa hay un mayor acercamiento a los presupuestos del enfoque comunicativo, al considerar como elementos fundamentales en el estudio de la lengua: la comunicación, la codificación textual y la decodificación textual; así como el empleo de forma asistemática del método de análisis textual como negación de los métodos normativos y estructurales hasta el momento utilizados. En este sentido se rebasa el estudio de la oración como unidad lingüística superior, se asume la lengua como un todo, tiene en cuenta los procesos de comprensión y producción y lo que puede hacer el maestro con su lengua, todo ello exige un desempeño interactivo.

⁵ MINED. Áreas de integración en la Licenciatura en Educación Primaria, 2003

El enfoque referido promueve la aplicación de un modelo de comunicación interactivo, centrado en el proceso, frente a los modelos manifestados en las otras etapas caracterizados por relaciones verticales, de poder autoritario por parte del profesor y la subestimación del maestro en formación, el interactivo insiste en relaciones horizontales, sin que el profesor renuncie a su papel de orientador y guía del proceso.

Sin embargo, en el proceso docente-educativo se siguió insistiendo en el "qué", pero sin prestar atención al "cómo", la manera de orientar al carácter discursivo de la profesión. De esta forma se desarrolló en el maestro habilidades lingüísticas, y no competencia comunicativa. Esta insuficiente vertebración de los contenidos lingüísticos y metodológicos, es expresión de un limitado enfoque profesional de la formación.

En el curso 2006-2007 reaparece la disciplina con el nombre de Lengua Española y Apreciación Literaria con tres asignaturas: Práctica del Español, Lengua Española y su Enseñanza en la Escuela Primaria, y Apreciación Literaria; en ellas se hace énfasis en la formación de una conciencia lingüística y en la preparación teórico-metodológica requerida por los estudiantes para dirigir eficientemente la enseñanza de la lengua en la escuela primaria. A pesar de ello, se presentan insuficiencias para conducir la dirección del proceso con esta nueva visión. (Anexo 6)

En la última década, el desarrollo vertiginoso alcanzado por la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Lingüística Textual y la Pragmática ha suscitado la necesidad de la aplicación de un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y del método de análisis discursivo funcional en la disciplina, el cual supera al anterior al integrar en el estudio de la lengua: los usos y estructuras, los procesos cognitivos y la interacción social.

En Cuba, los precursores de la aplicación de este enfoque son: el Dr. Rodolfo Acosta y la Dra. Angelina Roméu Escobar (1993), quienes contextualizan sus componentes funcionales en la didáctica

de la lengua materna en la escuela media. En la zona oriental, otros investigadores también han enriquecido los estudios de la lengua bajo este enfoque en este nivel de enseñanza, tales son los casos de: Susana Cisneros Garbey, Eneida C. Matos Hernández, Vivian M. Hernández Louhau; por su parte, Alejandro Arturo Ramos Banteurt y Frey Vega Veranes lo hacen en la Educación Media Superior.

Son importantes también desde la Educación Primaria los aportes de Adia Gel Labañino, Ángel Bravo y María Luz Rodríguez. En este mismo sentido, la doctora Odalis Lorié González llega a concebir un método proyectivo para la comprensión de textos escritos en el primer año intensivo del maestro en formación. Sin lugar a dudas, todas estas investigaciones son de una significatividad valiosa, sin embargo han enriquecido la didáctica de la lengua haciendo énfasis en uno de sus componentes funcionales, no ha sido su propósito advertir su abordaje integral - desde lo metodológico- para enseñar a enseñar lengua en la formación inicial del maestro primario.

Se considera oportuno retomar entonces, las palabras de la profesora colombiana Lucy Mejía, (2000: 99) cuando expresó: "Al maestro de hoy, y no solo al de lenguaje, le corresponde pasar del conocimiento de un metalenguaje al dominio del saber didactizado"⁶; en otras palabras, del qué del proceso de enseñanza al cómo del proceso de aprendizaje.

No obstante estos estudios, todavía existen insatisfacciones en la elevación de la calidad de la formación del maestro primario. Por tanto, desde una visión integrada, contextualizada y acelerada se solicitan estrategias y concepciones que apoyen al maestro en este particular, acordes con las nuevas exigencias y prioridades en la formación del profesional.

⁶ Lucy Mejías de Figueredo. Elementos para la comprensión y producción del texto escrito: VI Simposio Internacional de comunicación Social. -- Santiago de Cuba, 1999.

Las razones antes expuestas reflejan la necesidad de una concepción didáctica propiciadora del desempeño exitoso del docente en formación, pues desde lo curricular, se han agrupado las asignaturas, se han cambiado las denominaciones, se ha transitado de una concepción disciplinar a una mixta, pero se siguen presentando limitaciones al integrar los contenidos comunicativos y metodológicos necesarios para el desempeño del maestro en la dirección del proceso docente-educativo de la asignatura Lengua Española en la educación primaria, premisa fundamental en la formación.

Del análisis de los antecedentes se derivan las siguientes tendencias:

- El contenido comunicativo y el metodológico en los planes de estudio de formación de maestros primarios, se han expresado en asignaturas diferentes con una insuficiente vertebración; lo que no ha favorecido un nivel de aprendizaje en el maestro en formación para la dirección del proceso docente-educativo en la escuela primaria.
- Ha persistido un enfoque lingüístico estructural y, por consiguiente, métodos formales en el tratamiento a los contenidos; en la didáctica de la lengua materna se ha puesto mayor énfasis en la competencia lingüística, soslayando el habla y la actuación de los docentes en formación.
- Se ha transitado desde una didáctica caracterizada por el desarrollo de habilidades lingüísticas descontextualizadas de la profesión hacia una didáctica que considera el desarrollo de competencia comunicativa, pero aún no satisface las necesidades del profesional en formación.
- En el proceso han prevalecido modelos de comunicación exógenos que conciben al maestro en formación como objeto del proceso y no como sujeto activo de su formación.

Con este estudio diacrónico queda claro, a lo largo de los períodos analizados la persistencia del enfoque estructural, aun cuando en la última etapa se considera la influencia del enfoque comunicativo de la lengua en el proceso docente-educativo de la disciplina. Ante esta situación se puede afirmar la realidad de un discurso estructuralista poco favorecedor del desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica en el profesional de la Educación Primaria. De esta manera, resulta pertinente un análisis epistemológico del objeto, para advertir y comprender desde el punto de vista teórico, el comportamiento de esta esfera de la realidad y así poder transformar el estado actual del problema declarado.

1.2 Caracterización epistemológica del proceso docente-educativo de la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria

Con el fin de analizar el objeto de investigación, desde el punto de vista didáctico, es preciso tomar como referentes lo concerniente a las leyes de la didáctica planteadas por Carlos Álvarez de Zayas (1992), la construcción del discurso pedagógico, Bernstein (1998), la lingüística textual (Van Dijk, 2000), el enfoque profesional pedagógico de Fátima Addine, Gilberto García et al (2004), y el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la didáctica de la lengua materna sistematizado por Angelina Roméu (2006).

En el contexto pedagógico donde se forman los futuros maestros de la educación primaria, se pretende lograr el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica en el proceso docente-educativo de la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria, como resultado del aprendizaje integral de los estudiantes.

De manera general, el Dr. Carlos M. Álvarez de Zayas (1996) define el proceso docente-educativo como:

Aquel que, como resultado de las relaciones sociales que se dan entre los sujetos que participan, está dirigido, de un modo sistémico y eficiente, a la formación de las nuevas generaciones, tanto en el plano educativo como instructivo (objetivo), con vista a la solución del problema social: encargo social, mediante la apropiación de la cultura que ha acopiado la humanidad en su desarrollo (contenido), a través de la participación activa y consciente de los estudiantes (método) planificada en el tiempo y observando ciertas estructuras organizativas estudiantiles (formas); y con ayuda de ciertos objetos (medio); y cuyo movimiento está determinado por las relaciones causales entre esos componentes y de ellos con la sociedad (leyes); que constituye su esencia.⁷

Esta definición atiende los componentes del proceso, tiene en cuenta la dialéctica y la dinámica entre ellos y su expresión con carácter sistémico y sustentado en leyes didácticas. Estas últimas manifiestan las relaciones esenciales entre los componentes o entre los mismos y el medio externo, al explicar su comportamiento.

Ahora bien, unido a lo expresado anteriormente, también se coincide con el criterio del doctor Homero Fuentes cuando considera el proceso docente-educativo como: "el proceso que de modo consciente se desarrolla a través de las relaciones de carácter social que se establecen entre estudiantes y profesores con el propósito de educar, instruir y desarrollar a los primeros, dando respuesta a las demandas de la sociedad, para lo cual se sistematiza y recrea la cultura acumulada por la sociedad de forma planificada y organizada"⁸.

⁷ Carlos M. Álvarez de Zayas. Hacia una escuela de excelencia. -- La Habana: Ed. Academia, 1996.

⁸ Homero Calixto Fuentes González y Silvia Cruz Baranda. Modelo holístico configuracional de la didáctica. CEE" Manuel F. Gran" Santiago de Cuba, 1999.

Esta definición tiene en cuenta el carácter social del proceso, sustentado en el sistema de interacciones y relaciones establecidas entre los sujetos implicados en el mismo; los cuales no son sólo simples participantes, sino también protagonistas, por lo tanto, se convierten en sujetos de la transformación del proceso.

El último autor referido interpreta el proceso docente-educativo a partir de dos teorías complementadas: la teoría de la actividad y la teoría de la comunicación. Como actividad presupone su desarrollo a través de tareas docentes, pues se considera la tarea como la célula de la actividad. Este proceso, como comunicación supone una interacción entre maestro en formación y docente, su participación de manera activa y consciente, como intercambio de información, siendo consecuente con el modelo de comunicación que la considera como un proceso, donde se impone el diálogo y el respeto mutuo entre los participantes.

Lo anterior es esencial para el logro de su carácter activo y participativo. Dichas concepciones del proceso determinan su dirección, pues en correspondencia con cual sea la asumida, dependerán las tareas de dirección y la participación de los sujetos. El doctor Fuentes señala la importancia de encarar el proceso docente-educativo observando la comunicación en su vínculo con el lenguaje ya que se hallan íntimamente relacionados. La comunicación implica la necesidad de un lenguaje, y viceversa; el lenguaje fue creado para la comunicación; es un instrumento del ser humano.

Por otra parte, a tenor con el enfoque profesional pedagógico de los investigadores Gilberto García y Fátima Addine (2004) en el proceso de formación del profesional de la Educación se produce una incorporación temprana a la práctica profesional donde asume las funciones profesionales en su integridad, incorpora la investigación a su quehacer, analiza la práctica como pivote de su perfeccionamiento y favorece el intercambio comunicativo.

El proceso entendido así conduce al desarrollo de competencias profesionales, al propiciar la dirección

sistemática y personalizada del proceso docente-educativo, un desempeño flexible e independiente y la asunción de compromisos con el proceso y sus resultados, todos elementos de la competencia didáctica.

Sin embargo, los profesores de la disciplina seguidos en esta investigación requieren del fortalecimiento de la actividad docente-metodológica, en lo referente a los aspectos esenciales para la dirección del proceso, sobre la base de las relaciones que deben establecerse entre las cuestiones del lenguaje y los métodos de enseñanza-aprendizaje elegidos. De igual modo, el profesor necesita establecer una estrategia de dirección que les permita atender a los futuros profesionales prestando atención a los componentes actitudinales, procedimentales, cognitivos y metacognitivos para el desarrollo de las competencias.

Lo anteriormente planteado permite entender también, la enseñanza de la Lengua como disciplina que persigue el objetivo de desarrollar el pensamiento del estudiante y su lógica expresada en la actuación comunicativa en diferentes contextos. Dicha enseñanza así concebida parte de la consideración que la lengua nacional identifica a los usuarios como comunidad histórico-cultural bien definida; por ello, a decir del lingüista Sergio Valdés, "la lengua española en Cuba es indispensable de nuestra identidad cultural"⁹.

El proceso docente-educativo de la disciplina tiene como pilares las dinámicas de relaciones expresadas en la actividad y la comunicación que tejen el intercambio del maestro en formación con los demás y consigo mismo. Por tanto, en el contexto educativo, actividad y comunicación son una trama favorable de relaciones humanas para el desarrollo creativo de la actuación del maestro.

⁹ Sergio Valdés. Lengua nacional e identidad cultural del cubano. —Ed. Ciencias Sociales, La Habana, 1998.

De este modo, el carácter profesional de la enseñanza de la lengua significa el fomento de la cultura de la lengua con una ética que garantice salvaguardar la identidad nacional a través de su uso. Le corresponde al docente la dirección de un proceso docente-educativo favorecedor de una comunicación mediante la cual el maestro en formación se desempeñe mejor. En este sentido, se trata del mensaje que se transmite y cómo se transmite.

Ahora bien, en las actuales circunstancias de transformación en la formación del maestro primario - desde la didáctica de la lengua- se aprecia una persistencia del método estructural y su consecuente insuficiencia en las relaciones entre el contenido de la lengua y de la didáctica de la disciplina, que limitan el desarrollo profesional. A partir de este análisis, la presente tesis apunta hacia una concepción didáctica contentiva de la relación entre los contenidos de la lengua y los de su enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica.

En este sentido, Angelina Roméu (2003) comenta que la actividad comunicativa es una forma esencial de la actividad humana manifestada mediante la interacción social con el empleo de diferentes lenguajes, valiéndose de códigos tanto verbales como no verbales para codificar los mensajes y transmitirlos por medio de diferentes canales.

En el contexto del proceso docente-educativo de la disciplina se ponen de manifiesto estos rasgos inherentes a la actividad comunicativa; pues en medio de él, el maestro en formación debe adquirir- como parte de su actuación discursiva- todas las influencias educativas necesarias para operar con esos códigos de manera oportuna y adecuada; lo que revela la actitud de transmisión de conocimientos, valores, sentimientos y modos de actuación como expresión de sus intereses, expectativas y propósitos.

Al respecto es necesario considerar, además, un conjunto de aspectos pedagógicos explicitados por varios investigadores (Addine, García, Parra, 2003) a ser tenidos en cuenta para la formación integral

en la dirección del proceso por los profesores formadores de maestros, entre ellos se destacan los siguientes: los maestros primarios y profesores ofrecen al estudiante un modo de actuación que deviene modelo; el estudiante debe tener una participación activa y consciente durante el aprendizaje, ha de reflexionar y aprender a regular sus modos de pensar, de sentir y de desempeñarse; la autonomía profesional, la responsabilidad y la autorregulación deben ser asumidas por profesores y estudiantes desde el pregrado; el aprendizaje en condiciones grupales es una vía fundamental para el aprendizaje de la profesión en la dinámica de lo individual y lo grupal.

De lo anterior deviene la necesidad de un examen desde la Didáctica de la Lengua, el cual precisa aludir a diversas cuestiones relacionadas con esta formación integral, entre ellas, se considera la construcción del discurso pedagógico Bernstein, (1998), la lingüística del discurso, Van Dijk, (2000), y el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural sistematizado por la doctora Angelina Roméu.

La doctora Roméu considera los principios de la lingüística del discurso sostienen la concepción del lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación humana y de desarrollo personalógico y sociocultural del individuo; estos son reveladores de la unidad dialéctica del pensamiento y el lenguaje en el proceso de construcción y transmisión de los significados a través de sus funciones noética y semiótica. De igual forma, revelan la importancia del lenguaje en el desarrollo integral de la personalidad.

A partir de lo anterior, se puede expresar en el proceso docente-educativo la necesidad de asumir una actitud de integración por los sujetos participantes. Pues, se pone de manifiesto la necesidad de ordenar los contenidos de la lengua con una lógica integradora de las vías y las formas en que deben enseñarse y aprenderse.

Por otra parte, entre los principios planteados por esta autora está el carácter interdisciplinario y, a su vez, autónomo del lenguaje. Así se pone de manifiesto la relación con otras disciplinas y se revela el

carácter instrumental de la lengua como herramienta o macroeje transversal para el desarrollo del conocimiento en otras disciplinas. De ahí la necesidad de dar tratamiento a los contenidos con un carácter consciente en el proceso docente-educativo.

Por consiguiente, tanto la actitud de integración como la relación con otras disciplinas- en un vínculo estrecho- logran expresar **la necesidad de una lógica del discurso**. Para el profesor, ello significa en su propósito de dirigir el proceso docente-educativo, el establecimiento de disposiciones para los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Tal realidad posibilita a los maestros en formación la **organización y disposición** en el proceso de comunicación de **un discurso adecuado al contexto pedagógico**.

Por esta razón, resulta oportuno reconocer lo declarado Angelina Roméu cuando aborda la necesidad de la aplicación de este enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para la enseñanza-aprendizaje de la lengua, a partir de la integración de los tres enfoques principales que establece Van Dijk (2000): "los que se concentran en el discurso mismo, los que estudian el discurso y la comunicación como cognición y los que se concentran en la estructura social y en la cultura"¹⁰. Estos enfoques están vinculados y conforman una tríada dialéctica.

La doctora Roméu y Van Dijk, ponen especial énfasis en lo cognitivo, lo comunicativo y lo sociocultural; sin embargo, no fue de su interés destacar la necesidad de lo metodológico, ni las potencialidades de este enfoque desde lo profesional, para enseñar a enseñar lengua, los cuales desde esta tesis, se convierten en condiciones fundamentales en las pretensiones del logro de una formación profesional eficiente y de concebir la competencia comunicativo-metodológica, como resultado de la lógica del discurso didáctico imperante.

¹⁰ Teun Van Dijk citado por A. Roméu. Teoría y práctica del análisis del discurso .Su aplicación en la enseñanza. Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2003.

Resulta conveniente analizar el proceso docente-educativo de la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria en ajuste a las citadas condiciones; porque esto posibilita que en las actuaciones comunicativas de los maestros en formación, estén incluidas las actuaciones metodológicas, en tanto ellos deben dirigir un proceso. Pero ya se sabe que existe una escisión; pues, se da tratamiento por un lado al “contenido” de la lengua y por otro, al de la metodología de su enseñanza.

El anterior análisis conduce a una reflexión: es necesario concebir un proceso docente-educativo en correspondencia con un contexto pedagógico específico en el cual se dé tratamiento a las situaciones particulares transformadoras de los modos de actuación de maestros en formación y profesores formadores. De esta manera se toman en consideración los problemas, los modos y contextos de actuación profesionales.

Desde esta investigación interesa cómo el orden educativo está incorporado a un orden discursivo, o sea, una estructuración del discurso representada por el modo de llevar a cabo la formación en estos marcos. En esta dirección, el proceso docente-educativo de la disciplina necesita el perfeccionamiento de la lógica del discurso en cuanto a las relaciones establecidas por los sujetos en un contexto determinado y con un propósito definido; de ahí resulta oportuno considerar que la esencia de este fenómeno está a partir del análisis del discurso y de su enmarcamiento (Bernstein,1996), para tomar en cuenta cómo ocurre y para establecer el control sobre la comunicación en las relaciones pedagógicas interactivas.

Para Bernstein el discurso pedagógico “constituye una regla que engloba y combina dos discursos: uno técnico, que vehicula destrezas de distintos tipos y las relaciones que las unen (de instrucción) y otro moral, que crea orden, relaciones e identidad (regulador)”. Considera al discurso instructivo contenido en el regulador, y- este último- el dominante.

El discurso pedagógico, según el referido sociólogo, es la regla que lleva a la inclusión de un discurso en el otro para crear un discurso. Vale destacar la fusión apreciada en este análisis entre la "transmisión de destrezas y la transmisión de valores"¹¹, pues declara la relación entre lo instructivo y lo educativo.

El discurso referido tiene un lenguaje propio, expresado mediante tres reglas: las distributivas, reguladoras de las relaciones de poder entre los grupos sociales; las de recontextualización, reguladoras de la formación del discurso pedagógico específico, y las evaluadoras, trasmisoras de criterios acerca de la práctica pedagógica. Vale insistir en el carácter sociológico del enfoque de poder ofrecido por Bernstein.

El principio de la recontextualización, permite al discurso pedagógico ponerse en contacto con la realidad del contexto por lo cual se convierte en un discurso recontextualizado. A juicio de Bernstein, la recontextualización consiste en la selección y creación de los temas pedagógicos especializados a través de sus propios contextos y contenidos. Por tales razones, en esta tesis se asume el discurso didáctico de la disciplina como un tipo de discurso pedagógico especializado, es decir, un discurso recontextualizado donde se utiliza un código lingüístico con fines didácticos.

Los referentes asumidos en este sentido permiten dar tratamiento a la forma en que el profesor transforma y coloca el contenido de ese discurso especializado con sus propias reglas de acceso. Por tanto, a partir de lo anteriormente planteado, resulta oportuno expresar la necesidad de tomar los aspectos pedagógicos considerados importantes en la dirección del proceso docente-educativo:

- El estudiante en la actuación y comunicación con los sujetos en un contexto pedagógico se aproxima gradualmente a objetivos, contenidos y métodos de su profesión.

¹¹ Basil Bernstein. Pedagogía, control simbólico e identidad .Ed. Morata SL--- Madrid ,1998.

- Junto a los procesos cognitivos desarrollados por el estudiante realiza reflexiones permanentes de sus desempeños.

El primero de estos dos aspectos permite advertir el principio de la recontextualización entre los sujetos que hacen uso del discurso didáctico; de igual manera, durante el proceso de comunicación en el contexto pedagógico se aplican las regulaciones entre los participantes en ese tipo de interacción.

El nivel de regulación antes referido se completa con el nivel de evaluación de las prácticas pedagógicas, donde deben participar estudiantes, profesores, tutores y el colectivo pedagógico. Nótese aquí que también se incluye lo relacionado con el segundo aspecto determinado, en lo concerniente a lo tratado acerca de la evaluación (reflexiones permanentes de los desempeños de los estudiantes).

Al respecto, otra idea planteada por Bernstein, se relaciona con el principio recontextualizador, el cual no solo recontextualiza qué discurso debe convertirse en materia de la práctica pedagógica, sino también el cómo. Desde esa visión la teoría de la instrucción resulta interesante por su carácter bidimensional, en tanto favorece la integración de lo metodológico y lo conceptual.

Todo lo anterior permite al profesor formador la conducción de los maestros en formación de manera gradual y ascendente hacia el dominio y aplicación de la lengua con diferentes propósitos en los diversos contextos. Asimismo se convierte en un canal de análisis de los problemas de la lengua con una visión metodológica; pues es difícil hacer referencia a estos aspectos lingüísticos sin considerar los valores metodológicos que soportan su lógica de aprendizaje.

La preparación del maestro en formación para el dominio de la enseñanza de la lengua en el contexto pedagógico, significa el desarrollo integrado de la competencia comunicativo-metodológica con el fin

de garantizar un futuro profesional, apto para dirigir este proceso docente-educativo en la escuela primaria.

Por este motivo, resulta oportuno reconocer la formación del maestro primario como una etapa decisiva y compleja en la adquisición de una personalidad integradora y en el desarrollo de su identidad, a partir de una actividad concreta en correspondencia con tareas profesionales relacionadas con los intereses y motivaciones de este futuro profesional. Esta realidad también se relaciona con las vivencias acumuladas en la ejecución de esas tareas en los diferentes contextos o esferas de actuación, como expresión no solo de cultura sino también de la competencia adquirida en medio de sus actitudes y modos de actuación.

Como consecuencia de lo anterior, en estudio de tesis se significa la formación como un proceso donde empiezan a desarrollarse competencias profesionales. Por tanto, resulta oportuno considerar en un profesional de la esfera pedagógica la inclusión en su modo de actuación de rasgos donde se adviertan aspectos cognitivos, actitudinales, procedimentales y metacognitivos que lo identifiquen como competente.

El término competencia ha sido tratado desde diferentes aristas por varios investigadores: desde la lingüística Noam Chomsky (1957) la define "como capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación"¹²; Dell Hymes (1967) opone al concepto de competencia propuesta por Chomsky, el de competencia comunicativa; Canal y Swain (1980) ponen de relieve las funciones comunicativas y el contexto social; es decir, dimensionan la competencia comunicativa en lingüística, socio-lingüística, discursiva y estratégica.

¹²Noam Chomsky citado por A. Roméu. Teoría y práctica del análisis del discurso .Su aplicación en la enseñanza. Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2003.

Desde la didáctica es interesante la consideración de Homero Fuentes (2003) quien la define como "aquellas configuraciones didácticas de naturaleza cognitiva, afectiva y motivacional que revelan rasgos fundamentales a formar en el individuo en estrecha unidad y que posibilitan su autorregulación y desempeño cabal en un contexto histórico social concreto"¹³.

Para la didáctica de la lengua en Cuba, la doctora Angelina Roméu (2004) ofrece la definición de competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural con una concepción integradora, según la cual la cognición y la comunicación se dan en la personalidad, mediante la actividad en la interacción sociocultural y, es por eso, la consideración de estas tres dimensiones.

Desde la psicología las doctoras Beatriz Castellanos, Ana María Fernández y otros (2005) la consideran "configuración psicológica que integra diversos componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades, en estrecha unidad funcional, que autorregulan el desempeño real y eficiente en una esfera específica de la actividad, atendiendo al modelo de desempeño deseable socialmente en un contexto histórico concreto"¹⁴ .

En estas consideraciones no se destaca la necesidad de **la integración de lo discursivo, lo lingüístico y lo metodológico**. Esta conexión -desde esta tesis- se convierte en un eje fundamental entre la formación y la profesión, en las pretensiones de lograr una formación profesional eficiente. La integración de lo discursivo, lo lingüístico y lo metodológico presupone una unidad de esas partes. En ella lo discursivo orienta lo lingüístico y lo metodológico. Lo lingüístico se aborda de manera discursiva

¹³ Homero Fuentes. La Didáctica del proceso de formación científica y su concreción en los programas de formación de doctores(s.d)

¹⁴ Beatriz Castellanos, Ana María Fernández y otros .Una visión alternativa de la competencia para la investigación educativa .En Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2005.

con enfoque metodológico, y lo metodológico se sustenta en el enfoque profesional pedagógico para la dirección eficiente del proceso docente-educativo.

De este modo, el proceso docente-educativo de la disciplina debe ser integral. Para alcanzar esta integralidad, es necesario propiciar el desarrollo de las competencias profesionales, las cuales integran los elementos estructurales de la personalidad. Emergen como una contradicción entre las exigencias educativas cada vez más crecientes de la sociedad, la escuela y la calidad de la formación de maestros, reveladoras aun de un desempeño profesional no acorde a tales exigencias.

Desde el punto de vista psicológico, son de gran valor teórico, metodológico y práctico para la comprensión del aludido proceso los aportes de Lev Semionovich Vigotsky y sus seguidores; fundamentalmente, sus concepciones acerca de la Zona de Desarrollo Próximo, el concepto de mediación, del cual considera dos formas: la influencia del contexto sociohistórico (los adultos, compañeros, actividades organizadas, etc.) y los instrumentos socioculturales utilizados por el sujeto (las herramientas y el lenguaje), las relaciones entre lenguaje y pensamiento y las relaciones entre desarrollo y aprendizaje.

Son importantes las consideraciones de Vigotsky cuando señala como función primaria del lenguaje la comunicación en el intercambio social, en tanto no solo examina el aspecto de las funciones desde el punto de vista biológico, sino también cultural, tomando al lenguaje como una herramienta de comunicación social para el sujeto.

Establece para la adquisición del lenguaje no solo bases cognitivas, sino sobre todo, de situaciones comunicativas; pues el lenguaje es antes comunicación y después representación, y el desarrollo del conocimiento humano está íntimamente condicionado por los intercambios comunicativos; por lo tanto, las interacciones verbales en este sentido desempeñan un papel esencial en la organización de las funciones psicológicas superiores, lo que facilita el desarrollo de la inteligencia práctica y abstracta.

Destaca el papel del lenguaje en el desarrollo de la comprensión, en primer lugar, proporciona un medio para enseñar y aprender; en segundo lugar, sirve para construir un modo de pensar. El medio de interacción social se adopta e interioriza, así como la comprensión del sujeto se moldea a través de encuentros, no solo con el mundo físico, sino a través de interacciones en un mundo cultural- resultado principalmente del lenguaje.

El conocimiento y el pensamiento humanos son en sí mismos básicamente culturales, y sus propiedades distintivas provienen del carácter de la actividad social, del lenguaje, del discurso y de otras formas culturales. La anterior consideración es de extrema importancia en las pretensiones investigativas de esta tesis, en cuanto al papel del maestro como usuario del lenguaje, es decir, los profesores formadores pueden llevar a los maestros en formación a nuevos niveles de comprensión conceptual mediante la interacción.

Para Vigotsky el desarrollo humano es intrínsecamente social y educacional; este último término, en sentido más amplio, incluye no solo el fruto de la escuela; pues el desarrollo es, en gran medida, un producto y no un prerrequisito de la educación. Es la adquisición de la cultura, lo que hace posible el pensamiento y la actividad creativa.

El eminente psicólogo referido define la zona de desarrollo próximo, como la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de problemas con la guía de adultos o en colaboración de compañeros más capacitados. Así pues, siendo consecuente con esta consideración de Vigotsky, puede comprenderse el desarrollo de la competencia en el proceso docente-educativo de la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria como consecuencia de lo aprendido a partir del tratamiento adecuado ofrecido por los docentes a los asuntos comunicativo-metodológicos tratados en clases.

Claro está, el aprendizaje y el desarrollo no ocurren de forma paralela; pero también es cierto, en la misma medida en que estos estudiantes aprendan a ordenar y a disponer de un discurso didáctico efectivo, mejor será su desarrollo y su modo de actuación.

Lo anterior se traduce en la utilización del profesor de este discurso para conducir a los maestros en formación a nuevas zonas de desarrollo próximo. Es decir, la mejor descripción del aprendizaje en el proceso es la de una interacción entre los significados de los alumnos y los significados de los profesores. Dicha relación es dialéctica: es una confrontación entre el profesor formador y el maestro en formación con una intención común, donde no sólo adquieren conocimientos, sino también la capacidad de autorregulación.

El éxito del proceso implica un traspaso gradual del control del maestro formador al maestro en formación en la medida en que este sea capaz de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua por sí mismo cuando antes sólo podía hacerlo con ayuda. Todo esto se logra cuando el proceso propicia la transferencia de la competencia al maestro en formación.

Debe tenerse en cuenta que bajo este paradigma los procesos del desarrollo no son autónomos de los procesos educacionales; por tanto, la mediación del maestro primario, del docente, de los tutores y otros agentes educacionales es importante para el desarrollo de la competencia necesaria: aquella cuya lógica revele la integración comunicativo-metodológica, a partir del contexto pedagógico con una proyección sociocultural.

En el proceso referido se traspasa gradualmente al maestro en formación la competencia del docente y otros sujetos. Se hace notar, de esta manera, el carácter direccional de la formación en la escuela por el profesor y el colectivo pedagógico y en la microuniversidad por el tutor, como escenarios de la formación profesional. Las competencias se desarrollan en un proceso de transacción pedagógica y

sus principales constituyentes son: la actividad conjunta y los significados transmitidos por el lenguaje, favorecedores de los modos de actuación profesional.

El estudio del objeto sobre bases teóricas ha permitido la comprensión concreta de las condiciones del desempeño del maestro en formación. Este permite apuntar la existencia de insuficiencias en las relaciones didáctico-comunicativas, que limitan el desarrollo profesional del maestro primario en formación expresada en la manifestación del discurso didáctico meramente lingüístico y la necesidad de un discurso didáctico comunicativo profesional. En correspondencia con esta contradicción se impone hallar las causas de tal problemática.

1.3 Causas que condicionan las limitaciones en la dinámica del desarrollo de la competencia comunicativa en el proceso docente-educativo de la disciplina Lengua y Apreciación Literaria

Para comprobar el estado real del problema investigativo, se tomó una población de 193 estudiantes del primer año sin formación emergente de la carrera Licenciatura en Educación Primaria del Instituto Superior Pedagógico "Raúl Gómez García" de Guantánamo, 18 profesores de la disciplina, la Responsable del Aprendizaje de la Asignatura (RAP) y los miembros del Grupo de Evaluación de la Calidad del Aprendizaje de la Facultad de Educación Infantil.

La muestra intencional de la unidad de análisis en el proceso de formación inicial conformada por:

- 52 maestros en formación lo que representa el 26,9 % de la población.
- 18 profesores de la disciplina Lengua Española del ISP y la Sede Pedagógica. que representan el 100%.
- Un Responsable del Aprendizaje de la Asignatura Priorizada (RAP).
- Un miembro del Grupo de Evaluación de la Calidad del Aprendizaje de la Facultad de Educación Infantil.

Se seleccionaron los maestros en formación inicial de los grupos uno y cuatro, a los que se les aplicó los siguientes instrumentos:

- Observación participante. (Anexo 7)
- Entrevista en profundidad. (Anexo 8)

Para los profesores de la disciplina, y grupos de dirección del aprendizaje se concibió:

- Entrevista en profundidad. (Anexo 9)
- Observación participante. (Anexo 10)

El instrumental antes referido sirvió para valorar el estado actual del campo de acción, donde se determinaron los siguientes indicadores que condicionaron la realización del diagnóstico:

I – Nivel de calidad del dominio de la lengua (competencia comunicativa).

II – Nivel de calidad del dominio didáctico de la lengua.

III--Nivel de calidad de desarrollo de integración de la lengua y su metodología en la dirección del proceso.

I – Nivel de calidad del dominio de la lengua (competencia comunicativa).

En el resultado de los instrumentos aplicados a los maestros en formación se verifica que presentan de manera general insuficiencias en su competencia comunicativa. (Anexo 11)

En este sentido, no hacen una adecuada selección de las estructuras lingüísticas para el propósito comunicativo; expresado lo anterior en: el uso de un léxico pobre, no tienen dominio de los requerimientos para la construcción de textos; carecen de estrategias para iniciar, reparar o cerrar la comunicación en el proceso docente-educativo.

Por otra parte, no observan las convenciones sociales en el uso del lenguaje, o sea, no tienen en cuenta el cambio de registros para comunicarse con el profesor u otra autoridad. En esencia, presentan limitaciones en el dominio de las estructuras y reglas del discurso y en la integración de los

mismos; les falta sistematicidad para desarrollar operaciones que permitan la síntesis en los constructos de ordenamiento y significado. Esto tiene su expresión también en la falta de adecuación para encadenar secuencias comunicativas, según la situación y la intención de que se trate.

II--Nivel de calidad del dominio didáctico de la lengua.

En los resultados de la observación participante se comprobó durante su desempeño preprofesional que los maestros en formación presentan insuficiencias en la dirección del proceso docente-educativo. Es decir, no lo conciben como un proceso didáctico-comunicativo. Ello se asocia con carencias en la argumentación de las decisiones metodológicas respecto a los componentes de la lengua en el proceso y con la adecuación a las normas lingüísticas, valores y cualidades del maestro primario como profesional; con el uso de un estilo de comunicación autoritario; hay omisión de lo interactivo y lo dialógico como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje; se agrega el hecho de no tener en cuenta los modelos de estructuración de las interacciones en los grupos. En síntesis, el proceso desarrollado en clase adolece de las exigencias para una comunicación efectiva. (Anexo 7)

III – Nivel de calidad de desarrollo de integración de la lengua y su metodología en la dirección del proceso didáctico.

En la actuación del docente se comprobó la necesidad de prestar atención a varias exigencias: la relación entre las ciencias del lenguaje y de la comunicación educativa, pues el docente no debe despreciar el contenido propio de la ciencia del lenguaje en su vínculo con la ciencia de la comunicación; la relación entre el contenido de las ciencias del lenguaje y los métodos y procedimientos empleados en la enseñanza-aprendizaje de la lengua, puesta de manifiesto cuando el profesor no utiliza métodos en la dirección del proceso que garanticen el dominio por parte de los maestros en formación de los requerimientos gnoseológicos, psicológicos y didácticos para dirigir este mismo proceso en la escuela primaria.

Del mismo modo: el énfasis en los problemas profesionales de sus contextos de actuación, expresados en la integración didáctica comunicativo metodológica; el intercambio comunicativo dialógico y en la actividad; la atención a la diversidad lingüística, pues le ha faltado a los profesores tomar en consideración las variantes diastráticas, diatópicas, diafásicas y diacrónicas tipificadoras de lo diverso y favorecedoras de lo común en el contexto áulico y la atención al carácter holístico de la lengua y de su proceso de enseñanza-aprendizaje, responde a la necesidad de concebir el proceso docente-educativo de la disciplina de modo integrador.

Lo anterior pone de manifiesto la necesidad de un mejor dominio de los métodos para el desarrollo de competencias; sólo se apoyan en los métodos generales y de carácter tradicional: análisis lingüísticos mediante la conversación y la exposición con carácter reproductivo; algunos consideran el método de análisis discursivo funcional, pero no lo aplican de manera sistemática en la dirección del proceso.

El profesor dedica mayor tiempo a nivelar a los maestros en formación, a partir de métodos correctivos, como muestra de la preocupación por las insuficiencias presentadas al ingresar a la institución, en detrimento del tratamiento funcional y profesional de la didáctica del contenido metodológico. Por parte del docente no se aprecia sistemáticamente la toma en consideración, de manera consciente del enfoque profesional en el proceso docente-educativo de la disciplina.

Entonces se observa un tipo de interacción discursiva lineal y rígida en el aula; pues el discurso se caracteriza por ser a veces muy técnico, a veces descontextualizado y monológico, donde el profesor interviene durante la mayor parte del tiempo, sin ceder la palabra, Tal situación no propicia la participación activa del maestro en formación, como medio de acceder al conocimiento impartido.

Por otro lado, en la observación de las exigencias establecidas en el programa para la impartición de la disciplina existen limitaciones, en relación con el conocimiento del plan de estudio del nivel precedente, en particular, de los programas de Español- Literatura (en el grado doce incluye contenidos de

Literatura Infantil y elementos metodológicos de la enseñanza de la Lengua Española) se emplea de manera insuficiente. Lo referido permitiría establecer mejores nexos entre lo conocido y lo desconocido por el maestro en formación.

Respecto al conocimiento del plan de estudio de la carrera como condición necesaria para la relación con las demás disciplinas en la concepción disciplinar-modular, no siempre se dominan los objetivos del año, para desde estos, trazar la estrategia de lengua materna como parte del Programa Director.

En lo concerniente al dominio de todos los programas de la disciplina para comprender su concepción y lograr un mejor vínculo, los profesores tienden internamente a una especialización dentro de los marcos de la disciplina, pues, se preparan e imparten una u otra asignatura. Tal realidad atenta contra la preparación integral necesaria.

El conocimiento del Modelo de la Escuela Primaria y de los programas de esta enseñanza, en especial, los de Lengua Española es superior en los profesores responsables de la impartición del programa de la asignatura Lengua Española y su Enseñanza en la Escuela Primaria, lo cual limita las potencialidades de la asignatura Práctica del Español para la orientación hacia la profesión. Tampoco se explotan suficientemente las orientaciones y sugerencias emanadas de los Seminarios Nacionales para Educadores, sobre todo las referidas a los ajustes curriculares de la asignatura en la escuela primaria.

Por otra parte, es importante subrayar la insuficiente sistematización del diagnóstico para el seguimiento de las insuficiencias y potencialidades presentadas por los maestros en formación. En este último es vital el reconocimiento de la diversidad lingüística para el tratamiento diferenciado a los maestros provenientes de zonas con particularidades lingüísticas distintivas del resto de la provincia.

(Anexos 9 y 10)

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO I

El análisis del proceso docente-educativo de la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria en diferentes etapas, permitió conocer las tendencias y su estado actual. Se pudo corroborar que no en todos los tiempos el proceso docente-educativo de la disciplina ha tomado en consideración la integración de lo discursivo, lo lingüístico y lo metodológico, y - aun cuando se ha considerado el desarrollo de la competencia comunicativa - ha predominado un enfoque estructural en su tratamiento.

El proceso docente-educativo de la disciplina necesita prestar atención a la integración de lo discursivo, lo lingüístico y lo metodológico; pues no se cuenta con una concepción didáctica que lo garantice. De este modo, se asumen las leyes didácticas planteadas por Carlos Álvarez de Zayas; el enfoque profesional de los doctores Gilberto y Fátima Addine; el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de Angelina Roméu; las consideraciones de Basil Bernstein en lo concerniente al discurso pedagógico y los aportes de Vigotsky.

Se realizó un análisis sobre el comportamiento actual de la disciplina, el cual arrojó las principales manifestaciones que declaran la necesidad de ofrecer una metodología sustentada en una concepción didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica en la formación del maestro primario.

El estudio teórico-crítico desarrollado deja sentadas las condiciones de esta tesis para presentar como propuesta una concepción didáctica que contribuya a la solución del problema planteado y de la contradicción fundamental.

**CAPÍTULO 2. CONCEPCIÓN DIDÁCTICA DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
COMUNICATIVO-METODOLÓGICA DEL MAESTRO EN FORMACIÓN**

CAPÍTULO 2. CONCEPCIÓN DIDÁCTICA DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVO-METODOLÓGICA DEL MAESTRO EN FORMACIÓN

Como resultado del análisis histórico-tendencial del proceso docente-educativo de la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria en la formación inicial del maestro primario, de la caracterización epistemológica del mismo, de la constatación de su estado actual en la carrera de Educación Primaria en el Instituto Superior Pedagógico "Raúl Gómez García" de Guantánamo, y de la consideración del planteamiento hipotético, se fundamenta la concepción didáctica, contentiva de las relaciones esenciales establecidas para el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica.

Las relaciones aportadas por esta concepción sustentan la elaboración de un método de construcción discursiva profesional, como expresión de las relaciones esenciales reveladas entre sus configuraciones, que expresan el movimiento del objeto a través de sus dimensiones. El método referido es expresión de la dinámica de la concepción.

2.1 Fundamentos teóricos de la concepción didáctica del desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica en el proceso docente-educativo de la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria

La concepción propuesta se fundamenta en el papel esencial del desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica en el proceso docente-educativo de la disciplina, dadas las exigencias actuales del Modelo del profesional de la Educación Primaria. Ello conlleva a una profesionalización temprana, expresada en la incorporación -desde el segundo año- a la escuela como responsable de la educación de veinte niños. Asumir el proceso bajo estas condiciones significa atender el entramado de relaciones establecidas en los diferentes contextos de la formación, donde lo más importante es

preparar al maestro en formación para que dirija el proceso docente-educativo de la Lengua Española en la escuela primaria.

En la didáctica de la lengua se convierte en requisito la aplicación de un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, revelador del nexo entre los procesos cognitivos y comunicativos, y su dependencia con el contexto sociocultural donde tienen lugar dichos procesos. Sin embargo, este enfoque limita lo profesional, pues no asegura la integración de lo discursivo, lo lingüístico y lo metodológico.

Se asume para la reconstrucción teórica el enfoque holístico-configuracional de H. Fuentes con el propósito de determinar los rasgos del proceso docente-educativo del desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica; las cualidades como resultado de movimientos y transformaciones; las relaciones dialécticas entre esas cualidades que revelan las dimensiones didáctico-comunicativa y discursivo-profesional, y las relaciones entre esas dimensiones, que como expresión de nuevos significados determinan la dinámica de la competencia comunicativo-metodológica, y, a su vez, permiten apreciar el lugar del método erigido como expresión de esta dinámica.

Resulta importante la propuesta de Van Dijk- desde la lingüística textual, de tener en cuenta el valor sociocultural del discurso para el desarrollo de la competencia comunicativa a partir de la integración de los procesos cognitivos, metacognitivos y comunicativos. Se parte de la idea, por tanto, de que el profesional en formación usa el discurso como vía de cognición, metacognición y actuación en la sociedad.

Se tiene en cuenta el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural sistematizado por Angelina Roméu en la práctica pedagógica cubana y se resignifica el papel de lo metodológico en la didáctica de la lengua.

La unidad entre pensamiento y lenguaje (Vigotsky y sus seguidores) y el concepto de mediación atendiendo al carácter instrumental y mediador de la lengua en la formación como medio de cognición y comunicación.

Los estudios sobre competencias profesionales (Centro de Estudios del Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona"), H. Fuentes, J. A. Forgas, I. Parra Vigo, con la asunción de un enfoque integracionista y contextualizado en la concepción de la competencia como resultado de la integración de componentes cognitivos, metacognitivos, actitudinales, socioculturales y metodológicos.

Los estudios sobre profesionalidad y práctica pedagógica de G. García, A. Blanco, Fátima Addine (2004) favorecen la asunción del proceso docente-educativo de la disciplina, teniendo en cuenta el desarrollo de competencias profesionales para una profesionalización temprana.

Se toman en consideración también los fundamentos filosófico, sociológico y pedagógico.

Lo filosófico define, a partir de la formación inicial, el papel de la lengua en la socialización y formación del tipo de profesional a que se aspira, el cual sea capaz de resolver problemas, sobre la base del modelo de escuela primaria.

Lo sociológico tiene su expresión en la relación entre la educación, la lengua y la sociedad, por tanto permite caracterizar el contexto sociocultural (escuela, familia, comunidad) donde se desempeña el maestro en formación y dirigir su desarrollo, al plantear la necesidad de prepararlo integralmente para instruir y educar como tareas básicas.

Lo pedagógico, justifica la dirección hacia la cual va orientada la actuación del futuro profesional de la Educación Primaria, pues se organiza y conduce el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica para la dirección del proceso docente-educativo de la Lengua Española en la escuela primaria. La articulación sistematizada de estos referentes teóricos en la formación del maestro

primario desde la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria, permite el establecimiento de nuevos vínculos.

Como resultado de lo anteriormente planteado se define en esta tesis la concepción didáctica como un conjunto particular de relaciones entre lo didáctico-comunicativo y lo discursivo-profesional reguladas por el principio del discurso como resultado, proceso, medio y fin, desde la didáctica de la lengua, las cuales explican el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica en el proceso docente-educativo de la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria en la formación inicial del maestro primario.

La concepción está integrada por configuraciones como parte del aparato conceptual que la sustenta: dimensiones, categorías y cualidades. Las dimensiones logran su máxima expresión en el método de construcción discursiva profesional. La relación dialéctica entre lo didáctico-comunicativo y lo discursivo-profesional, se ubican en el proceso docente-educativo de la disciplina, con el propósito de lograr la competencia comunicativo-metodológica en el maestro en formación.

2.1.1 Dinámica de la concepción didáctica del desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica en el proceso docente-educativo de la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria

La concepción didáctica considera un proceso donde se expresan dos dimensiones como expresión de sus movimientos internos:

- Dimensión didáctico-comunicativa.
- Dimensión discursivo-profesional.

El desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica se convierte, por tanto, en una expresión de integración de las disciplinas lingüísticas y pedagógicas, donde emergen las configuraciones que

contribuyen dialécticamente a esa cualidad totalizadora e integradora de la concepción didáctica propuesta.

Dimensión didáctico-comunicativa, se manifiesta a partir de la relación entre la visión profesional anticipada y la fundamentación de los contenidos que se sintetizan en la lógica del discurso

La visión profesional anticipada se produce al concebir el proceso docente-educativo de la disciplina a partir de los problemas, del rol y de las funciones del profesional en formación; en la organización de todas las tareas, tanto académicas como laborales e investigativas en estrecho vínculo con el objeto de la profesión para posibilitar una formación en, desde y para la práctica pedagógica, que favorezca el perfeccionamiento de los modos de aprender y actuar en el contexto educativo.

El maestro en formación debe asumir, entonces, su desarrollo como docente en la personalización y comprensión de su rol profesional y de las diversas maneras de perfeccionar su desempeño, entendido como su práctica profesional, en la aplicación de métodos investigativos para resolver los problemas profesionales y en la proyección del autoperfeccionamiento de su labor cotidiana para el logro de una mejor identificación e interiorización de su modo de actuación desde la formación.

El docente ha de tener una visión anticipada de la realidad donde interactuará para establecer nexos y resolver los problemas de la profesión. El maestro primario interactúa con un objeto de la cultura complejo, por tanto, ha de dominar varias disciplinas, no solo de Lengua, también deberá conocer el contexto educativo donde se desenvuelve su actividad profesional. Por supuesto, lo anterior será posible por la atención al carácter de su discurso, la interacción y su análisis desde lo diatópico, lo diastrático y lo diafásico.

La citada visión profesional anticipada permite al maestro en formación asumir actuaciones de dirección de la lengua a través de todo el proceso docente-educativo. Pero debe comprenderse que

esta asunción de actuaciones solo puede manifestarse si como condición se produce la mencionada visión profesional.

Se necesita una actitud diferente del profesor formador en el proceso docente-educativo de la lengua: se trata de la sustitución de una concepción fragmentada por una totalizadora y la implicación de nuevas formas de hacer y actuar, al desligarse de la atomización de los contenidos para acercarse a una concepción cultural integral, capaz de potenciar el desarrollo y el crecimiento personal de los maestros en formación.

Lo anteriormente expuesto implica; desde el punto de vista comunicativo- la asunción, por parte del profesor de actitudes y el ofrecimiento de una conducta reveladora de una visión sociocultural en correspondencia con los nuevos contextos de actuación y las exigencias sociales; todo esto en estrecho vínculo con el profesional en formación.

Por tanto, se trata de un profesional con dominio de los principios del modelo de escuela primaria y de las posibilidades de su adaptación a las necesidades de su grupo escolar a partir de ello ha de actuar en consonancia con las estrategias discursivas de sus alumnos y con la dinamización de su propio desempeño; será capaz de seleccionar la variante más adecuada para cada situación presentada en su esfera de actuación. En consecuencia, debe producirse una relación de integración de los contenidos comunicativos y los metodológicos.

La formación del maestro primario desde esta óptica presupone que el problema como componente didáctico redimensione su influencia sobre los demás componentes, orientando un proceso más profesional e integrador en la disciplina. Desde esta tesis, la integración ocupa un lugar importante para el logro de este objetivo, lo cual debe revertirse también en el modo de actuación del profesional en formación.

El desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica no es relevante sólo en sí misma, sino en el desarrollo de otras capacidades creativas e intelectuales. Por esta razón, se debe entrenar y estimular también desde las otras asignaturas del plan de estudio. En tanto la formación del maestro exige tener en cuenta la interdisciplinariedad, no sólo al nivel de desarrollo de la ciencia lingüística, sino también en la comprensión de los problemas educativos que enfrentará en sus contextos de actuación.

El logro de la anterior presupone la creación de un escenario comunicativo en el proceso docente-educativo para la adquisición de diferentes aprendizajes y, por tanto, un ordenamiento que favorezca el intercambio entre todos sus actores: docentes y maestro en formación, maestro en formación-maestro en formación, maestro en formación-colectivo de año, maestro en formación-tutor, maestro en formación-escuela, maestro en formación-familia, maestro en formación-comunidad.

Para ello, en la formación es necesario implicar a todos los docentes y asegurar en las diferentes asignaturas la atención a la asunción comunicativa del proceso. Esto exigirá, además, brindar tratamiento educativo personalizado a las necesidades de los maestros en formación y a las características del contexto sociocultural guantanamero.

Un mayor nivel de esencialidad queda planteado al configurar **la fundamentación de los contenidos**, como respuesta de la visión profesional anticipada y a partir del objetivo de la disciplina, que expresa como aspiración la solución de los problemas profesionales, es decir, es preciso seleccionar los contenidos de manera que se aprenda lo verdaderamente necesario para el desempeño del maestro en formación en la escuela; esto le permitirá entonces, alcanzar mayor nivel de independencia, autonomía y motivación profesional.

En esta tesis se declara como una necesidad en la disciplina la determinación y relación objetivo-contenido-método; el objetivo como aspiración que encierra el encargo social y el método, como modo

de desarrollar el proceso. Si se quiere que el maestro en formación reflexione y haga, es imprescindible la estructuración de los contenidos con la lógica que aplicará para resolver los problemas en su esfera de actuación. Es decir, el método debe tener en su núcleo el invariante de habilidad como expresión de la sistematización del contenido de la cultura y la lógica de la profesión.

Así pues, sobre la base del análisis crítico del programa de disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria, se considera que el planteamiento de nueve objetivos no permite la advertencia de un inicial propósito de integración de los contenidos, cuyo dominio posibilite resolver los problemas profesionales a partir de la selección de un método adecuado, favorecedor de la participación activa del estudiante.

En consecuencia, a continuación se presenta la adecuación propuesta al currículo, a partir de la precisión de un objetivo, con lo cual desde esta tesis se pretende contribuir al desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica:

Dirigir creativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Lengua Española en la Educación Primaria, teniendo en cuenta la lengua como medio de comunicación fundamental y elemento esencial de la nacionalidad, para la solución de las necesidades lingüísticas de los escolares, atendiendo a las diferencias diatópicas, diafásicas y diastráticas con un marcado enfoque formativo.

Entiéndase la intención del objetivo declarado: no solo contribuye a las necesidades lingüísticas de los escolares, sino las vincula con los factores referidos al lugar de convivencia, a los sectores sociales y su interacción, a las circunstancias en que ocurren. Todas estas situaciones se identifican como variaciones lingüísticas (Figuroa Esteva, 1992), favorecedoras de una atención a los factores sociolingüísticos necesarios para la atención a la diversidad lingüística del estudiante, teniendo en cuenta su origen social, y la influencia sociocultural.

El método seleccionado por el profesor deberá estar en correspondencia con el contenido, pues se convierte en herramienta consciente para el aprendizaje. El método ha de ofrecer un alto grado de adecuación que permita -desde su dinámica- la motivación, la sistematización y la comprensión del contenido, por eso el contenido se deberá adecuar al maestro en formación, a su asimilación y sistematización, entonces, queda claro la necesidad de un método integrador en la disciplina.

Como el objetivo propuesto para la disciplina está en función de desarrollar una competencia para el modo de actuación del maestro en formación para su solución se requiere de un método favorecedor de su participación activa, a través del cual, resuelvan problemas identificados con la profesión.

Para enfrentar el proceso docente-educativo de la lengua en la escuela primaria, desde esta tesis, se considera necesario la integración en los maestros en formación de dos tipos de contenidos fundamentales: un contenido comunicativo, integrador de los aspectos de las ciencias del lenguaje y de las ciencias de la comunicación, de tal manera los estudiantes conozcan el objeto de la disciplina y se involucren en el aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes desarrolladores del conocimiento acerca del sistema de la lengua y del discurso, las estrategias para el análisis, la comprensión y construcción de textos.

Atendiendo al carácter regulador de este contenido, resulta útil tener en cuenta los múltiples aspectos involucrados en la comunicación, y que se relacionan con la regulación de las conductas, la resolución de conflictos educativos, la colaboración, la negociación, el intercambio de información y la interpretación; todos estos aspectos como expresión de:

Un contenido metodológico para el análisis, la comprensión y la construcción de textos, integrador de aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, para el diseño, la planificación, la conducción y la evaluación de propuestas de enseñanza y aprendizaje. Para este propósito, resulta necesario el vínculo con el contenido comunicativo; pues se convierte en la base para la actuación metodológica del

maestro en formación. Dicha actuación necesita de la armazón del escenario escolar, en función de aportar en el intercambio producido en las aulas, el carácter dialógico de la comunicación en el ámbito de la clase.

En particular, en la fundamentación de los contenidos ha de integrarse lo discursivo, lo lingüístico y lo metodológico a partir del establecimiento de las interrelaciones entre la ciencia lingüística y la didáctica sobre la base de una fuerte orientación profesional pedagógica. De ese modo, se ayudaría a los futuros maestros al logro de un pensamiento interdisciplinario para la resolución de los problemas complejos de la práctica y el descubrimiento de los vínculos unificadores de los fenómenos aparentemente inconexos.

La integración de lo discursivo, lo lingüístico y lo metodológico presupone la unidad de esas partes. En ella lo discursivo orienta a lo lingüístico y lo metodológico; lo lingüístico se aborda de manera discursiva con enfoque metodológico, y lo metodológico se sustenta en el enfoque profesional pedagógico para la dirección eficiente del proceso de docente-educativo de la Lengua.

Lo discursivo se refiere al enfoque predominante en el tratamiento de los contenidos, pues ha de procurarse su contribución al desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica en los futuros maestros y al tratamiento integrado de cada uno de los componentes de la lengua. Se manifiesta a través del cumplimiento de los principios de la lingüística discursiva y la didáctica. Lo lingüístico representa la parte de la lógica de la ciencia lingüística y aporta lo teórico, aplicado a la enseñanza de lengua.

Lo metodológico se refiere al criterio de selección de lo lingüístico a partir de su significación para la solución de problemas profesionales relacionados con la dirección del proceso docente-educativo en la escuela.

La visión discursiva del proceso no constituye en modo alguno una ruptura tajante con el estudio de las estructuras lingüísticas; es una ruptura dialéctica: sobrepasa integrando. No niega la validez de este conocimiento. Por el contrario: el conocimiento de las estructuras es indispensable para el uso en la interacción discursiva profesional. Lo más importante es la valoración por el profesor formador, de cómo el maestro hace elecciones formales para producir su discurso en diferentes contextos.

Para la determinación del contenido integrado, se tendrá en cuenta, por lo anteriormente señalado, la relación ciencia lingüística- disciplina pedagógica-problemas profesionales. En la anterior conexión el aprendizaje de los contenidos lingüísticos debe proyectarse en lo didáctico, lo cual se aborda desde la imbricación de la lógica de la ciencia lingüística y la lógica de la profesión, pues el maestro en formación necesita del elemento epistemológico que le aporta la ciencia lingüística. Lo último por sí solo no le garantiza un buen desempeño: debe saber también, cómo se enseña, lo metodológico.

De esta manera, se asegurará la inclusión de los contenidos necesarios y suficientes que permiten al maestro en formación la dirección del proceso docente-educativo de la Lengua Española en la escuela. Se trata de la lógica de la profesión expresada en núcleos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

La integración generalizada y sistematizada de los núcleos conceptuales, los núcleos procedimentales y los actitudinales, manifiestan la fundamentación de los contenidos necesarios en la **lógica del discurso**, expresada por las siguientes fases: planificación del discurso, disposición para el discurso, ordenamiento del discurso, ejecución del discurso y evaluación del discurso.

La fase planificación del discurso responde a que, en el proceso docente-educativo, tanto en lo comunicativo como en lo didáctico, el sujeto que actúa como emisor (el que enseña y/o aprende) necesita elaborar su estrategia discursiva de acuerdo con un plan donde se tendrá en cuenta ¿qué va a informar?, ¿a quién?, ¿qué debe percibir?, ¿para qué le sirve?, ¿con quién va a interactuar?, ¿por

qué? Y, al mismo tiempo, el receptor (el que escucha y/o aprende) va planificando su próxima estrategia, que pondrá en práctica cuando en el proceso interactivo le corresponda cambiar de rol.

Por su parte, la fase disposición para el discurso obedece al dominio del sujeto emisor (el que enseña y/o aprende) de establecer las relaciones entre la situación dada y las manifestaciones correspondientes. Esto es: a cada situación comunicativa corresponde una manifestación de actuación (A. Ramos, 2002), a partir de comprender que se trata de un acto de comunicación donde todos los participantes tienen oportunidad de intervenir al disponer de operaciones comunicativas que, a continuación se proponen, como respuesta a la expresión del discurso meramente lingüístico.

Corresponden a las situaciones el discurso escuchado (la actitud de atención y captación personalizada de los conocimientos de acuerdo con el contexto profesional y la proyección sociocultural), la determinación de los términos que deben ser fijados (la actitud analítica de lo imprescindible que debe ser captado), la opinión o juicio crítico, (la actitud de juicios sintéticos con un valor crítico, las reflexiones, las preguntas...).

Por su parte, corresponden a las manifestaciones los procedimientos para decodificar lo que se escucha (la actitud de atención y entendimiento), las acciones que expresan orden y propósito (la actitud de captar la propiedad de las ideas expuestas), la intervención precisa (la actitud para opinar con exactitud, asertividad y empatía).

Por supuesto, en este acto comunicativo de pura reciprocidad, el sujeto que en determinado momento actúa como emisor de su discurso, una vez que el receptor se manifiesta con una intervención, asume el papel de receptor y le corresponde, desde su nueva situación, manifestarse como tal.

Esta interacción presupone un tipo de acción en la que se realiza un vínculo entre el maestro en formación y el profesor formador, y este contacto genera una implicación emocional, intelectual y de

comportamiento. Lo anterior permite comprender que los sujetos interactuantes forman una imagen del grupo y de ellos.

A partir de ahí se reafirma la tercera fase: ordenamiento del discurso. Su esencia es la propia dinámica de este proceso; pues, ya se sabe que no es unidimensional ni lineal, sino, la disposición del discurso puede (y de hecho debe ser) "interrumpida" con las interpelaciones de los futuros maestros, que al escuchar activamente, necesitan intervenir de acuerdo con su capacidad de asunción de actitudes dialógicas apropiadas. En este momento el maestro da y recibe informaciones, facilita la capacidad de regulación, tomando en cuenta la expresión de estados emocionales y de ánimo, sentimientos; de manera que se consideran las relaciones afectivas y el papel que estas desempeñan en la influencia educativa.

De este modo, la ejecución del discurso está ocurriendo sin formalismos. La propia naturaleza del diálogo impone su impronta de intervención, en la cual será necesaria la argumentación, como manifestación de una intención comunicativa, que utiliza como recursos más habituales la contraargumentación (hacer explícitas las posibles objeciones a la propia argumentación); la comparación (con el objeto de demostrar algo); la definición (para precisar los términos de los que se habla); la ejemplificación y evaluación de argumentos y conclusiones de otros; pero, sobre todo, mucho respeto como expresión de rigor comunicativo.

Obsérvese la importancia que revierte en esta fase el estilo de comunicación, como modo personal de desempeño en la situación comunicativa. Depende en gran medida de las características de la personalidad del maestro en formación y de lo que asimile de los patrones acumulados a lo largo de su experiencia y, en particular, de las inmediatas que le ofrece su actual profesor.

En la fase evaluación del discurso se comprueba y valora la capacidad de cada maestro en formación para actuar con los conocimientos necesarios, con la determinación de las vías o métodos más eficaces, y asumiendo actitudes éticas coherentes. Se trata, por tanto, de la utilización de un procedimiento persuasivo aplicado por el maestro, para ofrecer informaciones mediante el discurso; existe implícitamente la intención de convencer al receptor acerca de lo que se está diciendo.

De este modo, puede concebirse la fase evaluativa como un proceso interactivo, dialógico que permite valorar la importancia de aprender en grupo, de relacionarse con el otro; pues el grupo actúa como medio y fuente de experiencias que facilitan el aprendizaje de nuevos conocimientos. Por tanto, la evaluación se comporta como un instrumento regulador activo que repercute en el desarrollo de las actitudes y moviliza, direcciona y sostiene la actuación contextualizada del maestro en formación.

No se trata de irradiar influencias en el futuro profesional para la asunción de un cambio de conducta a partir de lo observado: se trata de inculcar conceptos axiológicos en él para una actuación comprometida desde sus convicciones. Así, pues, las maneras correctas de comunicación y conducción de los futuros profesionales en el entorno educativo y fuera de él no es conductismo; sino "saber hacer" como expresión de competencia. Haber aprendido estas maneras constituye formas de cambio y transformación adecuada. En fin, el "saber hacer" revela una conducta de determinada calidad personal y social, una conducta ética eficaz.

Y son las anteriores condiciones las que, desde esta tesis, se consideran conducentes a otros aprendizajes: aprender a ser, aprender a convivir y aprender a aprender. Un maestro en formación con una ética eficaz tiene las puertas abiertas para la autonomía, la asertividad y la seguridad; para ser cooperativo, comprensible en el ámbito social y para aprender por sí mismo aprovechando sus propias potencialidades y las brindadas por el medio en diferentes contextos.

En resumen, **la lógica del discurso** se define como la cualidad sintetizadora que expresa el momento donde el contenido didáctico de la lengua se convierte en el referente explícito de la comunicación, es decir, formantes y formadores dialogan, con el fin de utilizar la lengua para hablar de ella misma; y también para reconocer su enseñanza y aprendizaje, no solo desde el punto de vista social; sino también, profesional. En ella se asegura tanto la motivación como la comprensión, la sistematización y la evaluación de los contenidos comunicativo y metodológico. (Gráfico 1).

Dimensión didáctico-comunicativa

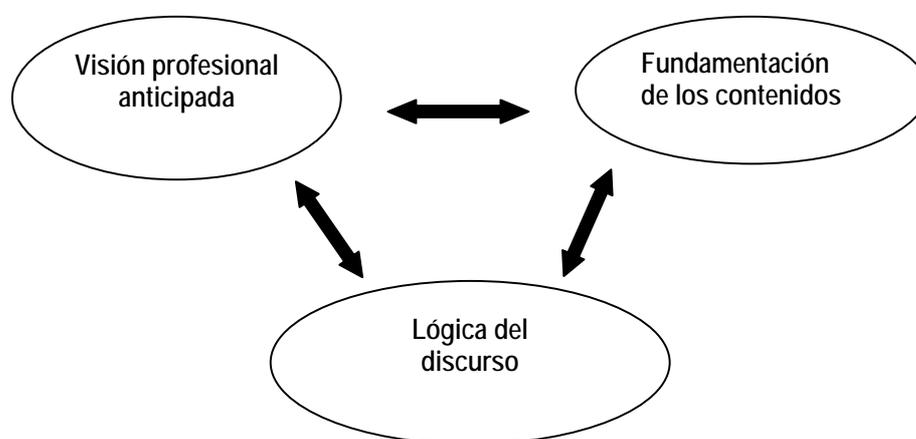


Gráfico 1. Relaciones internas de la dimensión didáctico-comunicativa.

Así, la **lógica del discurso** como cualidad es una condición necesaria que contribuye a la expresión de la dinámica del objeto, resultado de la contradicción entre la visión profesional anticipada y la fundamentación de los contenidos, de la cual emerge la dimensión **didáctico-comunicativa**; solo que no basta, pues la dinámica conduce hacia una nueva dimensión.

Dimensión discursivo-profesional. Se manifiesta a partir de la actuación discursiva socializada y los contextos comunicativos profesionales, que se sintetizan en la competencia comunicativo-metodológica como cualidad superior.

La configuración **actuación discursiva socializada** queda entendida como la actuación contextual específica del maestro en formación en la cual se pone de manifiesto su desempeño y se consideran los contenidos comunicativo-metodológicos, de conjunto con las estrategias individuales, para la dirección del proceso docente-educativo de la Lengua en la escuela primaria, con carácter interactivo y cooperativo, donde lo más importante es el desarrollo integral de la personalidad del escolar.

En tal actuación se ponen de manifiesto tanto las potencialidades como la efectividad desarrolladas por el maestro con el fin de usar la lengua con fines didácticos. La dirección científica del proceso docente-educativo se reconoce como la actividad generalizada del maestro, en particular la actuación discursiva es imprescindible para la citada dirección.

El maestro de la Educación Primaria asume en la dirección de este proceso, como particularidad de su profesión, un contenido curricular abarcador de un amplio aspecto de la cultura. Ello requiere de diversos recursos discursivos y didácticos para educar a los escolares e involucrar en este propósito a los factores asociados a la escuela. Entonces la actuación discursiva socializada goza de un lugar privilegiado dado el carácter instrumental de la lengua, y el papel desempeñado por esta como medio de cognición y comunicación en todas las asignaturas de currículo. Todo lo anterior ocurre en procesos meramente educativos y comunicativos.

Lo antes expuesto exige al maestro en formación el desarrollo de cualidades profesionales, a partir de la misión principal asignada: la educación de los niños en las primeras edades. Su quehacer, por tanto, deberá caracterizarse por un contenido ideopolítico profundamente revolucionario, transformador y humanista. La actividad pedagógica la desarrolla en un proceso esencialmente comunicativo, en el cual el amor por los niños, el intercambio constante con la familia y el respeto mutuo constituyen premisas básicas.

Ahora bien, el maestro primario como agente del discurso tiene propósitos bien definidos en la formación del escolar de las primeras edades; entre ellos se prioriza el desarrollo de su lengua materna. Para ello despliega tareas y funciones, pero la comunicación en el ámbito escolar tiene sus propias reglas, condicionadas por los **contextos comunicativos profesionales** donde se produce su actuación discursiva, es decir, aquellos aspectos contextuales y socioculturales en los cuales ocurre la comunicación, a saber: el maestro actúa en la escuela, en la familia y en la comunidad.

Para cada una de estas circunstancias el maestro ha de elegir un discurso adecuado, atendiendo a lo diatópico, lo diastrático y lo diafásico. O sea, teniendo en cuenta la variabilidad comunicativa del aula, condicionada por el lugar donde residen los escolares, su procedencia y los usos que hacen de su lengua. Respecto a este último aspecto, el maestro debe propiciar el desarrollo de la norma culta a partir de la variante cubana, sin reprimir el uso de otros registros.

El discurso didáctico tiene un significado y un uso; por tanto, es necesario prestar atención a las diferentes interacciones comunicativas, expresadas en situaciones determinadas, ante varios agentes educativos y con diferentes objetivos. Para cada función y contexto le corresponde una adecuación de su discurso, donde se significa:

- Lo docente-metodológico: deberá establecer una comunicación adecuada en la planificación, ejecución y control del proceso docente-educativo, en su tarea instructiva.
- Lo investigativo: su actuación comunicativa será imprescindible en el análisis crítico y la problematización y reconstrucción de la teoría y la práctica educacional.
- Lo orientador: fundamental actividad en la cual mediante la interacción comunicativa, diagnostica e interviene, en el cumplimiento de su tarea educativa.

Un mayor nivel de esencialidad queda planteado al concebir la competencia comunicativo-metodológica, como resultado holístico de las cualidades resultantes de la dimensión didáctico-comunicativa y de la dimensión discursivo-profesional.

La Competencia comunicativo-metodológica. Su desarrollo constituye una necesidad del profesional en formación; porque se sabe el propósito: lograr un maestro primario capaz de producir discursos cada vez más comunicativos y coherentes, y saber enseñar cómo aprenderlos. Por tanto, a continuación se presenta un análisis contentivo de consideraciones sobre las competencias comunicativa y metodológica, y la necesidad de su integración.

La competencia comunicativa, a través del análisis de sus indicadores, permite reconocer en el proceso de formación de los futuros profesionales de la primaria el énfasis en la transmisión de contenidos lingüísticos, por un lado, y en la distinción de la tipología textual, por otro. En menor medida se presta atención a los asuntos del habla en situación comunicativa (sociolingüística) y a los asuntos prácticos y vivenciales de las estrategias comunicativas. Esto significa una falta de polaridad o equilibrio en el tratamiento de las dimensiones de la competencia comunicativa.

La competencia metodológica, por su parte, se expresa como el sistema de dominios: la planificación, la disposición, el ordenamiento y la dirección de los conceptos, actitudes y procedimientos para dirigir el proceso docente-educativo en la escuela. En consecuencia, la disposición de los contenidos adolece del establecimiento de relaciones entre los aspectos del conocimiento dosificado y las vías en que ellos deben ser aprendidos y/o enseñados.

Por tanto, se presta atención a la necesidad de integrar los contenidos comunicativos y los metodológicos. De ahí que en esta tesis se prefiere hablar de competencia comunicativo-metodológica; pues se trata de aprendizajes integrados, es decir, el profesor primero y el estudiante en

formación después, durante su comunicación deben manifestar actitudes axiológicas: constituyen el ser (saber escuchar, pronunciar correctamente, ser asertivo, respetar el diálogo, adaptarse al contexto, entrar en situación...).

También debe poner de manifiesto procedimientos: constituyen el saber hacer: ¿cómo hacerlo, cómo enseñar, cómo aprender?, ¿cómo obtengo esa habilidad?, ¿cómo llego a la meta?, ¿cómo organizo la planificación?, ¿qué disposición lógica deben tener los contenidos que se van a tratar en relación con la forma en que se van a enseñar?, ¿qué ordenamiento deben tener los aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales que se van a tratar?

Además, se hacen patentes los conceptos: constituyen el saber (¿qué términos escojo para hablar o escribir?, ¿qué significan?, ¿qué debo explicar?, ¿qué tipos de palabras debo escoger?...).

El análisis anterior imbrica procedimientos para la actuación del profesional, que adquiere carácter y valores especiales para el maestro de la primaria, a partir de que se reconoce como el iniciador del proceso de lecto-escritura. Esto implica atender con sumo cuidado y precisión cómo llegar al niño para que este asuma una actitud de colaboración comunicativa. Se insiste en que el niño, desde las primeras edades debe recibir adecuados patrones de participación dialógica. Su inserción en el diálogo o las relaciones interactivas grupales deben significar eventos de crecimiento que marquen las pautas comunicativas para los diferentes escenarios. De esta manera, se sientan las bases para el ulterior desarrollo de las habilidades comunicativas.

Por lo anteriormente planteado, queda clara la integración producida entre los componentes de las competencias comunicativa y metodológica, lo cual puede identificarse como sinergia, al entenderse como la expresión cualitativamente superior de una totalidad del proceso, que no es igual a la suma de los elementos integradores de la competencia comunicativa y de la metodológica. Ese resultado

sinérgico aquí se ha identificado como competencia comunicativo-metodológica y se reconoce como una competencia profesional.

En esta tesis la competencia comunicativo-metodológica, se define *como una cualidad, manifestación de la integración ocurrida entre el dominio de la lengua y su aplicación instrumental para comprender y producir discursos como expresión de capacidades cognitivas y metacognitivas en el modo de actuación profesional.*

La competencia comunicativo-metodológica se entiende dentro de las profesionales, porque no se trata del dominio de contenidos lingüísticos propios de la ciencia lingüística; sino de aquellos fundamentados sobre la base de su incidencia más directa para la dirección del proceso docente-educativo de la Lengua Española, en tanto le permiten la solución de los problemas de la práctica profesional en correspondencia con el modelo de la escuela primaria y la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la didáctica de la lengua, con el propósito de contribuir al desarrollo integral de la personalidad de sus educandos.

Por tanto, la competencia comunicativo-metodológica integra contenidos acerca de las estructuras del sistema y del discurso, las actuaciones y las cualidades de la personalidad de este profesional en formación, contribuye a desempeños más flexibles e independientes para la solución de problemas profesionales y la toma de decisiones metodológicas referidas a la enseñanza de los componentes de la lengua en el proceso docente-educativo en la escuela primaria.

Por otro lado, esta competencia favorece una mayor integración del contenido de aprendizaje abordado hasta el presente de manera fragmentada en la disciplina, la aplicabilidad y transferencia de los aprendizajes logrados y la participación activa de los alumnos en el proceso.

La citada competencia debe ser comprobada, en correspondencia con el objetivo propuesto en la dimensión didáctico-comunicativa, expresado en el desempeño del maestro en formación en cada año

académico, según los niveles de competencia alcanzados, a partir de la activación de todos los procesos y recursos personológicos en la solución de los problemas profesionales enfrentados en la escuela primaria , lo cual propicia mediante la evaluación y la autoevaluación la transformación de sus modos de actuación profesional .

La relación entre la configuración actuación discursiva socializada y la configuración contextos comunicativos profesionales permite que se revele como síntesis la dimensión discursivo-profesional de donde emerge como cualidad totalizadora la competencia comunicativo-metodológica (Gráfico 2).

Dimensión discursivo-profesional

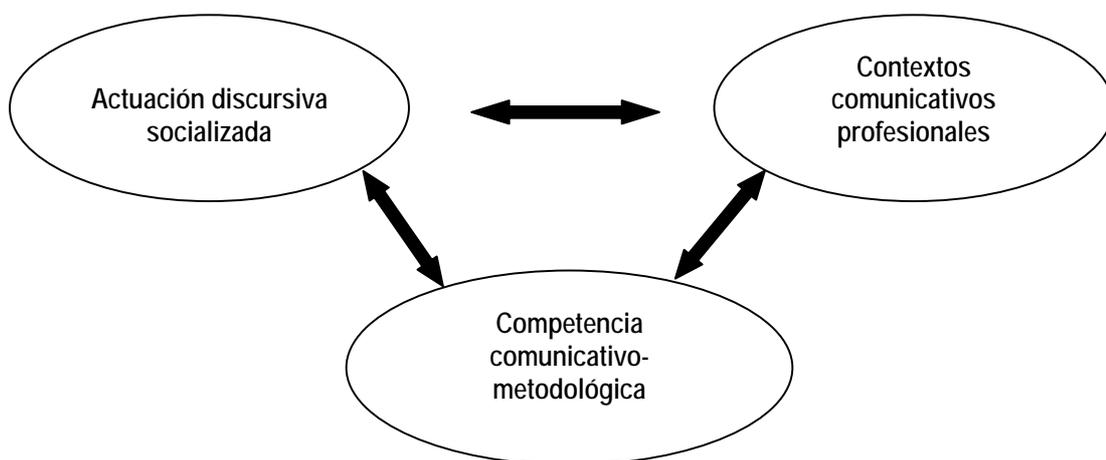


Gráfico 2. Relaciones internas de la dimensión discursivo-profesional.

La revelación del movimiento supone el reconocimiento de un sistema de relaciones esenciales en el objeto, las cuales permiten la interpretación de su transformación y comportamiento. Tiene en cuenta la concatenación entre:

- **La dimensión didáctico-comunicativa** que como síntesis es expresión de la contradicción entre la visión profesional anticipada y la fundamentación de los contenidos.

- **La dimensión discursivo-profesional** que como síntesis es expresión de la contradicción entre la actuación discursiva socializada y los contextos comunicativos profesionales.

La dinámica del proceso referido revela como **regularidad esencial** la integración de la lógica del discurso y la competencia comunicativo-metodológica como cualidad totalizadora. Esta cualidad permitirá la dirección del proceso docente-educativo de la Lengua Española en la escuela primaria como expresión de un nivel cualitativamente superior de modo de actuación profesional.

Por consiguiente, de la concepción didáctica emerge la necesidad de un principio que al mismo tiempo sustenta el método con sus procedimientos, los cuales dinamizan las acciones de la metodología y promueven el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica en los maestros en formación, al brindar una mejor dirección del proceso docente-educativo de la disciplina.

2.1.2 Principio del discurso como resultado, proceso, medio y fin

El proceso docente-educativo de la disciplina lengua Española y Apreciación Literaria no sólo exige de lo que particularmente aporta cada dimensión, sino en primer lugar, del carácter regulador emanado del entramado de relaciones producido, lo cual significa la existencia de principios didácticos¹⁵, entre los que cuentan:

1. Principio del carácter científico de la enseñanza.
2. Principio de la relación entre la teoría y la práctica.
3. Principio del carácter educativo de la enseñanza.
4. Principio de la sistematización de la enseñanza.

Los cuatro principios apuntados dejan clara la pauta a seguir en el proceso docente-educativo en cuanto a la concepción científica del mundo, la aplicación teórico-práctica, el aprovechamiento de las

¹⁵ G. Labarrere y G. Valdivia citado por Silvestre Oramas y Zilberstein Toruncha. Hacia una didáctica desarrolladora. Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2002, p.9.

potencialidades educativas en el contexto pedagógico y la necesidad de sistematizar el conocimiento para el desempeño. De este modo, puede afirmarse la existencia de una base teórica favorecedora de una actuación coherente.

Sin dudas, la conglutinación de estos principios expresa una significatividad teórica valiosa, por cuanto el profesor halla, de este modo, una poderosa vía para su actuación profesional. No obstante, el profesional de la docencia, aun cuando se siente cumplidor de estos principios, no siempre logra un desempeño que facilite la imbricación de los aspectos lingüísticos con su metodología de enseñanza-aprendizaje.

Es importante reconocer que los principios citados son propios de la Didáctica como ciencia general, de manera que desde la didáctica de la Lengua es pertinente adscribirse a ese sistema, se asumen sus potenciales desde el punto de vista de su significatividad teórica y su carácter educativo, pero por el grado de generalidad de los mismos, no incluyen de manera esencial las nuevas relaciones establecidas entre las dimensiones didáctico-comunicativas y discursivo-profesionales, en el proceso docente-educativo de la disciplina.

Por tanto, es necesario considerar la limitación de estos para atender a las transformaciones cualitativas del proceso según son concebidas en esta tesis para que realmente el proceso docente-educativo que debe ser regido por ellos responda a las exigencias de la sociedad en general y los contextos de actuación profesional, en particular. Tal realidad advertida no posibilita a los maestros en formación la organización y disposición en el proceso de comunicación de un discurso adecuado al contexto pedagógico.

El principio que se propone garantiza la atención a la lógica del tipo de discurso pedagógico establecido en cada una de sus fases: planificación, disposición, ordenamiento, ejecución y evaluación discursivos pues supera la linealidad del modelo comunicativo tradicional prevaleciente en el proceso

docente-educativo de la disciplina, donde, solo se le da atención al discurso para transmitir información o como resultado. Así pues los principios didácticos citados no bastan para resolver lo anteriormente planteado. El principio elaborado subraya el carácter contextualizador para dar tratamiento al objeto investigado.

Así pues, tiene lugar la propuesta del principio el discurso como resultado, proceso, medio y fin, significa la consideración del maestro en formación como protagonista del proceso, la necesidad de la adquisición de un discurso contextualizado para dirigir un proceso en su esfera de actuación. Por tanto, hay que hacerlo significativo y comprometer al maestro con ello, en tanto es su principal medio de enseñanza, y a la vez constituye un principio didáctico regulador de su aprendizaje.

El discurso se atiende como medio de comprensión y construcción de significados profesionales y sociales, que constituyen su esencia, centrando su atención como proceso organizado con una lógica que implique la intencionalidad profesional del contenido que se aprende, y cómo debe ser enseñado a partir de la interacción individual y grupal, y no únicamente en sus resultados, en el desempeño preprofesional. La misión del profesor consiste en desarrollar ese discurso. En este sentido lo más importante es- no solo el dominio de la lengua por el maestro en formación- sino también el proceder didáctico de su enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria.

Desde el punto de vista de la didáctica de la lengua, se parte del principio de la relación pensamiento-lenguaje. Es decir, si se habla de una construcción discursiva profesional se considera la noesis como el aspecto psicolingüístico mediante el cual se configura la estrategia comunicativa y donde los contenidos se integran como sus constituyentes, así como la transformación de la noesis en semiosis, en discurso como resultado. Siendo consecuentes con Vigotsky, el maestro en formación es siempre

un ser social, que ha interiorizado, por su experiencia comunicativa, un conjunto de convenciones, un sistema de regularidades del discurso.

Ahora bien, en ese discurso es necesaria la atención a la influencia de las características de los interlocutores, las cuales responden a un determinado contexto y tienen en cuenta ciertas exigencias socioculturales. De este modo se hace evidente el carácter práctico del lenguaje ante un grupo social. En el contexto didáctico, la actuación comunicativa adquiere un carácter especial porque deben cumplirse reglas, principios y leyes como expresión de su legalidad gnoseológica.

Lo aquí expresado deja claro que la presencia del principio asumido es consecuente con la concatenación de los aspectos tratados, a partir de la dinámica, la mutabilidad e interconexión en medio de la diversidad objetiva con que se opera en la realidad social. Por tanto, el principio sustenta una interpretación dialéctico-materialista favorecedora de un mejor desempeño del profesor formador, en su atención al desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica del maestro en formación, lo cual constituye su objetivo esencial como resultado del tratamiento a la lógica del discurso en el contexto pedagógico.

La estructura interna de la concepción didáctica responde a un conjunto de nuevas relaciones conjugadas con las dimensiones didáctico-comunicativa y discursivo-profesional que la organizan, a la vez constituyen pautas orientadoras de su esencialidad. Por consiguiente, se revela la contradicción dialéctica establecida entre el discurso meramente lingüístico y el discurso comunicativo profesional y las limitaciones en la didáctica de la lengua en la formación inicial del maestro primario, que impiden el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica en los maestros en formación.

El principio atraviesa la concepción didáctica con una visión dialéctica, y al mismo tiempo transita por las dimensiones didáctico-comunicativa y discursivo-profesional, que permiten el desarrollo de la citada

competencia. Desde esta óptica el principio articula las dimensiones. Estos fundamentos demuestran que el discurso se connota con una nueva cualidad al ofrecer la posibilidad al maestro formador de crear herramientas comunicativas y didácticas para hacer más comprensible la atención a las insuficiencias de los maestros en formación y de esta forma, desarrollar modos de actuación profesional.

Por ende, de la concepción didáctica emerge la necesidad de un principio que al mismo tiempo sustenta el método con sus procedimientos y acciones, los cuales dinamizan las acciones de la metodología y promueven el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica en los maestros en formación, al brindar una mejor dirección del proceso docente-educativo de la disciplina.

Para la aplicación adecuada del principio se requieren **reglas didácticas** en correspondencia con los fundamentos teóricos que potencien la organización del proceso docente-educativo.

- Atender a los contextos de actuación del maestro en formación como punto de partida para el análisis, la comprensión y producción del discurso.
- Propiciar la interacción discursiva de los maestros en formación con los profesores, los tutores, los escolares primarios, las familias, y entre ellos mismos.
- Concebir intencionalmente que en las actuaciones discursivas de los maestros en formación estén incluidas las actuaciones metodológicas (aprender a enseñar).
- Enfatizar en el uso del discurso para expresar significados y conseguir las intenciones.

El principio y sus reglas devienen en factor objetivo del proceso docente-educativo y al mismo tiempo, revelan un método de enseñanza aprendizaje que contribuya con sus procedimientos a la solución de los problemas que limitan el desempeño del maestro en formación.

2.1.3 Fundamentación didáctica del método de construcción discursiva profesional

El método, como expresión de las regularidades de la concepción didáctica expuesta, parte de las relaciones establecidas entre las citadas dimensiones, se encamina a orientar y conducir el proceso docente-educativo de la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria hacia niveles cualitativamente superiores de desarrollo, que den cuenta de su dinámica interna y de su vínculo con la vida.

El método de enseñanza es un componente de la dirección del proceso docente-educativo y su aplicación está determinada por el contenido, la tarea didáctica, los conocimientos, capacidades, habilidades de que disponen los alumnos y la forma de organización de las clases. De esta manera el método de enseñanza es la vía que utiliza el docente para dirigir y controlar el proceso docente-educativo.

En la didáctica de la lengua, los métodos utilizados para el desarrollo de la competencia comunicativa no dirigen sus acciones esencialmente a la formación profesional desde la integración de lo discursivo, lo lingüístico y lo metodológico, a partir de la relación ciencia lingüística –disciplina pedagógica y los problemas profesionales, por tanto no favorecen el enfoque profesional pedagógico.

Para la didáctica de la lengua es de mucho el método de análisis discursivo-funcional. Sin embargo, para los propósitos de esta tesis, este método no significa lo didáctico desde la óptica profesional, pues se basa solo en la descripción comunicativo-funcional de la lengua, sus objetivos son describir y explicar, es decir, se analizan los recursos de que dispone la lengua para significar atendiendo a la intención y el contexto, de ahí que permita la descripción y explicación gramatical, cognitiva y social.

De manera que el método de análisis discursivo funcional tiene en cuenta el uso de las estructuras discursivas en la construcción y comprensión de significados en determinados contextos, es decir relaciona lo sintáctico, lo semántico y lo pragmático, pero no expresa cómo lograr las intervenciones

discursivas en el contexto pedagógico formativo del maestro, ni incluye su organización y disposición en el proceso de comunicación de un discurso adecuado al contexto pedagógico.

Es por lo anterior que no contempla lo didáctico desde la óptica profesional, ni connota los modos y contextos de actuación del maestro en formación y he aquí su limitación. Se trata de un método que funciona desde lo lingüístico para el análisis discursivo del sujeto interlocutor y no para un profesional de la esfera pedagógica que tenga como objeto la dirección de un proceso docente-educativo lingüístico en las primeras edades.

Pero se sabe que el propósito es otro: la necesidad de la formación de un maestro comunicador eficiente, productor de discursos adecuados, que –además– dirija también un proceso docente-educativo de la lengua en la escuela primaria, de manera competente. Siendo así el método de análisis discursivo funcional resulta insuficiente.

El principio del discurso como resultado, proceso, medio y fin que sustenta al método desde las funciones lógica, gnoseológica y metodológica dirige la didáctica del habla con su enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, al enriquecerse con los fundamentos de las ciencias lingüísticas y de la educación, las cuales fundamentan el proceso docente-educativo de la disciplina.

El método de construcción discursiva profesional deviene vía didáctica, parte de la esencia de las relaciones entre las dimensiones didáctico-comunicativa y discursivo-profesional, reconocidas en el proceso, mediante las cuales se pretende concebir el proceso docente-educativo de la disciplina en la formación inicial del maestro primario hacia el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica.

La competencia en cuestión es una cualidad resultante del proceso. Significa la integración consciente de los contenidos de la lengua y su aplicación instrumental para la comprensión y producción de

discursos como expresión de capacidades cognitivas y metacognitivas para la dirección del proceso de docente-educativo de la Lengua en la escuela primaria.

Por tanto, se requiere de un tipo de aprendizaje integrador más profesionalizado, atendiendo al rol, las funciones, los contextos de actuación y una organización del proceso docente-educativo en estrecho vínculo con el objeto de la profesión. Lo anterior es el resultado de una profesionalización temprana.

La diferencia radica en el método que considera los mecanismos mediante los cuales se producen estos cambios, las condiciones psicopedagógicas donde transcurre, el rol protagónico de quien enseña y del que aprende, los resultados de esa transformación y las peculiaridades propias de esta vía de dirección del proceso.

Lo anterior conduce a una relación dialéctica entre el objetivo, el contenido y el método en la dinámica del proceso donde sus participantes deben reflexionar y autoevaluar las acciones, así como regular su conducta con el propósito de perfeccionar sus actividades como maestros en formación y futuros formadores.

Se considera necesario, a partir de los resultados de la calidad del desempeño del maestro primario en formación, el establecimiento de un método que en su esencialidad contenga la construcción del discurso en el proceso docente-educativo de la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria, teniendo en cuenta la necesidad de obtener un saber, un saber hacer y un saber ser, como expresión de competencia comunicativo-metodológica, en correspondencia con las exigencias del modelo de formación.

En esta investigación, desde una visión más general, se ha considerado al método de construcción discursiva profesional, como una vía aplicada a la lógica del discurso por el que enseña y/o aprende. Ello implica en el maestro en formación una reestructuración; o sea, un establecimiento de nexos entre

los contenidos comunicativos nuevos con los que ya se poseen, su reorganización y la orientación didáctica de esos nuevos contenidos para la dirección del proceso de docente-educativo de la lengua en su esfera de actuación.

La conexión referida expresa como contradicción dialéctica la relación entre el contenido precedente, el actual y el proyectivo, y se explica por qué el conocimiento de la lengua materna es un proceso que transita de lo simple a lo complejo en las diferentes etapas de la vida del escolar. En este devenir por los niveles de enseñanza deberán producirse saltos. Lo anterior expresa el carácter dinámico, contradictorio y complejo de su enseñanza-aprendizaje, el cual se va enriqueciendo de manera lógica.

Por consiguiente, se le plantean al maestro en formación nuevas situaciones en las cuales tendrá que hacer uso de la lengua con diferentes propósitos. Este es el caso de la formación pedagógica, pues se enfrenta a nuevos contenidos convertidos en problemas, es decir, problemas profesionales para su solución, y luego llevarlos a la práctica en su actuación didáctica donde demostrará su apropiación. La realidad educativa es diversa y ha de tener una respuesta a esta condición.

En lo particular, el método de construcción discursiva profesional (MCDP) repercute de manera significativa en la actividad que despliegan los maestros en formación y el profesor formador en el proceso, al constituirse en una sucesión específica de acciones ordenadas en cada momento de las fases de la lógica del discurso: planificación del discurso, disposición para el discurso, ordenamiento del discurso, ejecución y evaluación del discurso.

Refleja una lógica que implica la actuación consciente del maestro en formación; se trata de una movilización personalógica, en la determinación de estrategias metacomunicativas y la obtención de un ordenamiento del pensamiento para la integración, no solo del contenido transmitido; sino, a la vez, la forma en que debe ser enseñado, comprendido y aprendido.

La lógica del discurso se expresa en un ambiente meramente comunicativo y pedagógico, por lo tanto implica interacción con marcada intención profesional. Esto es: aplicar el método de construcción discursiva profesional, cuya significación destaca la vía didáctica en la cual los sujetos implicados disponen del discurso con una actuación profesional.

El método se erige como el portador de un modo de actuación profesional, dada su contribución al desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica, en tanto su aprehensión entraña la integración de contenidos para interactuar con el objeto de la profesión.

Propicia el desarrollo del modo de actuación del profesional, además, porque en el proceso formativo del maestro el "qué" y el "cómo" presuponen contenidos del proceso docente-educativo de la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria, en tanto se prepara a un profesional que va a formar a otro sujeto en un contexto pedagógico. El modo utilizado para formar a estos maestros le sirve de modelo para influir en la educación de sus escolares posteriormente.

El salto cualitativo se expresa en el sistema de relaciones establecidas con los sujetos portadores de la acción educativa, por medio del cual se genera la posibilidad de su crecimiento para instruir y educar. Su esencia se concreta en la expresión de un aprendizaje competente, desde el proceso de formación, manifestado en su utilidad, su sentido proyectivo y su grado de generalidad. El discurso constituye el soporte de este método. Cuando se analiza su contenido se observa su singularidad, al penetrar en la dimensión didáctico-comunicativa y discursivo-profesional como la vía fundamental tomada por el maestro formador y el maestro en formación para lograr los objetivos de la disciplina.

Se enfatiza en la significación del método referido para la didáctica de la lengua materna en la formación de maestros primarios. Su fundamentación permite una dirección científico-metodológica del proceso para el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica. El carácter objetivo y la

lógica expresada estimulan al autoperfeccionamiento del maestro en formación, a partir de las relaciones establecidas con los sujetos portadores de la acción educativa.

El MCDP permite, además, al profesor la sistematización del contenido y contribuir al enriquecimiento personal, a partir del grado de significación social de esta competencia. En fin, genera relaciones de carácter comunicativo y pedagógico, favorecedoras de la integralidad del futuro profesional de la Educación Primaria. Se distingue por su dinamismo y capacidad de inclusión, va de la abstracción teórica a la concreción práctica. Por consiguiente, permite cambios y reformulaciones desde el accionar práctico.

El método se materializa en un sistema de acciones y operaciones del profesor para enseñar a enseñar lengua. Didácticamente, su aspecto interno lo constituyen los procedimientos de: intencionalidad discursiva, enunciación discursiva, y valoración discursiva, todos dirigidos al desarrollo de un proceso intelectual pedagógico consciente, estructurados de forma coherente, los cuales se identifican con una sucesión de operaciones lógicas del pensamiento, ya que responden a una dinámica productiva sostenida por la integración de lo instructivo-educativo y desarrollador.

El carácter direccional del método dinamiza todo el proceso a través de los procedimientos. Su aplicación exige la presencia de un objetivo, sin el cual no es posible la ejecución de una actividad consciente, con su guía se realizará la actividad de enseñar, (profesor) y de aprender para enseñar (maestro en formación inicial) para el logro de un resultado.

Reclama, además, la existencia de un contenido fundamentado, integrador de lo discursivo, lo lingüístico y lo metodológico y, por consiguiente, la selección e instrumentación de medios y formas favorecedores de la activación intelectual. Lo anterior propicia un proceso docente-educativo significativo para el maestro en formación y- por tanto- la identificación, motivación y compromiso con su futuro quehacer profesional.

Los procedimientos intencionalidad discursiva, enunciación discursiva, y valoración discursiva constituyen un sistema de acciones ordenadas, dirigidas al desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica propuesta como resultado de la aplicación del método de construcción discursiva profesional. Son las herramientas que permiten instrumentarlo, mediante la determinación de la propia estrategia a seguir por el maestro en formación, para apropiarse de los contenidos comunicativo-metodológicos, bajo la dirección del profesor, de ahí su carácter interactivo y flexible.

Los procedimientos referidos tienen como objetivo orientar las etapas didácticas seguidas en la lógica del discurso para la dirección del desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica, con un carácter interactivo y flexible lo cual exige la contextualización. Devienen interrelación dialéctica del método, al constituir su estructura operacional, que permite articular la construcción discursiva profesional (CDP) para el desarrollo de la citada competencia.

La intencionalidad discursiva permite la presentación de la intención perseguida por el maestro con su discurso, para lo cual tendrá en cuenta la motivación por el contenido y las condiciones de preparación del maestro en formación en cuanto a su disposición para aprender significativamente a través de la interacción generada con el profesor y el grupo en este evento comunicativo.

Es importante tener en cuenta que tanto el profesor formador como el maestro en formación planifiquen cómo van a usar su discurso para transmitir y/o aprender el conocimiento en una situación dada. En este acto directivo los objetivos se compartirán por ambos actores del proceso docente-educativo.

La enunciación discursiva consiste en la realización concreta del discurso donde se presenta el contenido objeto del discurso, a partir del establecimiento de relaciones con lo que el maestro ya conoce; y el planteamiento del nuevo contenido a través de la solución de un problema profesional referido al tratamiento de un componente de la lengua. Se actualiza en este momento la motivación

por el aprendizaje de la lengua y los conocimientos estratégicos del maestro en formación a través de un sistema de preguntas generadas por la orientación del profesor y encaminadas a la búsqueda de una situación comunicativa nueva y problemática.

Por su parte, el docente debe impulsar al maestro en formación hacia la reflexión, como acción de utilización del discurso para hablar del mismo, lo cual le permite a este último responder a las interrogantes: ¿qué estructura discursiva es?, ¿cuál es su función, ¿por qué elijo esta y no otra?, ¿cómo se incluye este componente en el todo?, ¿por qué?, ¿qué utilidad tiene para mí como comunicador y maestro?

Los procedimientos se despliegan en la búsqueda y el descubrimiento de problemas comunicativos típicos de los escolares primarios, o de las necesidades reales de los maestros en formación, lo cual asegura la motivación de estos. Están orientados hacia el desarrollo de los motivos, las potencialidades y las necesidades del maestro en formación; el profesor debe dinamizar las diversas situaciones comunicativas considerando los aspectos vistos en el maestro, que son necesarios compensar o estimular, con el objetivo de hacerlo más protagonista y responsable de su formación. Desde esta óptica, el maestro en formación construye sus conocimientos gracias a la mediación con otros, el profesor y sus compañeros de grupo.

La valoración discursiva asegura la comprobación y evaluación individual y colectiva de cómo se han construido los contenidos. Ello implica el desarrollo de estrategias para regular el proceso de aprendizaje de estos códigos comunicativos y didácticos y la solución de tareas asociadas a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria. Responde a las interrogantes: ¿qué se debe enseñar?, ¿cómo se debe enseñar?, ¿cómo se consigue este conocimiento? y ¿en qué condiciones puede aplicar los recursos poseídos para lograrlo?

La construcción discursiva profesional, por tanto, implica que el maestro en formación planifique las estrategias didáctico-comunicativas convenientes según el contexto de actuación; reflexione sobre los códigos didáctico-comunicativos, sus procesos de adquisición y desarrollo, y la manera de obtener estos conocimientos; regule las condiciones y autoevalúe este proceso constructivo. Todos los procedimientos se manifiestan en la ejecución del discurso en la dirección del proceso.

El procedimiento de intencionalidad discursiva tiene como esencia la orientación de las acciones desde la dimensión didáctico-comunicativa que reconoce en la visión profesional anticipada y la fundamentación de los contenidos los sustentos cognoscitivos articuladores que dinamizan un movimiento dentro de la lógica del proceso.

La enunciación discursiva y la valoración discursiva se orientan hacia la ejecución de acciones desde la dimensión discursivo-profesional que reconoce en la actuación discursiva socializada y en los contextos comunicativos profesionales la concreción articuladora dinamizadora del movimiento de la lógica, generadora de nuevas transformaciones en la explicación del proceso por los sujetos, como manifestación de competencia comunicativo-metodológica.

Lo externo del método se expresa en la ejecución de distintas formas de enseñanza que manifiestan la relación entre el profesor y el estudiante en el proceso, a partir del vínculo entre lo individual y lo grupal. Al ser aplicado el método en la dinámica por su carácter interactivo, promueve el autoperfeccionamiento, al tener en cuenta el discurso, donde se genera la participación activa del maestro en formación y la interacción grupal, las cuales se ponen de manifiesto en una sucesión de operaciones didácticas: la reflexión, la autorreflexión, la planificación, la argumentación, la comprensión, la construcción, la explicación, la comparación, la demostración, la regulación y la autorregulación.

El método de construcción discursiva profesional por su intencionalidad dinámica expresa una dialéctica en el diálogo producido en el proceso docente-educativo, el cual debe ser planificado según las características socioculturales de los interactuantes, de tal modo que implique el desarrollo de la capacidad de la toma de conciencia para el acto discursivo, como expresión de un acto reflexivo; esto sucede cuando se actúa con madurez para saber el momento, las condiciones, el contenido y la forma en que se desea captar o transmitir un mensaje didáctico. Todo ello pone de manifiesto un determinado nivel de regulación expresado en una conciencia lingüística con valores superiores.

Se genera un entramado de relaciones, producido como resultado de la recontextualización necesaria, según los propósitos de los sujetos protagonistas de este acto didáctico-comunicativo.

De este modo se advierten los rasgos de este método:

- Carácter interactivo: los sujetos que aprenden y/o enseñan sienten la necesidad de intercambiar acerca del contenido de sus discursos.
- Carácter flexible: las ideas de los discursos no están preelaboradas, sino que dependen de la naturaleza de los interlocutores, de su espontaneidad, de la capacidad de reflexión, entre otras.
- Carácter organizado: la dinámica que se produce responde a una lógica interna de los contenidos de la disciplina y del contenido y las exigencias de la profesión.
- Carácter contextualizador: las propias actitudes asumidas por los sujetos que aprende y/o enseñan, dado a su vez el carácter flexible, imponen los códigos más eficientes para la comunicación.

- **Carácter formativo:** el mismo hecho de aportar una vía de aprendizaje a los maestros en formación, les garantiza una vía multivariada de enseñanza para otros contextos o escenarios de actuación.

La construcción referida significa cómo con el discurso didáctico de la lengua el profesor y el maestro en formación están haciendo algo más que emplear la lengua para comunicarse: están usando la lengua con fines didácticos con carácter direccional e interaccional; expresan lo que piensan, piensan mejor, ganan en calidad de reflexión. Por consiguiente, tienen en cuenta tanto los contenidos relativos a la estructura del sistema como los del discurso en el contexto pedagógico.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 2

- La propuesta de la concepción didáctica, con enfoque holístico configuracional, ha sido sustentada en los presupuestos filosóficos, psicodidácticos, lingüísticos, pedagógicos y sociológicos del proceso docente-educativo de la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria, por lo que constituye su fundamento epistemológico esencial para explicar su desarrollo.
- Se establece un sistema de relaciones dialécticas, que revelan la regularidad esencial expresada en la lógica del discurso desde la dinámica del desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica, a partir de un proceso de construcción discursiva profesional.
- Se contribuye al logro del perfeccionamiento didáctico del proceso docente-educativo de la disciplina al aportar un método de construcción discursiva profesional, expresión de las relaciones y la regularidad esencial de la concepción, que parte del principio del discurso como resultado, proceso, medio y fin, tiene como función esencial el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica, y se concreta en los procedimientos de intencionalidad, enunciación y valoración discursivas.
- Con la elaboración de la concepción se resuelve la contradicción dialéctica existente en el proceso docente-educativo de la disciplina entre el discurso didáctico meramente lingüístico y el discurso didáctico comunicativo profesional.
- Se concede especial relevancia a la facilitación de un proceso de formación que contribuya a desarrollar la competencia comunicativo-metodológica, para una actuación profesional más contextualizada.

CAPÍTULO 3. CORROBORACIÓN DE LOS RESULTADOS CIENTÍFICOS DE LA TESIS

CAPÍTULO 3. CORROBORACIÓN DE LOS RESULTADOS CIENTÍFICOS DE LA TESIS

Este capítulo asienta lo concerniente al aporte práctico de la tesis. Con ello se corroboran los resultados científico-metodológicos los cuales permiten valorar- a través de la metodología elaborada- el funcionamiento del proceso docente-educativo de la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria en la formación inicial del maestro primario. Responde al enfoque holístico y tiene como sustento la concepción elaborada. Con ella se busca un pensamiento y una actuación de integración a partir del método dinamizador del proceso.

Se realizó mediante un estudio de casos, la observación participante, la entrevista en profundidad y el criterio de expertos, todo lo cual comprobó su pertinencia.

3.1 Metodología para el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica

La metodología garantiza la instrumentación de la concepción didáctica argumentada, para el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica en la formación inicial de los maestros de la Educación Primaria. Lo más importante es ofrecer al maestro un sistema de procedimientos que garantice el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica, a través la lógica del discurso didáctico como parte de la dinámica bidimensional establecida.

El aparato conceptual que la sustenta emerge de las relaciones dialécticas esenciales entre la dimensión didáctico-comunicativa y la dimensión discursivo-profesional. Dichas conexiones generan el método de construcción discursiva profesional que dinamiza el proceso docente-educativo de la disciplina. Desde esta integración la competencia comunicativo-metodológica, como cualidad esencial, se concibe para contribuir al desarrollo del modo de actuación profesional desde la formación.

Objetivo de la metodología: ofrecer una lógica del discurso didáctico que contribuya al desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica a través de la construcción discursiva profesional, como parte del enriquecimiento del proceso de formación inicial del maestro primario.

Rasgos de la metodología:

- **Carácter integrador:** considerando la integración de los contenidos comunicativos y metodológicos, se parte del carácter holístico de la lengua y de los procesos de aprendizaje, y del desarrollo de la competencia como configuración integradora de elementos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades profesionales del maestro en formación.
- **Carácter interactivo:** porque se enfatiza en el desarrollo del proceso docente-educativo en intercambio dialógico y en actividad para la solución de manera individual y sobre todo colectivas de tareas tanto comunicativas como profesionales, donde prime el respeto de las convenciones sociales en el uso de la lengua y la comprensión de la esencia comunicativa del proceso, a través de las interacciones profesor-maestro en formación, maestro en formación-maestro en formación, maestro en formación-profesor de la sede, maestro en formación-tutor.
- **Carácter holístico:** se asume la lengua como un todo, donde se tiene en cuenta su manifestación como sistema en el discurso, lo cual permite se cumpla su función comunicativa, como proceso complejo de interacción lingüística entre los actores del proceso que emiten y comprenden significados.
- **Carácter comunicativo:** porque se explica la construcción del discurso didáctico para enseñar a enseñar lengua, se enfoca la comunicación como contenido, objetivo e instrumento mediatizador y socializador de los aprendizajes necesarios para el desempeño profesional del maestro.

- **Carácter desarrollador**, en tanto los profesores formadores y maestros en formación se enfrentan a la solución de problemas comunicativos profesionales donde la existencia de contradicciones promueve la actividad y al desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica. Se estimulan los procedimientos de planificación, reflexión, regulación y contextualización discursivas del maestro en formación, y se propicia el contexto para integrar estos procedimientos, contruidos a nivel individual en tareas independientes, con tareas cooperativas a nivel grupal dirigidas por el profesor.

Exigencias de la metodología:

- Enseñar - aprender en maestros primarios.
- La relación entre el contenido de las ciencias del lenguaje y los métodos y procedimientos empleados en la enseñanza-aprendizaje de la lengua.
- El énfasis en los problemas profesionales que enfrentará el maestro en formación en sus contextos de actuación.
- El intercambio comunicativo dialógico y en actividad.
- Atención a la diversidad sociocultural.
- Atención al carácter holístico de la lengua y de su proceso de enseñanza- aprendizaje.

La metodología se ha conformado en tres etapas, contentivas de acciones ordenadas en función del logro del objetivo perseguido. Por tanto, para su instrumentación se necesita de un pensamiento que permita disponer sistémicamente de la vinculación comunicativo-metodológica. De igual forma, resulta conveniente prestar atención a la posición esencial del discurso didáctico que, convertido en un problema, contribuya a la comprensión y a la expresión metodológica integrada.

Pero lo notable de la organización del discurso didáctico está en sus posibilidades para conducir a los maestros en formación a nuevas zonas de desarrollo próximo, a partir del reconocimiento de

determinados caracteres cognitivos, axiológicos, didácticos, estéticos y actitudinales los cuales son esencialmente más valiosos cuando se erigen sobre la base de los problemas profesionales de su esfera de actuación.

Etapas que conforman la metodología:

Etapa I: Instrucción docente interactiva.

Etapa II: Desempeño profesional de integración.

Etapa III: Interpretación y transformación continuas.

Etapa I: Instrucción docente interactiva

Acción 1: Análisis de la Disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria.

Se toma como punto de partida la premisa de transitar conscientemente de la concepción estructural en el tratamiento a los contenidos de la lengua y su metodología de enseñanza-aprendizaje, predominantemente teórica, a una concepción integradora y holística con énfasis en los problemas profesionales que el maestro en formación encontrará en su práctica.

Lo antes expuesto implica no solo tener en cuenta el análisis de la disciplina, sino también tomar en consideración la superación de los profesores formadores a partir del autoperfeccionamiento propio del profesional de la esfera pedagógica.

La Disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria ha transitado, a través de diferentes planes de estudio, por un proceso de transformaciones dirigidas al mejoramiento de la calidad de la formación del maestro primario. En los anexos del dos al seis se presentan los diferentes planes de estudio y la inclusión de esta disciplina desde 1989, año en que se inician los cambios más importantes como parte del Plan de Estudio B modificado.

Sus objetivos, contenidos por años, y el enfoque abordado, son la expresión del tránsito de una didáctica sustentada en métodos lingüísticos con un enfoque estructuralista, hasta una didáctica

favorecedora de los fundamentos del enfoque comunicativo. Pero necesita trascender en el desarrollo de competencias profesionales desde una didáctica caracterizada por el desarrollo de habilidades lingüísticas descontextualizadas de la profesión hacia una didáctica favorecedora del desarrollo de competencia comunicativa, pero que aún no satisface todas las necesidades del profesional en formación.

Por tanto, la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria, desde su concepción debe contemplar su contribución en el currículo a la competencia comunicativo -metodológica.

En las actuales circunstancias dicha disciplina asume que el egresado del nivel medio superior ha alcanzado determinado grado de desarrollo lingüístico, en el aprendizaje de su lengua materna como sujeto hablante, el cual debe perfeccionar en un primer año intensivo para aprender a enseñar en la escuela primaria. Esto último es condición imprescindible para el desempeño con calidad de su futura profesión: la formación como maestro de los escolares de las primeras edades, lo cual le confiere un carácter acelerado al proceso como parte de una profesionalización temprana.

Por eso se le da continuidad al trabajo del nivel precedente en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa con una marcada orientación profesional, todo lo cual implica el trabajo sistemático con las macrohabilidades lingüísticas. Se centra la atención en el análisis de diversos tipos de textos para contribuir a la formación político-ideológica, cultural y estética, en consonancia con los diferentes estilos funcionales y contextos.

Todo lo anterior debe permitir al maestro en formación llegar a la modelación y solución de tareas docentes relacionadas con la dirección del proceso docente-educativo de la Lengua Española en el nivel primario. Se trabaja, además, en la identificación de problemas profesionales, fundamentalmente, relacionado con el proceso de diagnóstico del escolar y su grupo. Los contenidos metodológicos, de

manera más específica, garantizarán la acertada dirección del proceso en la escuela primaria atendiendo a los criterios más autorizados y actuales.

Por tanto, esta disciplina deberá desarrollar en el maestro en formación los conocimientos de su lengua materna y los fundamentos científicos sustentadores de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, permitirá la dirección de su acción pedagógica y metodológica, induciendo el aprendizaje de la lengua materna a sus alumnos y regulando su actividad profesional, a partir de la reflexión de sus estrategias como aprendiz, en la elaboración y solución de la nueva información aportada por los otros contextos de formación. Como educador debe planificar su acción didáctica, guiando y modelando las estrategias de los aprendizajes de los escolares con que trabaja en la microuniversidad.

Todo lo antes expuesto, es condición imprescindible para la formación integral; sin embargo, se hace significar la necesidad, desde el primer año, de asumir la concepción del proceso docente-educativo de la Lengua Española y Apreciación Literaria con un carácter bidimensional. Ello exige la aplicación del método de construcción discursiva profesional y sus procedimientos, por consiguiente, **la intencionalidad discursiva** permitirá desde la planificación del discurso, el tratamiento integrado de contenidos lingüísticos con los métodos y procedimientos de su enseñanza en la escuela.

La incorporación de esta manera diferente de asumir la dirección del proceso docente-educativo de la disciplina, exige también la aplicación del **principio del discurso como resultado, proceso, medio y fin** que explica la funcionabilidad lógica y gnoseológica de la concepción didáctica propuesta, y halla su expresión desde la dimensión didáctico-comunicativa y discursivo-profesional del proceso docente-educativo, en correspondencia con los actuales enfoques de la ciencia lingüística y de la didáctica de la lengua .

Acción 2: Impartición del curso: "La dirección del desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica del maestro primario en formación inicial" (Anexo 12)

La principal misión de esta acción de la etapa está dirigida a la incorporación de las acciones docentes portadoras de una nueva significación a la formación y superación continuas, lo cual atiende a las necesidades de perfeccionamiento de los modos de actuación profesionales.

De manera particular, este curso dirige sus intenciones hacia el énfasis del comportamiento comunicativo del profesional de la docencia. Se insiste en los códigos contextuales, las interacciones comunicativas, la cooperación comunicativa y el desarrollo consciente del discurso profesional atendiendo el rigor de la contextualización correspondiente. Ello implica la necesidad de la preparación de los docentes para el logro de una lógica del discurso que implique una planificación, disposición, ordenamiento, ejecución y valoración discursivas que integre los contenidos de la lengua con los métodos y formas de su enseñanza-aprendizaje en la escuela.

Para proceder con el método es necesario atender sus procedimientos:

La intencionalidad discursiva le permitirá al profesor presentar los objetivos que se propone en articulación con las necesidades del maestro en formación y las exigencias del problema profesional, a cuya solución contribuye, de manera que este lo comprenda y le permita el análisis y la reflexión de ¿cómo?, ¿dónde?, ¿por qué? y ¿para qué? del aprendizaje lingüístico de manera contextualizada.

La enunciación discursiva, por su parte, posibilita la presentación y elaboración conjunta de las vías para la solución del problema comunicativo profesional, a partir del análisis crítico, la reflexión y evaluación sobre lo aprendido y cómo se puede transferir a la dirección del proceso docente-educativo de la Lengua Española en la escuela primaria.

La valoración discursiva implica la aplicación, reflexión y control de las vías de solución al problema aludido. Ello permite al maestro en formación- de conjunto con el profesor formador- regular y corregir su actuación discursiva de manera que evalúe lo aprendido considerando los contextos de actuación profesionales.

En resumen, las acciones de esta etapa contribuyen a la visión profesional anticipada, cualidad del proceso que debe acompañar al profesor formador y al maestro en formación como condición indispensable para la dirección del proceso docente-educativo, con una proyección caracterizada por la disposición a comprender y practicar la dinámica del proceso bidimensional concebido.

Etapa II: Desempeño profesional de integración

Para su materialización, son varias las condiciones a considerar: la experiencia pedagógica del colectivo en la impartición del programa de la disciplina; la concordancia con el tránsito por los niveles conducentes a la solución de tareas profesionales de acuerdo con el objetivo; la correspondencia flexible de estos niveles de integración comunicativo-metodológica con los eslabones dinámicos del proceso (la motivación, la comprensión, la sistematización y la evaluación) y el logro de los niveles de desempeño como expresión de modos de actuación profesional. Las anteriores condiciones se materializan al tomar en cuenta las correspondientes acciones:

Acción 3: Caracterización de la competencia comunicativo-metodológica.

La caracterización de esta competencia por el profesor formador tiene una finalidad diagnóstica, predictiva e interventiva. Debe ser procesal y realizarse de manera sistemática, lo cual estimula el desarrollo y propicia al maestro en formación el avance hacia estadios superiores. Para el desarrollo de la competencia, es necesario partir del nivel real y potencial de desarrollo de la competencia de los maestros en formación en lo individual y en lo grupal. Los indicadores de la competencia y sus relaciones desempeñan un papel esencial en la caracterización para indagar de manera casuística en el comportamiento integral de los mismos.

Dicha caracterización supone un serio y sistemático trabajo durante toda la carrera. Es fundamental el protagonismo de los maestros en formación, profesores de la Disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria y maestros de la microuniversidad en su instrumentación. Cuando se da una

situación insuficiente en el desempeño del maestro en formación, resulta más compleja la caracterización. En este caso se requiere de un trabajo profundo por parte de los docentes con la participación del maestro en formación para identificar las causas de tal situación. Resultan esenciales en esta búsqueda su protagonismo y la toma consciente de compromisos.

Para conocer el estado real y potencial en el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica, la caracterización debe realizarse atendiendo a los indicadores, propuestos a continuación:

- *El conocimiento de las estructuras y reglas del sistema y del discurso:* resulta una condición sine qua non; lo cual constituye una de las regulaciones para concretar la existencia del método de construcción discursiva profesional, y proyectar la adopción de actitudes conscientes en el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica.
- *La aplicación de los conocimientos a las actuaciones lingüísticas:* es la expresión sintética del carácter consciente del uso de la lengua en los contextos comunicativos profesionales.
- *La demostración de las decisiones metodológicas respecto a los componentes de la lengua en el proceso docente-educativo:* opera tomando como punto de partida el conocimiento de la lengua y su valor práctico-contextual para la aplicación del conocimiento metodológico en la dirección del proceso.
- *La adecuación a las normas lingüísticas, contextos, participantes, situación comunicativa, valores y cualidades del maestro primario:* pone de manifiesto la significatividad que adquiere la lengua para el profesor transmisor de esta misma herencia de integridad de las actitudes conscientes en el despliegue de una competencia profesional, de manera que se favorezca la idoneidad del discurso en un contexto determinado y la intersubjetividad.

Acción 4. Establecimiento de niveles de desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica.

De manera estratégica, la aplicación de estos indicadores conduce hacia la necesidad de verificar la eficiencia de la metodología tomando en cuenta las fases de habilitación diagnóstica, de habilitación intermedia y de habilitación creativa. Lo cual significa la agrupación de los años por *niveles de integración comunicativo-metodológica*.

Se consideran niveles de integración comunicativo-metodológica a los estadios aptitudinales para la profesión por los cuales transita el maestro en formación, según las exigencias (objetivos de año) reagrupadas en el primer año intensivo, en los años intermedios (2. y 3.) y los años terminales (4. y 5.). Esta situación favorece la e observación de cambios cualitativos.

Debe partirse de un hecho objetivo: cada nivel exige del maestro en formación un desempeño, como expresión de un determinado *nivel de integración comunicativo-metodológica*. Es decir, el correspondiente estadio ofrece un aprendizaje configurado por una determinada parcela cultural planificada para su enseñanza. En este sentido, se proponen algunas indicaciones metodológicas propiciadoras del tratamiento a los niveles de integración comunicativo-metodológica.

Las indicaciones tienen el propósito de estimular el desarrollo de niveles gradualmente más profundos, sin descuidar la contextualización y la diversidad comunicativa, como condiciones potenciadoras del carácter profesional del maestro de lengua de las primeras edades. Para ello, se hace necesaria la presentación de los conocimientos agrupados respectivamente por los niveles inicial intensivo, intermedio y creativo.

Nivel inicial intensivo: El profesor debe ser enfático en la sistematización de los contenidos que le permitan al maestro en formación seguir enriqueciendo su competencia comunicativa como base para introducir los nuevos contenidos lo cual propiciará la dirección de este mismo proceso en la escuela primaria.

La fundamentación de los contenidos permitirá entonces advertir al docente que en este nivel el maestro en formación deberá apropiarse de la lógica del aprendizaje del escolar primario, y esto sucede a partir de la lectoescritura como proceso fundamental en el ordenamiento lógico de los contenidos lingüísticos y el reconocimiento de los componentes lingüísticos con su tratamiento didáctico, de manera cíclica y en espiral por los diferentes grados escolares.

En tal sentido, no se puede perder de vista la necesidad de la apropiación por el maestro en formación, de los conocimientos necesarios y suficientes para interactuar en la escuela, una vez aprendida las formas de diagnosticar a los escolares primarios. Pues, a partir del segundo año se incorpora a la práctica en la escuela como responsable de la educación de veinte niños incorporando también el uso de las TICs, como uno de los Programas Priorizados de la Revolución.

Nivel intermedio: En este nivel el maestro en formación comienza su desempeño en un nuevo escenario: la escuela primaria. Esta realidad impone a sus modos de actuación nuevas actitudes de la profesión. Desde ahí el maestro continúa el desarrollo de su formación a través de encuentros presenciales; por tanto, deberá desarrollar habilidades que le garanticen seguir incorporando contenidos de manera integradora.

Para ello el profesor de la Sede exige del maestro en formación la demostración de lo que significa el tránsito por la docencia en la escuela primaria. Lo anterior se verifica didácticamente cuando el maestro en formación debe determinar los problemas lingüísticos presentados por los escolares primarios lo cual le permitirá, por un lado, apropiarse de los nuevos contenidos de acuerdo con el nivel y, por otro, plantearse estrategias didácticas sobre la base de la lógica de aprendizaje para solucionar dichos problemas.

Se trata de una situación de desarrollo de su capacidad de autoperfeccionamiento, autonomía e independencia. Su progreso depende de las nuevas relaciones establecidas, no solo con los

profesores y sus compañeros, sino también con los tutores, quienes incidirán en la estimulación de los niveles de desempeño.

Es importante y decisivo en la formación de este profesional, el tratamiento de los contenidos de Apreciación Literaria, con los cuales el maestro en formación tiene nuevas miradas, experiencias y vivencias para proyectar su formación cultural a partir del análisis de textos seleccionados de lo mejor de la literatura local, nacional, e internacional y el desarrollo de habilidades para la narración, la recitación y la dramatización de cuentos infantiles.

Como parte de su desempeño, el maestro en formación incorpora el uso de softwares educativos como una de las transformaciones exigidas en el Modelo de la Escuela Primaria. Entonces la proyección de este maestro no perderá de vista el logro de la elevación de los niveles de desempeño cognitivo y la formación de sus escolares, a partir del dominio del fin y los objetivos del nivel primario.

En esta situación contextualizada el maestro en formación tiene diversas oportunidades de determinar los problemas profesionales que enfrenta en su desempeño. Lo referido guarda correspondencia con las relaciones establecidas además, con la familia y la comunidad. De este modo, también el maestro en formación incorpora a su quehacer en la escuela la investigación como vía de solución a los problemas.

Todo lo expuesto es una manifestación de la competencia comunicativo-metodológica y se verifica en la lógica del discurso organizado por el maestro en formación, como resultado de su crecimiento personal a partir de las exigencias de la escuela primaria, bajo la guía del profesor de la Sede y el tutor.

Nivel creativo: Es el estadio en el cual el maestro en formación va alcanzando niveles superiores de competencia comunicativo-metodológica, expresados en una mayor eficacia de la comunicación, lo

cual permite ordenar una estrategia con una *lógica de discurso* mejor diseñada. De este modo, la dirección de dicho discurso responde a adecuados perfiles de construcción discursiva profesional.

Consiguientemente, el maestro en formación atiende con mejor nivel de orientación profesional *los contextos* donde debe comprender, explicar e interpretar *sus actuaciones* en la atención de los escolares primarios, su familia y la comunidad. En su actuación, este maestro deberá utilizar un discurso adecuado en el contexto sociocultural educativo, por eso tiene la oportunidad de brindar atención a la diversidad sociolingüística.

Cuando el maestro en formación logra la integración entre el dominio de la lengua y su aplicación instrumental para comprender y producir discursos en diferentes contextos y con diferentes propósitos, como expresión de sus conocimientos y la regulación de sus modos de actuación profesional, se pone de manifiesto *la competencia comunicativo-metodológica*.

Se subraya que la aplicación de esos niveles gana en eficacia con la aplicación del método de construcción discursiva profesional y sus procedimientos, que garantiza la dinámica correspondiente asimilada por el maestro en formación, no solo para el aprendizaje. Sino también para convertirlo a partir de sus experiencias individuales en un método para enseñar en el contexto educativo.

Etapa III: Interpretación y transformación continuas

Funciona como la acción mediante la cual el profesor formador pone de manifiesto un nivel superior en su valoración discursiva a partir de lo comprendido y explicado en las dos etapas precedentes. Esta etapa sintetiza las anteriores, lo cual se verifica cuando el profesor, al comprender y explicar eficientemente el proceso seguido, es capaz de reconstruir personológicamente las instrucciones correspondientes. De modo se propicia la creatividad y la adquisición de un sentido diferente, como resultado de la reinterpretación de los contenidos iniciales.

La propia oportunidad de asumir juicios críticos se manifiesta como *la autoevaluación* del proceso donde está inmerso cada docente. La enunciación discursiva se desarrolla en una circularidad que promueve, a la vez, *la coevaluación*: se trata de un proceso para el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica en el cual se pone énfasis en la lógica del discurso. Por tanto, de un modo consciente está compelido a saber escuchar, pronunciar correctamente, ser asertivo, respetar el diálogo, adaptarse al contexto, entrar en situación.

En ese mismo orden, su propio acto de preparación le sirve para evaluar y autoevaluar lo que pronto tendrá que aplicar, con la singularidad de la significatividad para cada docente; por tanto, se produce una reinterpretación la que funciona en la transformación del estado inicial y va alcanzando importantes expresiones de adecuada actuación. Esta etapa sintetiza una articulación hermenéutica del método de construcción discursiva profesional, asimilada por el profesor a través de la metodología, como instrumento concreto y directo con el que operará el profesor-usuario.

Ahora bien, este proceso evaluativo debe funcionar de manera orgánica. Esto significa que el docente, para este acto de reinterpretación, ha de poner énfasis en aquellos aspectos considerados insoslayables para el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica. Así pues, es necesaria la atención a los indicadores determinados en la segunda etapa como expresión del estado real y potencial del desarrollo de la mencionada competencia.

3.2 Valoración de la factibilidad de la metodología mediante una triangulación metodológica

Garantiza la valoración de la pertinencia de la concepción didáctica a través del análisis de la instrumentación de la metodología. Se realiza, en consecuencia, mediante la triangulación instrumental, utilizando como métodos: la observación participante, la entrevista en profundidad, el estudio de caso y el criterio de expertos.

La valoración de la metodología parte de la experiencia pedagógica de la autora de la tesis durante 23 años en la formación de maestros primarios, y su implementación desde el curso (2003– 2004) como profesora principal y jefa de la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria en el Departamento de Educación Primaria, donde se contribuyó al perfeccionamiento del sistema de trabajo científico metodológico departamental, mediante talleres sistemáticos con los profesores para la transformación cualitativa del proceso docente-educativo .

También se tributó al proyecto de investigación Perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Lengua Española en la Educación Primaria”, asociado al CITMA que entre sus resultados fundamentales exhibe la publicación del libro electrónico “Aprendizaje y Comunicación”.

Para la realización de la **observación participante** (Anexo 13) se usó como muestra el primer año de la Licenciatura en Educación Primaria, durante el período de 2003-2007, apoyado en un estudio longitudinal, lo cual permitió detectar cambios y evoluciones del grupo en distintos años de la carrera. La planificación de esta observación incluyó tres fases en el período referido: habilitación diagnóstica (1.año), habilitación intermedia (2. y 3.años) y habilitación creativa (4.y 5. años).

Las fases permitieron observar, de forma concomitante, los cambios cualitativos que se promovían en los maestros en formación en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa-metodológica. Para la observación se usaron como criterios de control los indicadores de la competencia comunicativo-metodológica: el conocimiento acerca de las estructuras y reglas del sistema y del discurso; la aplicación de los conocimientos al análisis de las actuaciones lingüísticas; la demostración de las decisiones metodológicas respecto a los componentes de la lengua en el proceso docente-educativo y la adecuación a las normas lingüísticas, contextos, participantes, situación comunicativa, valores y cualidades del maestro.

El doble rol de observadora y participante permitió en esta tesis reconocer objetivamente rasgos de la actuación de los docentes en escenarios áulicos, en el Instituto Superior Pedagógico, en las microuniversidades y en las sedes. Cada contexto facilitó apreciar la forma de organización y el método de enseñanza-aprendizaje seleccionado.

En todos los escenarios de observación y participación se apreciaron tanto las actuaciones de los docentes como las de los maestros en formación. Lo interesante estriba en cómo a partir de la instrucción docente interactiva se fue logrando gradualmente la comprensión e interpretación del Método de Construcción Discursiva Profesional (MCDP).

Inicialmente se trata de advertir cómo ocurre esta incorporación en las actuaciones de los docentes. Para ello es conveniente tomar en cuenta algunos aspectos que permiten valorar el proceso que se sigue:

- **Intencionalidad discursiva.** Se refiere a la intención que persiguen los maestros con su discurso en diferentes contextos.
- **Enunciación discursiva.** Responde a la realización concreta del discurso de acuerdo con el objeto de estudio.
- **Valoración discursiva.** Responde a la comprobación del modo en que se ha ejecutado el discurso.

Se observa en la intencionalidad discursiva del docente el uso adecuado de los procedimientos del método. Esto favorece el nivel de motivación y el modo en que crea las condiciones para la preparación del maestro en formación. Así también es apreciable una mejor disposición para el uso. Resulta palpable el modo en que ambos actores del proceso comparten su actuación en el proceso docente-educativo.

Como resultado del control de la observación realizada se aprecian eventos significativos, los cuales orientan la validez de la metodología: el tránsito cualitativo de los maestros en formación por los niveles de competencia. Este nivel cualitativo de transición se manifiesta a partir de los indicadores de la competencia comunicativo-metodológica anteriormente declarados. De este modo, pueden mostrarse como resultados que los maestros en formación expresan avances en el dominio del código lingüístico, pues el uso de las estructuras sintácticas ofrece mayor grado de coherencia y cohesión.

En correspondencia con esto se hace palpable mejor conciencia en la aplicación de los conocimientos de la lengua, según los contextos de actuación. A la vez, se muestra positiva la aplicación de los conocimientos metodológicos; pues los maestros en formación seleccionan adecuadamente el texto, el componente funcional; se aprecia mejor eficiencia en el diagnóstico de lo cognitivo, lo comunicativo y lo sociocultural.

Los maestros en formación manifiestan mejor actitud de adecuación de las normas lingüísticas, y los contextos donde despliegan su desempeño preprofesional, expresados en mejores relaciones con los estudiantes, con el tutor y los demás agentes educativos.

En esencia se caracterizó por un aprendizaje integrado; la lógica del discurso en la dirección del proceso en la escuela y el análisis crítico de los roles profesionales asumidos desde presupuestos didácticos contemporáneos y demostrando una eficiente competencia comunicativo-metodológica.

Se realizó la **entrevista en profundidad** (Anexo 14) a un grupo de 18 docentes de las Universidades Pedagógicas "Raúl Gómez García" y "Frank País García", responsables de la impartición de la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria.

La selección realizada se corresponde con las características de una sesión en profundidad. La información se recogió a partir de las experiencias relevantes de los participantes.

La entrevista partió de propósitos bien definidos los cuales, particularmente, tienen que ver con el hallazgo de concordancias y discordancias de criterios sobre la concepción didáctica propuesta y las recomendaciones para enriquecer la metodología. A partir de lo anterior se introdujo la temática y se realizó la sesión atendiendo a la lista de temas. La sesión se caracterizó por el intercambio mutuo favorecedor de experiencias.

En este sentido, se declararon como rasgos significativos la coherencia de la concepción didáctica con las esencialidades del proceso docente-educativo de la disciplina, pues las relaciones esenciales establecidas entre sus configuraciones y dimensiones articulan enfoques de la lingüística del texto, la sociolingüística, la pragmática y otros; así la investigación se inscribe, desde la didáctica, de manera innovadora, en los actuales estudios de análisis del discurso. Se consideró que el Método de Construcción Discursiva Profesional aportado expresa con precisión la funcionalidad lógica y gnoseológica de la concepción didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica, pues facilita la lógica del discurso didáctico para enseñar a enseñar Lengua.

De esta misma manera se consideraron efectivos los procedimientos de intencionalidad, enunciación y valoración discursivas, porque apuntan a la transformación de la concepción estructural del proceso docente-educativo de la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria, al favorecer en las actuaciones comunicativas del maestro en formación la inclusión de sus actuaciones metodológicas conducentes a los modos de actuación profesional.

Por otra parte, se recomendó extender la sistematización de los aportes de investigación en la práctica, en tanto permitirá continuar demostrando la validez de los mismos. Se sugirió, además, la necesidad del enriquecimiento de las experiencias didácticas en función de enseñar o aprender los indicadores que dan cuenta la competencia comunicativo-metodológica; el análisis crítico de las potencialidades

del programa de la disciplina para la asunción de la aludida competencia y la determinación de necesidades para la incorporación de los presupuestos gnoseológicos y axiológicos sustentadores de la competencia propuesta.

El estudio de caso (Anexo 15) desde un nivel micro, las formas organizativas de la asignatura Lengua Española y su Enseñanza en la Escuela Primaria. Es heurístico y evaluativo porque parte de la descripción, la explicación y el juicio de aquellas circunstancias que reflejan la dinámica de la competencia comunicativo- metodológica.

Se interpretó como caso la clase-encuentro, como forma de organización para la reflexión grupal sobre los problemas profesionales, sus causas, consecuencias y alternativas de soluciones en correspondencia con los contextos en los cuales se manifiestan. En ella se aprovecharon las potencialidades del grupo para buscar soluciones profesionales y/o científicas a los problemas traídos a la reflexión.

En las clases se valoraron las interacciones producidas entre los diferentes agentes del proceso docente-educativo, sin obviar el análisis de la perspectiva sociocultural. Como se explicó, en la observación participante, esos encuentros garantizaron el desempeño de diversos roles profesionales a partir de la reflexión, integración y solución grupal a los problemas profesionales y/o científicos que se presentan en su práctica, con aplicación de la competencia comunicativo-metodológica expresión de modos de actuación creativos aplicables al diseño, ejecución y control o valoración de resultados.

Cada tipología se asoció a las funciones profesionales, asumidas por el maestro en formación desde lo formativo. De manera que podían ser: taller docente-metodológico, taller de investigación-superación, taller de orientación educativa, en correspondencia con las características de la asignatura Lengua Española en la escuela primaria. Por consiguiente cada encuentro, cada desempeño, cada

forma de asunción de la tarea se interpretó como nivel de realización del caso estudiado. Se valoraron los mismos criterios usados en la observación participante.

En cada taller se hizo énfasis en la adecuación del discurso a cada una de las particularidades de las funciones antes citadas, así se presentaban situaciones profesionales tales como el análisis del diagnóstico lingüístico integral de escolares primarios con insuficiencias en las habilidades lingüísticas de acuerdo con su experiencia en la microuniversidad y en consecuencia la proyección de diferentes estrategias, métodos y técnicas para su solución de acuerdo con los objetivos del grado y el ciclo.

Por otra parte, podían simular una reunión de padres donde establecieran una adecuada comunicación con los educandos y sus familias para tratar la situación escolar de su hijo. De este modo, las tareas de la función de investigativa, se imbricaban desde el tratamiento del discurso de los maestros en formación en la exposición de los problemas del proceso pedagógico que dirigen y en la valoración crítica de los resultados de su desempeño comunicativo profesional para perfeccionarlo.

En los talleres se verificaron como eventos significativos la integración cíclica de los niveles de integración de la competencia comunicativo-metodológica; la redimensión de las estrategias de aprendizaje para perfeccionar esa competencia y la reinterpretación de los roles asumidos, mediante el planteamiento de modelos profesionales creativos.

El tomar en consideración la forma de organización declarada favoreció una valoración de la aplicación de los procedimientos del método: la intencionalidad discursiva se puso de manifiesto cuando en los diferentes talleres el docente demostró adecuadas estrategias de comunicación para reflejar las problemáticas del lenguaje que diagnostican en los niños lo cual evidencia niveles de regulación del comportamiento didáctico que van incorporando los futuros profesionales.

Durante los talleres los maestros en formación fueron capaces de explicar las dificultades de los alumnos y trazar acciones de proyección didácticas para transformar las situaciones de aprendizaje concretas. Esto se convirtió, de hecho en una oportunidad para el desarrollo de trabajos investigativos en los cuales se propusieron variantes de solución. De esta manera la valoración discursiva se realizó a partir de la evaluación individual y grupal de las barreras y potencialidades en el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica.

Valoración de los resultados de la aplicación del método de Criterio de Expertos

Con el fin de obtener información acerca de la opinión de determinados profesionales de experiencia en este objeto, se sometió a valoración la metodología elaborada. Se aplicó el criterio de expertos, mediante el método Delphy. Para ello se tuvieron en cuenta los siguientes momentos:

Momento I - Elaboración del objetivo: Obtener información acerca de las acciones de la metodología elaborada, a partir de la teoría que la sustenta, así como de la efectividad que esta tendría al implementarse su utilización en la dinámica por los profesores.

Momento II - Selección de los expertos: Para ello se tuvieron cuenta las cualidades que deben caracterizar a las personas que fungen como expertos. Entre ellas se encuentran: estructura ocupacional, ética profesional, maestría, imparcialidad, intuición, enfoque, independencia de juicios, etc. Además de otras características, tales como: experiencia, competencia profesional, creatividad, disposición a participar en la encuesta, capacidad de análisis, espíritu crítico, categoría docente y grado o categoría científica, incluye a los que están en proceso, o sea, a los que son aspirantes.

La población de posibles expertos estuvo integrada por 30 profesionales: un responsable de asignatura a nivel nacional, cuatro provinciales, 25 profesores (cuatro jefes de departamento y un jefe

de disciplina). De ellos, cuatro doctores - titulares, diez master -auxiliares, cuatro aspirantes a doctor en ciencias y auxiliares, diez asistentes, dos instructores.

A partir de aquí y con el propósito de determinar el nivel de competencia (k) para su definitiva selección como expertos, se elaboró y aplicó una encuesta (Anexo 16) para calcular el coeficiente de conocimiento (Kc.) y el coeficiente de argumentación (ka). Para obtener Kc., los expertos debían marcar con una X el conocimiento o información que poseían sobre el tema, expresado en una escala del 1 al 10. Para obtener Ka, se les presentó una tabla con cinco fuentes posibles de conocimiento acerca del objeto de investigación, con la siguiente escala valorativa: A (alto), M (medio), B (bajo).

Momento III - Valoración de la metodología como expresión de las relaciones dialécticas establecidas en la concepción

Determinación del coeficiente de conocimiento (Kc.)

De un total de 30 posibles expertos, 26 alcanzaron un Kc. entre 0.90 y 1 (calificado por el investigador como alto), cuatro obtienen un Kc. de 0.8 (calificado por el investigador como medio). Estos resultados manifiestan que el 100% del total de personas consideradas como posibles expertos, poseen un Kc. entre alto y medio, lo que evidencia que la selección inicial de inclusión - según los criterios considerados - es positiva. (Anexos 17 y 19).

Determinación del coeficiente de argumentación (ka)

Los 30 posibles expertos argumentaron el nivel de conocimiento que tienen acerca del objeto, a través de la pregunta número 2 de la encuesta. La valoración del análisis se hizo a partir de las fuentes ofrecidas por el investigador.

En la fuente número 1; 26 evaluaron de alto y cuatro, de medio. En la 2; 24 evaluaron de alto y seis de medio. En la 3: nueve evaluaron de alto, 18, de medio y tres, de bajo, en la 4; once evaluaron de alto,

16 de medio y tres, de bajo. En la 5: nueve evaluaron de alto, 19 de medio y dos de bajo y en la 6: 13 evaluados de alto y 17 de medio. (Anexos 18 y 21).

Al evaluar por persona el comportamiento integral de las diferentes fuentes de argumentación, se obtuvo que todos los posibles expertos obtienen coeficientes de argumentación de: 1, 0.9, 0.8, respectivamente; lo cual indica que existe una correspondencia bastante aproximada entre el Kc. y el ka. obtenido por cada persona. (Anexo 20).

Determinación del coeficiente de competencia (k)

Teniendo en cuenta que en los 30 posibles expertos el valor del coeficiente de competencia es alto (0,80-1,0), se considera que todos pueden ser consultados para evaluar y emitir sus criterios acerca de la metodología, tanto en su concepción teórica como práctica. (Anexo 19).

Búsqueda del índice de concordancia entre los expertos:

Para buscar el índice de concordancia se procesaron los resultados - estadísticamente - y se siguieron los pasos del método Delphy:

1- Cálculo de la frecuencia absoluta. (Anexo 22, tablas 1; 2; 3)

Esta matriz se elaboró al relacionar los aspectos seleccionados contra las categorías que los expertos otorgaron a cada uno de ellos (muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo), se sitúa en casillas el número de expertos que seleccionó cada opción, es decir, la frecuencia de selección.

2- Cálculo de la matriz de frecuencia acumulada (Anexo 23, tablas 4; 5; 6)

En función de introducir frecuencias relativas calculadas sobre la base de las frecuencias acumuladas, para la utilización de una distribución normal, se relacionaron los parámetros seleccionados contra las

posibles categorías. Se colocó en cada casilla la acumulación de votos; finalmente, se sumó el valor de cada casilla con los valores de las que le anteceden.

3- Cálculo de las frecuencias relativas acumuladas (Anexo 24, Tablas 7; 8; 9)

Representa la medida empírica de la probabilidad de que cada parámetro seleccionado sea situado en determinada categoría. Para construir la tabla se divide el valor de cada casilla de la tabla anterior por el número de expertos consultados.

4- Cálculo de los valores de las abscisas (Anexo 25, tablas 10; 11; 12)

Se determina el valor de la distribución normal inversa acumulada para obtener los valores que corresponden a las probabilidades calculadas en esta distribución. Esto se realizó a partir de buscar cada uno de los valores de las casillas de la tabla anterior por la inversa de la curva normal.

5- Búsqueda de los puntos de corte

Una vez determinada la curva normal estándar inversa, se suman los valores numéricos de cada columna y cada fila; se promedian las filas y, el resultado (las sumas de las filas, representa la sumatoria de valores para todas las categorías, excepto la última).

Según la metodología, se elimina la última columna debido a que cuando se determine el último punto de corte, indicará que todos los valores que sean mayores que ese valor, corresponderá a la variable eliminada, de aquí que sólo aparecen tres columnas con las escalas (muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo); se divide entre cuatro, que es el número de columnas que se hace corresponder a cada escala, el valor obtenido se asigna a la columna P, que significa promedio.

De igual forma se procede con las columnas, donde aparecen las escalas (muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo), pero el resultado de la suma de la columna se divide entre el número de parámetros seleccionados y evaluados (en este caso 5, 3, 4), y se halla el promedio de cada columna.

A los valores que resultan de las operaciones anteriores se les llama (muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo).

Al dividir el resultado de la columna "suma de valores" entre 20, 16 y 16 para las acciones, procedimientos y operaciones didácticas, respectivamente, se obtuvieron los valores de N (valor límite) en cada uno de los casos que nos ocupan. Por lo que para saber en qué rango verdaderamente está la variable, se le resta al valor límite N, el valor promedio de cada fila P. (Anexo 26 , tablas 13; 14; 15).

Como el valor N-P (-0.17989), está por debajo de 5.57168, que es el punto de corte o límite superior para la categoría de muy de acuerdo, le corresponde la categoría de muy de acuerdo. De manera análoga se determina cada rango de cada indicador, cuyos resultados se pueden apreciar en la tabla del anexo antes citado. De acuerdo con los resultados obtenidos, los expertos aceptan los parámetros seleccionados para evaluar la calidad de la metodología al quedar estos ubicados en la categoría de muy de acuerdo.

En la totalidad de los casos, se reconoce la importancia del desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica de los futuros maestros, desde el primer año intensivo. Las reflexiones realizadas, estuvieron asociadas a la necesidad de elevar la calidad de la formación inicial del maestro primario atendiendo al papel que desempeña en la educación de los niños de las primeras edades y al reconocimiento de las insuficiencias de los maestros en formación en el desempeño comunicativo. Para poner a disposición de los expertos toda la información necesaria con vistas a obtener sus criterios sobre la metodología y previo a la aplicación de la encuesta a expertos, se entregó la

documentación relativa a la propuesta y se socializó. El análisis de los resultados evidencia que los aspectos de la metodología sometidos a consulta son muy adecuados.

Los anteriores análisis permiten mediante la contrastación y entrecruzamiento de los resultados de los métodos, la valoración de la viabilidad de la concepción didáctica a través de la implementación de la metodología y la interpretación de los eventos más significativos resultantes. Las apreciaciones, las cuales con carácter de regularidad, se manifiestan en las interpretaciones realizadas, producen los niveles de pertinencia de los instrumentos aplicados en el orden práctico.

Así, el análisis cruzado de la observación participante, la entrevista en profundidad, el estudio de casos y el criterio de expertos en su triangulación instrumental evidenciaron resultados positivos, lo que permite afirmar que es la metodología factible, como vía de solución del problema planteado en la investigación y su contribución a las exigencias de la formación del maestro primario. Las regularidades se ilustran a continuación: (Gráfico 3).



Gráfico 3. Regularidades de la triangulación metodológica.

La dinámica de la competencia comunicativo-metodológica se produjo a partir de los niveles de integración los cuales manifestaron un crecimiento cualitativo, expresado en el tránsito desde niveles

de dependencia en su actuación discursiva hasta el logro del análisis crítico y la reconceptualización de los roles profesionales asumidos, fundamentados en presupuestos didácticos contemporáneos y la demostración de una acertada competencia comunicativo-metodológica.

La lógica del discurso se evidenció en la planificación de un discurso a partir de una estrategia discursiva contentiva de un ¿para qué?, un ¿qué?, ¿a quién?, un ¿cómo? y un ¿por qué?, es decir un establecimiento de relaciones entre las situaciones dadas y las manifestaciones correspondientes en el proceso docente-educativo, expresión de un discurso apropiado como resultado de un saber hacer con los conocimientos adquiridos.

La actuación discursiva contextualizada, por su parte, fue expresión de un saber comunicativo como construcción profesional para enseñar lengua en la escuela primaria, y de adecuación a las normas lingüísticas, valores y cualidades del maestro atendiendo a sus funciones y modos de actuación.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 3

- La eficacia y validez de la concepción didáctica y la metodología para el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica propuestas, se corroboran a través de la triangulación metodológica, al reconocer su valor epistemológico y práctico para la concepción científico-metodológica del proceso docente-educativo de la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria.
- Las valoraciones realizadas por los expertos y los resultados arrojados por el estudio de caso, la observación participante y la entrevista en profundidad, permitieron constatar su eficacia para el perfeccionamiento de la dinámica de la competencia comunicativo- metodológica, a partir de la revelación una evolución progresiva hacia niveles superiores de desarrollo, al potenciar al maestro en formación el desarrollo de un modo de actuación necesario para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua en la escuela primaria, y preparar al profesor formador en esta propuesta, como director del proceso docente-educativo de la disciplina.

CONCLUSIONES GENERALES

- La caracterización filosófica, psicodidáctica, lingüística, pedagógica y sociológica del objeto y el campo, así como el análisis de su evolución histórica, revelaron inconsistencias teóricas que no permiten una articulación integradora de las categorías esenciales como expresión de la dinámica del desarrollo de la competencia comunicativa en el proceso docente-educativo de la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria. Dichas inconsistencias, que tienen su expresión en la práctica, fueron reveladoras de la necesidad de profundizar en nuevas relaciones didácticas, favorecedoras de una lógica del discurso desde la construcción discursiva profesional para el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica en el maestro en formación.
- La concepción didáctica propuesta es reveladora de la lógica del discurso para el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica, como cualidad totalizadora, expresión de las relaciones entre las dimensiones didáctico-comunicativa y discursivo-profesional, en el proceso docente-educativo de la disciplina, de la cual deviene un método de construcción discursiva profesional, operacionalizado a través de los procedimientos intencionalidad discursiva, enunciación discursiva y valoración discursiva.
- La relación lógico-dialéctica desarrollada a través de la interpretación cualitativa de los resultados alcanzados a través de la triangulación metodológica: entrevista en profundidad, estudio de caso, la observación participante y el criterio de expertos, para la valoración de la pertinencia de los principales resultados de la investigación, permitió corroborar la factibilidad de la concepción, el principio, el método y los procedimientos propuestos, favorecedores del perfeccionamiento del proceso investigado, como nueva alternativa de solución para la didáctica de la lengua en la formación de maestros primarios .

- Al revelar la brecha epistemológica, desde la precisión de las categorías fundamentales caracterizadoras del objeto y el campo de esta investigación y, la contradicción dialéctica entre el discurso didáctico meramente lingüístico y el didáctico comunicativo profesional, se asegura la pertinencia de la investigación a partir de una sistematización del conocimiento establecido, lo cual permitió llegar a la reconstrucción epistemológica como expresión de la concepción didáctica.
- La esencialidad de los aportes realizados, se corroboraron a través de una observación participante, el estudio de caso, la entrevista en profundidad y el criterio de expertos, en la carrera de primaria desde el curso escolar 2003 hasta el 2007. Esta corroboración tuvo resultados satisfactorios, lo cual es expresión de la significación social de las propuestas científicas realizadas.

RECOMENDACIONES

- Continuar sistematizando las relaciones de esencia de la concepción como un instrumento valioso para el perfeccionamiento del modo de actuación profesores formadores, tutores y maestros en formación inicial, entre otros profesionales que se desempeñan como docentes.
- Generalizar los resultados de la investigación en la facultad de Educación Infantil del Instituto Superior Pedagógico "Raúl Gómez García"

PRODUCCIÓN CIENTÍFICA VINCULADA CON EL TEMA DE INVESTIGACIÓN.

1. Libro Electrónico Aprendizaje y Comunicación. ISBN 978-959-18-0336-8. Órgano Editor Educación Cubana. Dirección de Ciencia y Técnica. MINED, 2007.
2. Una nueva concepción disciplinar para el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica en la formación del Licenciado en Educación Primaria. Registro1337-2007. CENDA.
3. Periodización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina de Lengua Española en la formación del Licenciado en Educación Primaria. Revista Electrónica n.18 ene.-mar, 2007. RNPS: 2039 ISSN: 1729-8091.
4. La formación de valores a través de la comprensión textual. Revista Electrónica del ISP "Raúl Gómez García" de Guantánamo. ISBN 959-18-0290-0, mayo 2007.
5. Concepción didáctica para la integración de los componentes lingüísticos. Universidad 2008. En Memorias del evento.
6. La formación de valores a través de la comprensión de textos en la formación de maestros. Pedagogía Internacional 2007.
7. Aprendiendo a elaborar ítems para evaluar los conocimientos de los escolares primarios, desde la formación inicial. Revista Electrónica n.16, jul-sep. 2006. RNPS: 2039 ISSN: 1729-8091.
8. La ciencia lingüística. Retos que impone a la escuela cubana actual. Revista Electrónica n.17 octubre-dic., 2006. RNPS: 2039 ISSN: 1729-8091.
9. Tendencias actuales de la ciencia lingüística. Implicaciones en la enseñanza de la lengua materna. Revista Electrónica n.17 octubre-dic., 2006. RNPS: 2039 ISSN: 1729-8091.
10. Lectura, comprensión y construcción textual. II seminario Taller Internacional en Estrategias de aprendizaje. Perú, 2005.
11. Cómo desarrollar la competencia comunicativo-metodológica en el curso de habilitación de maestros primarios guantanameros. Ilustrados.com. España, 2005.
12. Algunas consideraciones para la elaboración de propuestas curriculares en la disciplina Lengua Española. Pedagogía Provincial, 2005.

13. Modelo didáctico de la concepción disciplinar para el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica en la formación del Licenciado en Educación Primaria. Revista Electrónica n.10 sep-dic., 2004. RNPS: 2039 ISSN: 1729-8091.
14. Aproximación al análisis del texto "Carta del Che a Fidel". Revista Electrónica n.9 mar-jun, 2004. RNPS: 2039 ISSN: 1729-8091.
15. La lengua Española y la defensa de la Patria. En Memorias del Taller Científico Territorial de Preparación para la Defensa. 2004.
16. El desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica en la formación del maestro primario. Memorias del Evento Provincial Pedagogía, 2003.
17. Diseño del programa de la disciplina Lengua Española para una mejor formación profesional del Licenciado en Educación Primaria. Memoria de la Reunión Científica de profesores, 2003.
18. Enfoque didácticos en la enseñanza de la Lengua Española para la formación de maestros primarios. Revista Electrónica n.4 sep.-dic, 2002. RNPS: 2039 ISSN: 1729-8091.
19. Variantes para la comprensión de textos en las clases de Lengua Española. Memorias del Primer Coloquio sobre Experiencias Educativas, 2002.
20. Comunicación Escrita: método activo de aprendizaje. Memorias de la VIII Reunión Científica de Profesores, 2001.
21. Hacia una nueva forma de comprensión en las clases de Gramática. Revista Con Luz Propia, abril 2000.
22. Variantes metodológicas para desarrollar habilidades de expresión oral y escrita en la carrera de Educación Primaria. Facultad de Educación Primaria. (1995-1998).
23. Validación de la disciplina Lengua Española. Memorias de la VI Reunión Científico Metodológica, 1997.
24. Propuesta de ejercicios articulatorios para el trabajo en el Laboratorio de Fonética. Memorias del Evento Provincial Pedagogía 97.

Bibliografía

1. ABRILE DE VALLMEN, MARÍA INÉS. Nuevas demandas a la educación y la institución escolar y la profesionalización de los docentes. -- p. 11-43. -- En Revista Iberoamericana de Educación. -- no. 5. -- España, 1994.
2. ACOSTA CAUTÍN, GUILLERMO. Sistema de indicadores para evaluar la calidad de la dirección de la formación del profesional en la carrera de Lengua Inglesa en el Instituto Superior Pedagógico. -- 2000. -- Tesis en Opción al grado de Master. -- CEES "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, 2001.
3. ACOSTA PADRÓN, RODOLFO. Didáctica interactiva de lenguas. -- La Habana: Ed. Félix Varela, 2007.
4. ADDINE FERNÁNDEZ, FÁTIMA. Didáctica y currículos. Análisis de una experiencia. -- Bolivia: Ed. AB, 1997.
5. -----, ----- . Didáctica: teoría y práctica. Compilación. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2004.
6. ALBA, ORLANDO. Introducción al estudio de la lengua española. -- Santo Domingo. República Dominicana: Ed. UCMM, 1985. -- 358 p.
7. ALMENDROS IBÁÑEZ, HERMINIO. Algunas consideraciones acerca del español. -- p 36-40. -- En Educación. -- No. 5. -- La Habana, 1972.
8. ALVAREZ ALVAREZ, LUIS. La Lectura: ¿pasividad o dinamismo? -- En Educación. -- no 5. -- La Habana, 1972.
9. ALVAREZ DE ZAYAS, CARLOS M. Didáctica. La escuela en la vida. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1999. -- 36 p.

10. -----, ----- . Dogmatismo, constructivismo, didáctica. -- p. 35-36. -- En Educación. -- No. 97. -- La Habana, 1999
11. -----, ----- . Fundamentos teóricos de la dirección del PDE en la Educación Superior Cubana. -- La Habana: Ed. MES, 1989.
12. -----, ----- . Hacia una escuela de excelencia. -- La Habana: Ed. Academia, 1996.
13. -----,----- . La Pedagogía como ciencia (epistemología de la educación) monografía s/d
14. ALVAREZ PÉREZ, MARÍA. Sí a la interdisciplinariedad / María Álvarez Pérez, Zoe Bello Dávila, Julio César Casales Fernández. – p. 10-13. -- En Educación. -- No. 97, La Habana, 2002.
15. ARGOIN, MARÍA. Entorno al concepto de competencias. -- En Autoeducación. -- Perú, 1999
16. ARENCIBIA MANHEY, PATRICIA. Lenguaje y comunicación. – Chile: Ed. Playa Ancha, 1998.
17. ARENZ, BERNAR. Preparando a maestros en prácticas docentes para las prácticas refluyas. -- p. 42. -- En Desafío Escolar. -- Año 4, vol. II. -- La Habana, 1999.
18. ARIAS LEYVA, GEORGINA. Leer antes de leer. -- p. 30 -32. -- En Educación. -- No. 101. -- La Habana, sep.-dic., 2000.
19. BARANOV S. P., L. R. BOLOTINA, V. A. SLASTIONI. Pedagogía. -- La Habana Ed. Pueblo y Educación, 1989.
20. BARQUIN RUIZ, JAVIER. La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado. p.-- 267. En Educación. -- no. 327. -- La Habana, 2002.
21. BARRERA LINARES, LUIS. Psicolingüística y desarrollo del español. -- España, 1998.

22. BARRIGA HERNÁNDEZ, CARLOS. Objetivos versus competencias: una oposición imposible. --
En Autoeducación. -- Perú, 1999.
23. BAXTER PÉREZ, ESTHER. El Proceso de investigación en la metodología cualitativa. El
enfoque participativo y la investigación-acción. -- En Desafío Escolar. -- No 2. -- La Habana,
2000.
24. -----, ----- . ¿Promueves o facilitas la comunicación en tus alumnos? -- La
Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1999.
25. BERMÚDEZ, RAQUEL. Aprendizaje formativo y crecimiento personal. -- La Habana : Ed.
Pueblo y Educación, 2004
26. BERMÚDEZ SERGUERA, ROGELIO. Algunas consideraciones teóricas para el tratamiento
metodológico de las habilidades básicas en la Educación Superior. -- En Revista Cubana de
Educación Superior. -- No 1. -- La Habana, 2003.
27. -----, ----- . Teoría y metodología del aprendizaje. -- La Habana: Ed.
Pueblo y Educación, 1996.
28. BETH, HANNO. Introducción a la ciencia de la comunicación. -- La Habana: Ed. Pueblo y
Educación, 1992.
29. BERNSTEIN, BASIL. Pedagogía, control simbólico e identidad. -- Madrid: Ed. Morata SL, 1998.
30. BLANCO PÉREZ, ANTONIO. Acerca del rol profesional del maestro / Antonio Blanco, Silvia C.
Recarey. -- La Habana: s.n., 1999.
31. BRAVO RODRÍGUEZ, ANGEL. El análisis textual en el quinto y sexto grados de la educación
primaria como alternativa metodológica para la enseñanza-aprendizaje del lenguaje con un
enfoque comunicativo. -- 2003. -- Tesis (Doctor en Ciencias Pedagógicas). -- Instituto
Superior Pedagógico "Frank País García", Santiago de Cuba, 2003.

32. BREEN P. MICHAEL. Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (I y II). -- p. 52-73. -- En Signos. Teoría y práctica de la educación, ener.-mar., 2001.
33. BRONCKART, J. P. Las ciencias de lenguaje, ¿un desafío para la enseñanza? -- En Revista de la UNESCO. -- París, 1985.
34. CALSAMIGLIA, HELENA. El estudio del discurso oral. – p. 12. -- En Signos. Teoría y práctica de la educación. -- No. 18/28, abr.-jun., 1994
35. CALZADA TROCONES, JOSEFINA. Enfoques curriculares integradores de los Institutos Superiores Pedagógicos. En Revista Pedagogía Universitaria Vol. 9 No. 1 2004.
36. CALZADO LAHERA, DELCI. Un modelo de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor. -- Tesis (Doctor en Ciencias Pedagógicas). -- Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana, 2004.
37. CAMPO ADRÁN, ELENA DEL. Lengua 2: EGB. Libro del profesor. -- Madrid: Ed. Anaya, 1985.
38. CÁRDENAS MOLINA, GISELA. Apuntes sobre el concepto de situación en la lingüística soviética. -- La Habana: Ed. Academia, 1987.
39. -----, ----- . Viraje, pragmático en el estudio de la comunicación verbal. -- En Anuario L/L. -- No 23. -- La Habana, 1999.
40. CARO, MIGUEL ANTONIO. Del uso en sus relaciones con el Lenguaje. – Bogotá: Ed. Instituto Caro y Cuervo, 1976.
41. -----, ----- . Obras completas tomos II y III. -- Bogotá: Ed. Instituto Caro y Cuervo, 1962.
42. CARTAYA COTLA, PERLA A. Raíces de la escuela primaria pública cubana (1902-1925) / Perla A. Cartaya Cotla, José A. Joanes. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1996.

43. CASSANY, DANIEL. Enseñar lengua / Daniel Cassany, Marta Luna, Gloria Sanz. – Barcelona: Ed. Gredos, 1994.
44. CASTRO PIMIENTA, ORESTES S. La Evaluación en la escuela actual. ¿Reduccionismo a desarrollo? -- La Habana: Ed. IPLAC. Cátedra UNESCO, 1997.
45. CELEITA ROJAS, LOLA. Un modelo lingüístico para el análisis integral de discursos / Lola Celeita Rojas, Neyda Graciela Pardo. – Bogotá: Ed. Instituto Caro y Cuervo, 1991.
46. CEREZAL MEZQUITA, JULIO. Los Métodos teóricos en la investigación pedagógica / Julio Cerezal Mezquita, Jorge Fiallo. -- En Desafío Escolar. -- N 2. -- La Habana, 2000.
47. Ciencias de lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. – p. 27-53. -- En Signos: teoría y práctica de la educación. -- Año 3, no. 7, La Habana. oct.-dic., 1992
48. CISNEROS GARBEY, SUSANA. Precisiones teórico-metodológica del significado atribución para la enseñanza de Lengua Materna. -- Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. -- I.S.P. "Frank País García", Santiago de Cuba, 1994.
49. Las **Competencias** Comunicativas. De la puesta en escena a la puesta en práctica. / Carlos Andrés Arango. – disponible en: <http://www.monografia.com>, consultado agosto de 2005.
50. Comunicación educativa / Ana M. Fernández González... [et al.]. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1995.
51. Comunicación en la escuela y la comunidad. Cuaderno de autoestudio para el docente rural. – México: Ed. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, 1998.
52. Construir nuestro propio escenario / Cristina Andreoni... [et al.]. -- Argentina: Ed. Triunfar, 2000.
53. Curso de Español. Universidad para todos. -- La Habana: Ed. Juventud Rebelde oct., 2000.

54. CRUZ BARANDA, SILVIA. La Actuación profesional del arquitecto en la base del diseño de la disciplina Tecnología y Dirección de la construcción. -- Tesis en opción al título Doctor en Ciencias Pedagógicas. -- Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, 1997.
55. CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Algunas consideraciones generales sobre la concepción del Plan de Estudio C y las disciplinas para el C.R.D. de la Licenciatura en Educación Primaria. -- La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1991
56. -----, ----- . Áreas de integración en licenciatura en educación primaria. – S.l.; s.n., s.a.
57. -----, ----- . Caracterización de la carrera Licenciatura en Educación primaria. Ministerio de Educación. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1990
58. -----, ----- . La Escuela como microuniversidad en la formación integral de los estudiantes de la carrera pedagógica. – S.l.: s.n., 2003.
59. -----, ----- . Modelo del profesional / Ministerio de Educación. -- La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1990
60. -----, ----- . Transformaciones en los planes de estudio de los I.S.P. a partir del curso 1991-1992. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1991.
61. -----, ----- . Plan de Estudio C. Carrera Educación Primaria. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1990.
62. -----, ----- . Plan de estudio especial para estudiantes del plan Turquino C.R.D. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1995.
63. -----, ----- . Plan de estudio B. Carrera Educación Primaria. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1989.

64. -----, ----- . Plan de estudio para la formación básica de maestros. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1975.
65. -----, ----- . Programa de la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria, 2006
66. CUBA VEGA, LIDIA E. Hacia una estrategia discursiva. -- En Con Luz Propia. -- No. 1. -- La Habana, 1997.
67. CHÁVEZ RODRÍGUEZ, JUSTO. Bosquejo Histórico de las ideas educativas en Cuba. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1996.
68. -----, ----- . La Investigación científica desde la escuela. -- En Desafío Escolar. -- No 2. -- La Habana, 2001.
69. CHÁVEZ RODRÍGUEZ, JUSTO. Un Acercamiento necesario a la Pedagogía. / Justo Chávez Rodríguez, Amparo Suárez Lorenzo, Luis Daniel Permuy González. -- La Habana: Ed. ICCP., 2003
70. CHIRINO RAMOS, MARÍA VICTORIA. La Investigación en el desempeño profesional pedagógico. En Profesionalidad y práctica pedagógica. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2004.
71. DANILOV, M. A. Didáctica de la escuela media / M. A. Danilov, M. A. Skatkin. -- 2 reimp. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1985. -- 366 p.
72. DAVIDOV V., VASILE. La Enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. -- Moscú: Ed. Progreso, 1988.
73. -----, ----- . Tipos de generalización en la enseñanza. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1986.

74. DEDIEN GONZÁLEZ, MAYDA. Procedimientos utilizados para sintetizar y organizar las ideas expresadas en el discurso / Dedién González Mayda, Cira L. Hernández. -- En Boletín informativo. -- No. 7. -- La Habana, 1986.
75. Didáctica general / Lothar Klimber... [et al.]. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación., 1985.
76. Dinámica de grupo en educación: su facilitación / Raquel Bermúdez Morris... [et al.]. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2002.
77. Dinámica del proceso docente educativo / Homero Fuentes González... [et al.]. -- Santiago de Cuba: Ed. CEES "Manuel F. Gran". 1994.
78. El Desarrollo de competencias Comunicativas: uno de los Principales Retos en la Educación Superior a Distancia. -- Disponible en: http://www.ateneonline.net/datos/25_03_De_la_Rosa_Angeles.pdf. -- Consultado el 25 de marzo del 2008
79. DURÁND RILL, ROLANDO. Modelo para la comunicación en el proceso de dirección educacional. -- 2000. -- Tesis en Opción al grado académico de Master. -- La Habana, 2000.
80. EDWARDS DEREH. El Conocimiento compartido, el desarrollo de la comprensión en el aula Edwards Dereh, Neil Mercer. -- Barcelona: Ed. Paidós, 1994.
81. ELLIOT, JOHN. La Formación basada en la competencia y la enseñanza profesional ¿es posible un matrimonio feliz? -- En Autoeducación. -- Perú, 1999.
82. La Enseñanza de la Lengua Materna en la escuela primaria. (selección de temas) 1 y 2 partes / García Pers, Delfina... [et al.]. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1995.
83. ERUESCO ARANA, ILEANA. La comprensión infantil de normas sociales. -- Madrid: Ed. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1998.

84. Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa / Beatriz Castellanos Simons... [et al.]. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2005.
85. Es tarea del docente de lengua y literatura mejorar las competencias comunicativas del alumnado / Entrevista a Carlos Lomas, reconocido especialista español en didáctica de la lengua y la literatura. -- Disponible en: <http://www.cerlalc.org/Escuela/datos/entrevista.doc>. -
- consultado el 18 de mayo de 2008
86. FARIÑAS LEÓN, GLORIA. Maestro una estrategia para la enseñanza. -- La Habana : Ed. Academia, 1997.
87. FERNÁNDEZ, ANA MARÍA. La Competencia comunicativa como factor de eficiencia profesional del educador. -- Tesis en opción al grado científico de Dr. C. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana, 1996.
88. FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, SILVIA. La Enseñanza de la fonética con enfoque comunicativo. -- En Varona. -- No 25. -- La Habana, 1997.
89. FERNÁNDEZ MARRERO, JUAN J. Teorías lingüísticas y enseñanza de lenguas. -- En Revista Educación. -- No 83. -- La Habana, 1994.
90. FERNÁNDEZ RUBIO, ANGEL. La superación y perfeccionamiento del personal docente de la enseñanza general. -- En Educación. -- No 3. -- La Habana, 1973.
91. FERRER MADRAZO, MARÍA TERESA. Las Habilidades pedagógico-profesionales en el maestro primario. Modelo para su evaluación. -- En Profesionalidad y práctica pedagógica. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2004.
92. FIALLO RODRÍGUEZ, JORGE. Algunos aspectos para evaluar la eficiencia y la calidad de las investigaciones. -- En Desafío Escolar. -- No 2. -- La Habana, 2001.

93. -----, -----, Las Fichas: Gran ayuda a la memoria del investigador / Jorge Fiallo Rodríguez, Julio Cerezal. -- En Desafío Escolar. -- No 2. -- La Habana, 2001.
94. FIGUEROA ESTEVA, MAX. La Dimensión lingüística de hombre. -- La Habana: Ed. Ciencias Sociales, 1983.
95. -----, -----, La Lingüística sistémica: de los precursores decimonónicos al universalismo jakobsoniano. Universidad de Sonora. División de Humanidades y Bellas Artes Hermosillo, Sonora, Editorial Unison, 2003
96. FLORES, OSCAR. La Anáfora: una aproximación pragmática. -- Bogotá: Ed. Instituto Caro y Cuervo 1990.
97. La Formación de maestros primarios en Cuba. -- p. 5-15. -- En Educación. -- No 13. -- La Habana, abr.-jun., 1974.
98. FORGAS BRIOSO, JORGE A. Modelo para la formación profesional en la Educación Técnica Profesional sobre la base de competencias profesionales, en la rama mecánica." IVETA 2001 Conference. Montego Bay"
99. FRACA DE BARRERA, LUCIA. La comprensión lingüística de tres estructuras gramaticales del español. -- Caracas: Ed. Universidad Pedagógica Experimental del Libertador (FEDOPEL), 1994.
100. FRÍAS ARÉVALOS, PATRIA. La Enseñanza de la gramática como enfoque comunicativo. -- Instituto Superior Pedagógico "Raúl Gómez García", Guantánamo, 1997.
101. FUENTES NAVARRO, RAÚL. La investigación de comunicaciones en México. -- México: Ed. Comunicación. S. A, 1998.
102. FUENTES HOMERO, C. Didáctica de la Educación Superior. -- Santiago de Cuba: Centro de Estudio de Educación Superior "Manuel F. Gran" Universidad de Oriente, 2001

103. -----, -----, Modelo holístico configuracional de la didáctica. CEE "Manuel F. Gran" Santiago de Cuba, 1999 (a).
104. -----, -----, El Proceso de investigación científica visto a través de un Modelo Holístico Configuracional. CEE "Manuel F. Gran", Santiago de Cuba, 1999.
105. Fundamentos de la educación / Josefina López Hurtado... [et al.]. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2000.
106. FUXÁ LAVASTIDA MARÍA MICAELA. Un modelo didáctico curricular para la autopreparación docente de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. Tesis en opción al Grado Científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saz Montes de Oca", 2004.
107. GARCÍA BATISTA, GILBERTO. Compendio de Pedagogía. -- La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2002.
108. -----, -----, La Función docente-metodológica del maestro desde la perspectiva de su profesionalidad. En Profesionalidad y práctica pedagógica. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2004.
109. GARCÍA BLANCO, REYNALDO. Concepción sistémica-dialéctica de la teoría de invariantes. -- En Revista Cubana de Educación Superior. -- No 2. -- La Habana, 1998.
110. GARCÍA RAMIS, LIZARDO J. Aspectos metodológicos de las relaciones entre el objeto y el problema de la investigación. -- En Desafío Escolar. -- No 2. -- La Habana, 2001
111. GARCÍA PERS, DELFINA. Didáctica del Idioma Español 1 y 2. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1976.
112. GELL LABAÑINO, ADIA. La Construcción de textos escritos en la escuela rural. -- Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias, Santiago de Cuba, 2003.

113. -----,----- . La Formación inicial y permanente del maestro rural. -- Santiago de Cuba: s.n., 2004.
114. GONZÁLEZ CASTRO, VICENTE. Profesión, comunicador. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1989.
115. GONZÁLEZ GARGÍA, ANA M. Comunicación y aprendizaje en grupo. -- México: Ed. ILCE, 1991.
116. GONZÁLEZ REY, FERNANDO. Epistemología cualitativa y subjetividad. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1997.
117. GONZÁLEZ MAURA, VIVIANA. ¿Qué significa ser un profesional competente? reflexiones desde una perspectiva psicológica. -- p. 45-53. -- En Revista Cubana de Educación Superior. -- Vol. XXII, No.1. – La Habana, 2002.
118. GUERRERO ORTIZ, LUIS. Aprender a ser competentes: nuevo desafío de la educación básica. -- En Autoeducación. -- Perú, 1999.
119. GUILARTE COLUMBIÉ, HERMA. Concepción didáctica para la preparación multigrado de los estudiantes de la carrera en educación primaria desde la disciplina estudios de la naturaleza. -- Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias, Santiago de Cuba, 2003.
120. HERNÁNDEZ, VIVIAN M. Enfoque funcional de la competencia comunicativa / Vivian M. Hernández, Eneida C. Matos. -- En Taller de la palabra. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1999.
121. -----, ----- . Perspectivas para el Español comunicativo: Enseñanza de estructuras textuales. -- En Taller de la palabra. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1999(a).

122. HERNÁNDEZ DE MENDOZA, CECILIA. Del significado y su expresión. – Bogotá: Ed. Caro y Cuervo, 1990.
123. HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, ANA M. Una Educación técnica en eficiencia / Ana M Hernández Fernández, María DeL R. Patiño. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2000.
124. HERNÁNDEZ SAMPIERI, ROBERTO. Metodología de la Investigación. t. I y II – México: Ed. Mc Graw – Hill, 1991.
125. HIDGECOCHI, JOHN. Whole Language Options to ESL in Secondary and Higher Education (monografía) / John Hidgecoch, Sandra Pucci, 1999.
126. Interdisciplinarietà y didáctica / Rosario Mañalich Suárez... [et al.]. -- En Educación. -- No. 9. – La Habana, mayo-ag., 1998.
127. KOROLEV E. F. Fundamentos generales de la pedagogía. / E .F Korolev, G. Murman, V. E. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1967.
128. LABARRERE REYES, GUILLERMINA. Pedagogía / Guillermina Labarrere Reyes, Gladis Valdivia -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1988.
129. LABARRERE SARDUY, ALBERTO F. Pensamiento. Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1996.
130. LAFITA FRÓMETA, ROELBIS. Diseño curricular de la disciplina Botánica para la formación del profesor de Biología en el ISP Guantánamo. -- 2001. -- Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. -- ISP "Frank País García". Santiago de Cuba, 2001.
131. Lecciones de Filosofía Marxista-Leninista T I y II. Dirección de Marxismo-Leninismo. Ministerio de Educación Superior. – La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1992.

132. Lengua Castellana y Literatura / S. Martí... [et al.]. -- España: Ed. TEIDE, 1996.
133. Lengua y Literatura / García Alzola, Ernesto... [et-al.]. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1981.
134. LEÓN AVILA, MANTRIZ. Libertad y sabiduría para enseñar a comprender textos. -- p .49. - En Desafío Escolar. -- Año. 4, vol. II. -- La Habana, jul.-dic, 2000
135. LEÓN GÓMEZ BERNAL, JAIME. Antología de la lingüística textual. – Bogotá: Ed. Instituto Caro y Cuervo, 1986.
136. LEONTIEV ALEXEI, N. Actividad, conciencia y personalidad. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1981.
137. LITOIGORÓDISHAYA, G. A. Enseñanza intensiva de las lenguas extranjeras (fundamentos metodológicos). -- Moscú : Ed. Progreso, 1989.
138. LOMOV, B. F. El Problema de la comunicación es psicología. -- La Habana: Ed. Ciencias Sociales, 1989.
139. LOMAS, CARLOS y ANDRÉS OSORO. Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua / Carlos Lomas, Andrés Osoro. -- p. 22-29. -- En Signos teoría y practica de la educación. -- Número 4. jul.-dic., 1991.
140. LÓPEZ LÓPEZ, MERCEDES. ¿Saber enseñar a describir, definir, argumentar? -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1990.
141. LORIÉ GONZÁLEZ, ODALIS. Modelo didáctico de la comprensión de textos escritos desde la preparación de los estudiantes de primer año inicial de la carrera de educación primaria. -- Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. -- ISP "Frank País García". Santiago de Cuba, 2008.

142. MARTÍNEZ ABRAHAM, ARACELIS. Nueva concepción curricular para la formación pedagógica del licenciado en educación en el ISP de Guantánamo. -- Tesis Opción al grado académico de Master. -- CEES "M. F. Gran", Santiago de Cuba, 1997.
143. MÁS SANCHEZ, PABLO RAÚL. La formación de la competencia profesional pedagógica comunicativa en el transcurso de la formación inicial del personal docente en las condiciones de universalización. -- Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. -- ISP "Frank País García". Santiago de Cuba, 2008.
144. MATOS RIVERA, ENEIDA CATALINA. Aproximación didáctica a la lógica del proceso de investigación científica y la construcción del texto científico. Eneida Catalina Matos, Homero Calixto Fuentes, Jorge Montoya. -- Centro de Estudio de Educación Superior Universidad de Oriente. 2004
145. -----, ----- . Ejes epistémicos de la construcción científica. -- Centro de Estudio de Educación Superior, Universidad de Oriente, 2007.
146. -----, ----- . Lo Epistemológico en la lógica del proceso investigativo, jul., 2006.
147. MEDINA BETANCOURT, ALBERTO ROMÁN. Modelo de competencia metodológica del profesor de Inglés para el perfeccionamiento de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel medio. -- Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. -- Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero", Holguín, 2004.
148. MEJÍA DE FIGUEROA, LUCY. Elementos para la comprensión y producción del texto escrito: VI Simposio Internacional de comunicación Social. -- Santiago de Cuba, 1999.

149. MÉNDEZ CEBALLOS, MARINELA. Propuesta Metodológica para el Tratamiento al Componente lexical de los Estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. -- 2001. -- Tesis (Opción al Grado de Master). -- "Manuel F. Gran", Santiago de Cuba, 2001.
150. MENDOZA PÉREZ MELQUIADES. Alternativa para la dirección didáctica del proceso de formación del profesional de la educación. -- Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. -- Instituto Superior Pedagógico "Frank País García", Santiago de Cuba., 2004.
151. Metodología de la Enseñanza de Lengua Extranjeras / Rosa Antich de León... [et al.]. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1986. -- 250 p.
152. Metodología de la investigación educativa / Gastón Pérez Rodríguez... [et al.]. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1996. -- t. 1 y 2
153. MIRANDA LENA TERESITA Y VERENA PÁEZ SUÁREZ. La formación del profesional integral de la educación. El Gráfico Curricular. Precisión de sus fundamentos / Teresita Miranda Lena, Verena Páez Suárez., La Habana, 2002.
154. MIRANDA VÁZQUEZ, AVELINA. Evolución histórica-educacional y pedagógica de la formación del maestro primario en Cuba desde 1898 hasta 1952. -- Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas, Santiago de Cuba, 2005.
155. Modelo de actuación Profesional: una propuesta viable para el diseño curricular de la Educación Superior / Silvia Cruz Baranda... [et al.]. -- Santiago de Cuba: CEES "M. F. Gran", 2000.

156. Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua / Carlos Lomas y Andrés Osoro. – p. 22/29. -- En Signos: teoría y práctica de la educación. – No. 4. – La Habana, jul.-dic., 1991.
157. MORALES, ARMANDO. La Comprensión en la lectura del estudiante venezolano de la Educación Básica. -- Venezuela: Ed. Universidad Pedagógica del Libertador, 1994.
158. MORAS, CRISTINA. Diseño curricular. Nivel Inicial. Lengua. -- Argentina: Ed. Eudecor SRL, 2000.
159. MORENZA, LILIANA. Memoria semántica y estructura del aprendizaje. -- En Educación. -- No 84. -- La Habana, 1995.
160. -----, ----- . Vigotsky y la escuela histórico cultural. -- En Educación. – No. 93. – La Habana, 1999.
161. -----, ----- . Paradigmas contemporáneos de aprendizaje de L. S. Vigotsky, Piaget al procesamiento de la información. – S.l.: s.n., s.a.
162. MULER DE FIDEL, ELBA E. Abordaje hermenéutico de la investigación en educación. -- p. 19. -- En Desafío Escolar. -- Año., 4, vol II. -- La Habana, jul.-dic., 2000.
163. NIEZEN MATOS, GABRIEL. Las Teorías en la comunicación social. -- La Habana: Ed. Pablo de la Torre, 1999.
164. OJALVO MITRANY, VICTORIA. La Comunicación en el aula: su investigación y entrenamiento. -- En Revista Cubana de Educación Superior. -- No. 1. -- La Habana, 1994.
165. PACHECO FONSECA, ENRIQUE NELSON. Un Modelo didáctico para estructurar el proceso docente educativo de la disciplina Química Física en la formación de

profesores. – 2003. --Tesis (Doctor en Ciencias Pedagógicas). -- Instituto Superior Pedagógico "Frank País García", Santiago de Cuba, 2003.

166. Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (I y II) / Michael P. Breen. – p. 52-73. -- En Signos: Teoría y práctica de la educación, ene.-mar., 1997
167. PARRA VIGO, ISEL BIBIANA. Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial. -- Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, 2004
168. PAPIO V, VILMA. Competencia de la retroalimentación en el desarrollo de habilidades docentes de comunicación. -- En Tecnología y comunicación educativas. -- No 6. -- México, 1997.
169. PEDAGOGÍA' 1999 ¿Cómo desarrollar la competencia comunicativa del maestro? (Curso 3) / Emilio Ortiz Torres. -- La Habana: Ed. Ministerio de Educación, 1999.
170. -----, ----- . Metodología para la caracterización de los contextos de actuación del maestro en su labor docente-educativo. (Curso 59). / Esperanza Salmerón Reyes. -- La Habana: Ed. Ministerio de Educación, 1999(a).
171. -----, ----- . Problemas actuales de la enseñanza del español como lengua materna. (Curso 39) / Leticia Rodríguez Pérez. -- La Habana: Ed. Ministerio de Educación, 199(b).
172. PEDAGOGÍA' 2001. Diagnóstico y desarrollo de la creatividad del maestro. (Curso 3). / Martha Martínez Llantada. -- La Habana: Ministro de Educación, 2001.
173. -----, ----- . Dimensiones de la comunicación para la transformación de la escuela cubana / Susana Cisneros Garbey. – La Habana: Ed. Ministerio de Educación, 2001(a).

Ciencias Pedagógicas. -- Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero",
Holguín.2003

183. PINTÓ CUETO, LUISA. Currículo por competencias: necesidad de una nueva escuela. --
En Autoeducación. -- Perú, 1999.
184. PORTELA FALGUERAS, ROLANDO. Fundamentación de una propuesta didáctica en la
estructuración del contenido genético de enseñanza en el Bachillerato cubano. -- p. 10.
-- En Desafío Escolar. -- Vol. 8. -- La Habana, 1999.
185. PORZIG, WALTE. El Mundo Maravilloso del lenguaje. -- Madrid: Ed. Gredas, 1978.
186. POSNER T, GIORGI. Análisis de currículos. (segunda educación colombiana). -- Colombia,
1997.
187. Psicología para educadores / Viviana González Maura... [et al.]. -- La Habana: Ed. Pueblo y
Educación, 1995.
188. PUPO PUPO, RIGOBERTO. La Comunicación como intercambio de actividad. -- En Revista
Cubana de Ciencias Sociales. -- No 26. -- La Habana, 1991.
189. V SEMINARIO NACIONAL PARA EDUCADORES. Universidad para todos. -- La Habana:
Ed. Ministerio de Educación, 2001.
190. RAMOS BETANCOURT, A. ALEJANDRO. La Sistemática del nivel exegético: una
necesidad para la comprensión de textos por los estudiantes de octavo grado. -- Tesis
(Opción al grado de Doctor en Ciencias). -- Manuel F. Gran, Santiago de Cuba, 2002.
191. RANYEL GÓMEZ, YURI. La Estrategia en la dirección del proceso de enseñanza
aprendizaje. -- p. 53. -- En Desafío Escolar. -- Año. 4, vol. II, jul.-dic, 2000.
192. RECAREY FERNÁNDEZ, SILVIA. La Estructura de la función orientadora del maestro. En
Profesionalidad y práctica pedagógica. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2004.

193. Revista Electrónica Discurso.org ISSN 1666-3519. -- Año 1, no. 1 2001.
194. Revista Trimestral de Estudios Literarios. -- Vol. IV, no. 15, oct.-dic., 2004.
195. [Revista de Ciencias Humanas](#) – UTP. -- Pereira –Colombia, 2000
196. RIZO CABRERA, CELIA. Sobre las hipótesis y las preguntas científicas en los trabajos de investigación /Celia Rizo Cabrera, Luis Campistrous. -- p. 3-8. -- En Desafío Escolar. -- Año 5. -- La Habana, 2001.
197. RODRÍGUEZ PÉREZ, LETICIA. La Gramática. Nuevos programas de la Educación General. -- En Educación. -- No 82. -- La Habana, 1994.
198. -----,----- . Español para todos. Nuevos temas y reflexiones. Compilación. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2005.
199. -----,----- . Español para todos. Más temas y reflexiones. Compilación. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2005.
200. RODRÍGUEZ RUÍZ, NOEL. La Competencia comunicativa de los profesores de Agronomía de la Facultad de Sabaneta. -- Tesis Opción al grado académico de Master. -- CEES "Manuel F. Gran", Santiago de Cuba, 1998.
201. ROMEU ESCOBAR, ANGELINA. Acerca del Español y la Literatura. -- La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2003
202. -----,----- . Aplicación del enfoque comunicativo: comprensión, análisis y construcción de textos. -- La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, 1992.
203. -----,----- . Comunicación y enseñanza de la Lengua. -- En Educación. -- No 83. -- La Habana, 1984.

204. -----,----- . El Enfoque cognitivo, comunicativo y de orientación sociocultural. Dimensiones e indicadores de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural. -- La Habana, sep., 2004.
205. -----,----- . La Lengua como macroeje transversal del currículum: un acercamiento complejo desde el enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural. -- En II Taller Nacional de la Enseñanza y la Literatura (Conferencia). -- La Habana, 2007.
206. -----,----- . Lengua materna: cognición y comunicación. -- La Habana: Ed. IPLAC, 1997.
207. -----,----- . Metodología de la Enseñanza del Español. . -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1987. – t. I y II
208. -----,----- . Naturaleza interdisciplinaria del estudio del texto. – p. 52-56. -- En Varona. -- No. 28. – La Habana, ene.-jun., 1999.
209. -----,----- . Propuesta didáctica basada en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para la enseñanza del discurso como objeto complejo. Disponible en: <http://www.varona.rimed.cu/Varona> consultado el 25 de marzo, 2008.
210. -----,----- . Teoría y práctica del análisis del discurso .su aplicación en la enseñanza. -- ISP "Enrique José Varona.", La Habana, 2006
211. ROSENTAL, M. Diccionario Filosófico / M. Rosental, P. Iudin. -- La Habana : Ed. Política, 1984.
212. RUIZ UNZUETA, SILVIA. ¿Es la didáctica una ciencia? ¿Didácticas especiales o metodológicas? – p. 22. -- En Desafío Escolar. -- Año 2, vol. 8. -- La Habana, 1999.
213. SALCEDO TORRES, LUIS ENRIQUE. Las competencias en la formación profesional (*Enfoque filosófico / psicológico / lingüístico*).-- En Memorias Encuentro Nacional de Vicerrectores Académicos. Agosto 2004.

214. SALVADOR JIMÉNEZ, BERTHA GREGORIA. Diseño curricular para la disciplina estudios lingüísticos en la licenciatura en educación, especialidad lenguas extranjeras en el contexto de la universalización. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara , 2006
215. SÁNCHEZ TORRE, LEOPOLDO. La poesía en "Espejo de Paciencia". La práctica metapoética en la poesía española del siglo XX. -- España: Ed. Departamento de Filología, 1993.
216. SAVÓN LEYVA, CRISTINA. Propuesta de una concepción disciplinar para el desarrollo de la competencia comunicativa-metodológica en la formación del licenciado en educación primaria. -- Tesis (Opción al grado de Master). -- "Manuel F. Gran", Santiago de Cuba, 2002.
217. SAVIN N. V. Pedagogía. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1990.
218. Selección de temas psicopedagógicos / Equipo de Primaria del ICCP. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2002.
219. SILVA HERNÁNDEZ, REGLA DELFINA. Modelo pedagógico para la formación ciudadana de los maestros primarios.-- Tesis en Opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. -- Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona"., La Habana, 2005.
220. SILVESTRE ORAMAS, MARGARITA. Aprendizaje, educación y desarrollo. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1999.
221. SUÁREZ, CLARA. Aspectos sociológicos de la comunicación pedagógica y su importancia para el trabajo educativo. -- CEES "Manuel F. Gran", Santiago de Cuba, 1996.
222. TALÍZINA, N. Psicología de la Enseñanza. -- Moscú : Ed. Progreso, 1988.

234. VALDÉS B, GUADALUPE. Espacio educativo y comunicativo. -- En Tecnología y Educación Educativas. -- No 4. -- México, 1996.
235. -----,----- . Lectura crítica o recepción de los mensajes pasivos. -- No 6. -- México, 1987.
236. VALDÉS CASTRO, PABLO. Factores que determinan la necesidad de hacer cambios curriculares en las asignaturas de ciencia / Pablo Valdés Castro, Rolando Valdés Castro. -- En PROMET. -- La Habana: Ed. Academia, 1999.
237. VALERA ALFONSO, ORLANDO. La Información científica en la investigación educativa. -- En Desafío Escolar. -- Año 5, no 2. -- La Habana, 2001.
238. VAN DIJK, TEUN A. Algunos principios de la teoría del contexto. – p. 69. -- En ALED Revista latinoamericana de estudios del discurso. -- Vol. 1. -- Venezuela, 2001.
239. -----,----- . La Ciencia del texto. -- Barcelona. – Ed. Paidós, 1983.
240. -----,----- . El Discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso. -- Barcelona: Ed. Gedisa, 2000. de c.v., 1988.
241. -----,----- . Discurso, cognición y comunicación. – México: Ed. I, siglo XXI editores, S.A. de C.V., 1988(d).
242. -----,----- . Estructuras y funciones del discurso. – México: Ed. Siglo XXI editores, s.a
243. -----,----- . Macroestructuras semánticas. – México: Ed. I, Siglo XXI editores, S.A. de C.V., 1988(a).
244. -----,----- . La Pragmática del discurso. – México: Ed. I, Siglo XXI editores, S.A. de C.V., 1988(c).
245. -----,----- . Texto y contexto. -- Madrid. –Ed. Cátedra, 1984.

246. VECINO ALEGRET, FERNANDO. Intervención en el XX Seminario de perfeccionamiento para dirigentes nacionales de la Educación Superior. -- La Habana, 1998.
247. -----,----- . Las Universidades cubanas a las puertas de un nuevo siglo; realidades y desafíos. -- En Memorias del Congreso Pedagogía 99. -- La Habana: Ministerio de Educación, 1999.
248. VELÁSQUEZ MEJÍA, MANUEL. Lenguaje, hermenéutica y comunicación. -- En Islas. -- La Habana, 1994.
249. VEGA, MANUEL DE. Introducción a la Psicología Cognitiva. -- Madrid: Ed. S.A, 1994. -- t. I y II
250. VEGA VERANES FREY. El aprendizaje de los procesos de composición del texto escrito: una propuesta pedagógica para la escuela media superior. -- Tesis Opción al grado de Doctor en Ciencias. -- "Manuel F. Gran", Santiago de Cuba, 2002.
251. VENET, REGINA. La Atención a la diversidad desde la perspectiva de la competencia profesional del maestro primario. -- Santiago de Cuba, 2004.
252. -----,----- . Estrategia educativa para la formación ciudadana de los escolares del primer ciclo desde la relación escuela comunidad. -- Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Frank País García". Santiago de Cuba, 2003.
253. VIGOSTSKY S, LEV. Pensamiento y lenguaje. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1982.
254. VILLALÓN, GIOVANNI. Estrategia pedagógica para la formación lúdica del maestro primario. -- Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Santiago ,2003.

255. WONG GARCÍA, ELISA. La Formación y perfeccionamiento de maestros y profesores en Cuba. -- En Educación. -- No 64. -- La Habana, 1987.
256. ZILBERSTEIN TORUNCHA, JOSÉ. Problemas actuales del aprendizaje escolar. Proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela media actual. ¿Necesita transformarse? -- p. 3. -- En Desafío Escolar. -- Año 2, vol. 8. -- La Habana, 1999.
257. ZOCAULA, FRIDA. Guía de comprensión de lectura. -- México: Ed. SED/SESIC, 1988.

Anexo 1 Plan de Estudio para la Formación de Maestros Primarios en Escuelas Pedagógicas

No	Asignaturas	1. año			2. año			3. año			4. año			total
		1.sm F.s	2.sm F.s	hrs Cls										
1	Español	2	3	90	3	3	180	2	2	70				270
2	Literatura (general e infantil)	2	2	72	1	1	36	2	2	72	4	4	80	260
3	Metd. Ens. del Idioma Español							2	2	72	3	3	60	132
4	Matemática	4	4	144	3	4	126	3	3	180	4	4	80	458
5	Metd. Ens. De la Matemática							2	3	90	3	3	60	150
6	Física	3	4	126	3	3	108							234
7	Química	3	3	108	3	3	108							216
8	Astronomía										1	1	20	20
9	Biología				2	2	72	2	1	54	3	2	50	176
10	Geografía				3	2	90	3		54			144	
11	Historia	2	3	90	2		36							126
12	Idioma Extranjero	2	2	72	2	2	72	2	2	72				216
13	Marxismo Leninismo	3	3	108	2	2	72	1	1	36			216	
14	Pedagogía	1		18	1	3	72	2	2	72	2	3	50	212
15	Historia de La Pedagogía										4	4	80	80
16	Psicología		1	18	2	2	72	2	2	72				162
17	Anatomía, Fis. Hig. del Escolar	2	2	72										72
18	Metd. Ens. Ciencias Naturales								3	54				54
19	Metd. Ens. De la Historia							1	1	36				36

Continuación anexo 1

No	Asignaturas	1. año			2. año			3. año			4. año			total
		1.sm F.s	2.sm F.s	hrs Cls										
20	Educación Lab. Y su Metod.	2	2	72	2	2	72							144
21	Educación Fís. Y su Metod.	2	2	72	2	2	72	2	2	72	2	2	40	256
22	Música, Artes Plásticas y Aprec.	2	2	72	2	2	72	2	2	72				216
23	Huerto Escolar	3		54										54
24	Fundamento de Defectología										2	2	40	40
25	Especialización (anexos a, b, c, d)							3	3	108	5	5	100	208
26	Práctica de la Escuela Anexa							2	2	72			72	
27	Preparación para Exámenes Estatales													25 sm
28	Clases Facultativas	2	2	72	2	2	72	2	2	72			216	
	TOTAL DE HORAS CLASE	35	35	1260	35	35	1260	35	35	1260	33	33	660	4440
	PRÁCTICA DOCENTE										10sm	10sm		880

Anexo 2 Plan de Estudio B de la Licenciatura en Educación Primaria

ESPECIALIDAD: Maestro primario (92-93)	Semestre Examen Final	Trabajo de curso	Cantidad de horas	1. año		2. año		3. año		4. año	
				1	2	3	4	5	6	7	8
Filosofía Marxista Leninista	1-2		102	3	3						
Economía Política	-		34			2					
Socialismo Científico	4		34				2				
Introducción a la Especialidad			34	2							
Anatomía Fisiología e Higiene del Escolar			51	3							
Psicología	2-3		216		6	6					
Pedagogía e Historia de la Pedagogía	5		244				6	4			4
Teoría y Met. Del Trabajo con Pioneros			34						2		
Fundamento de la Defectología			51								3
Metodología de la Invest. Pedagógica			51					3			
Educación Musical y su Metodología	5		272	2	2	2	4	4	2		
Educación Plástica y su Metodología	3		272	4	4	4	4				
Educación Laboral y su Metodología			170						4	4	2
Educación Física y su Metodología			159	2	2	2	2	2			
Metodología de la Ens. de la Matemática	6-7		272						6	6	4
Metod. de la Ens. De la Lengua Española	6-7		272						6	6	4
Metodología de la Ens. De la Geografía			30								
Metod. de la Ens. De las Ciencias Naturales			40								
Metodología de la Ens. De la Historia	7		51							3	
Instrumentos Musicales			68							4	
Matemática	1-4		390	4	4	4	4	4			
Idioma Extranjero			174	4	4	2					
Español	2		318	6	4	4	4				

Continuación anexo 2

Geografía de Cuba	8		68								4
Computación			142	2	4	2					
Literatura Infantil			68					4			
Historia de Cuba	3-4		144			4	4				
Curso de Enseñanza Especial											
TOTAL DE EXÁMENES FINALES	19			2	3	3	3	2	2	3	1
TOTAL DE ASIGNATURAS				10	9	10	8	7	5	5	6
TOTAL DE HORAS SEMESTRE			3737	32	33	32	30	25	20	23	21

Continuación anexo 3

ESPECIALIDAD: Maestros primarios	Examen final	Cantidad de horas	1. año		2. año		3. año		4. año		5. año	
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7 Historia de Cuba y su Metodología	6-8	220			64	20	96	40				
8 Estudios de la Naturaleza		132										
8.1Ciencias Naturales y su Metodología	8	60								60		
8.2Geografía de Cuba y su Metodología		72									36	36
9 Educación Musical y su Metodología	5	233		48	85	68	32					
10 Educación Plástica y su Metodología		210					96	50	64			
11Educación Laboral y su Metodología		184					64	40	80			
12Educación Física y su Metodología		128	30	32	32	34						
13Computación		158	28						80	50		
14Introducción a la actividad de estudio		24	24									
15Taller: Estudio de la Obra Martiana		40								40		
16 Curso y/o Seminario de Español		72										72
FORMACIÓN PRÁCTICA DOCENTE		3946	216	216	248	248	256	600	128	520	742	772
TOTAL DE EXÁMENES FINALES	13			2	2	1	2	1	2	2		

Anexo 4. Plan de estudio de la Licenciatura en Educación C.R.D. Especialidad: Educ. Primaria (Plan Turquino)

N	DISCIPLINAS Y ASIGNATURAS	CANTIDAD DE HORAS		EXÁMENES POR AÑOS		HORAS POR AÑOS Y SEMESTRE											
		DISC.	ASIGN.	DISC.	ASIGN.	I		II		III		IV		V			
						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	Debate de temas actuales	9	6														
	Trabajo Político Ideológico		3												4	2	
	Formación de Valores														2	1	
2	Marxismo Leninismo	136				68	68										
3	Lengua Española	272															
	3.1 Lengua Española I		170		2	85	85										
	3.2 Lengua Española II		102		4			51	51								
4	Literatura	68			3			68									
5	Matemática	238			2	85	85	68									
6	Fundamento de la Act. Pedag.	837															
	6.1 Fisiología del Desarrollo		51			51											
	6.2 Psicología		170		2	85	85										
	6.3 Pedagogía		170		4			85	85								
	6.4 Fund. Pedg. Especial		68					68									
	6.5 Metod. Ens. Lengua Española		122		5			68		54							
	6.6 Metod. Ens. Matemática		120		6					72	48						
	6.7 Organ. Higi. Actv. Ped.		48								48						
	6.8 Talleres de Trab. Esc. Serra.		48								48						
	6.9 Historia de la Educación		40									40					
7	Historia de Cuba y su Metod.	224			6,9			68		72	64					20	
8	Estudios de la Naturaleza	136															
	8.1 Ciencias Naturales y su Met.		72							72							
	8.2 Geografía y su Metodología		64								64						

9	Educación Musical y su Metod.	204				68	68 68			
10	Educación Plástica y su Metod.	136						72 64		
11	Educación Laboral y su Metod.	118						54 64		
12	Educación Física y su Metod	136				34 34	34 34			
13	Talleres de Textos Martianos	40								40
14	Cursos y/o Seminarios Especial.	150					34	36	40	40
15	Preparación para la Defensa	198					32			
	1.Prepar para la def. del País		32				32			
	2. Sistema de medidas de def. Civil.		56				32	24		
	3. Práctica de prep. Militar		110					110		
HORAS TOTALES ACADÉMICAS		2902				408 425	474 440	432 534	40 40	66 43
FORMACIÓN PRÁCTICO DOCENTE		4776				448	448	360	1760	1760
TOTAL DE HORAS		7678				1281	1362	1326	1840	1869
TOTAL DE TRABAJOS DE CURSO		2								
TOTAL DE EXÁMENES FINALES					10	3	1 2	1 2		1
TOTAL DE SEMANAS DE CLASES POR SEMANAS Y AÑOS						17 17	17 17	17 17	2 1	2 1
						34	34	34	3	3
TOTAL DE SEMANAS DE EXÁMENES						4	4	4	-	-
TOTAL DE SEMANAS DE COMPONENTE LABORAL CONCENTRAD						4	4	2	40	40
TOTAL DE SEMANAS DE AGRICULTURA						4	4	2	-	-
TOTAL DE SEMANAS DE CONCENTRADO MILITAR						-	-	4	-	-

ANEXO 6: (PLAN DE ESTUDIO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA (PARA EGRESADOS DE PREUNIVERSITARIO SIN FORMACIÓN EMERGENTE)
 DURACIÓN: 5 AÑOS
 MODIFICADO INGRESO A PARTIR DEL CURSO 2007-2008

ÁREAS DE INTEGRACIÓN, MÓDULOS Y DISCIPLINAS			2007-2008			2006-2007											
	HORAS		1. AÑO			2. AÑO			3. AÑO			4. AÑO			5. AÑO		
	Total	Pres.	8	36	17	13	13	17	13	13	17	13	13	17	13	13	
1. Marxismo Leninismo	128	104	32	48					24								
2. Ética e ideario martianos	24	24		24													
3. Reflexión y debate	64	64	16	48													
4. Informática Educativa	104	80	56						24								
5. Inglés	64	64	64														
6. Educación Física	131	111	16	52	17	13	13										
7. Preparación Para la Defensa	296	140		80	12				12				36				
8. Formación Pedagógica General	612	436	64	248	32	32	8	0	0	0	0	18	18	16	0	0	
- Fundamentos sociol. y pedagógicos de la Educación	88	88	24	64													
- Filosofía de la educación	24	24		24													
- Base del Des. físico del esc. e higiene del proc. pedag.	48	48		48													
- Psicología	80	64		48	16												
- Diagnóstico y diversidad	32	16			16												
- Didáctica	112	96	16	64		16											
- Dirección del proceso educativo en la escuela primaria	32	16				16											
- Los medios de enseñanza en el proceso pedagógico	32	8					8										
- Historia de la Educación	36	18											18				
- Dirección Educacional	48	18										18					
- Preparación para el trabajo pioneril	24	24	24														
- Salud y sexualidad	32	16												16			
9. Matemática y su enseñanza en la escuela primaria	200	164		120		16		16	12								
10. Lengua Española y apreciación literaria	296	242	40	144	0	0	14	16	12	0	16	0	0	0	0		

- Práctica Integral del Español	112	112	40	72												
- Lengua Española y su enseñanza en la escuela primaria	152	114		72			14	16	12							
- Apreciación Literaria	32	16									16					
11. Historia de Cuba y su enseñanza en la escuela primaria.	200	162	64	72	0	0	14	12	0							
Historia de Cuba	136	136	64	72												
La enseñanza de la Historia de Cuba en 5. y 6. grados.	64	26					14	12								
12. Educación Artística y su metodología	168	118	0	70	0	0	0	0	0	0	48	0	0	0	0	0
- Elementos metodológicos de la educación artística	72	70		70												
- Plástica y su enseñanza en la escuela primaria	48	24									24					
- Música y su enseñanza en la escuela primaria	48	24									24					
13. Estudios de la naturaleza	164	96	0	36	0	20	24	16	0	0						
- Elementos metod. de la asign. El Mundo en que vivimos.	36	36		36												
- Ciencias Naturales y su enseñanza en la escuela primaria	48	20										20				
- Geografía de Cuba y su enseñ. en la escuela primaria.	48	24											24			
- Taller de educación ambiental en la escuela primaria	32	16												16		
14. Educación Laboral y su enseñanza en la escuela primaria	48	24		24												
15 Metodología de la Investigación Educativa	48	72	0	12	0	0	10	16	0	0	0	10	0	0	24	0
Introducción a la metodología de la investigación educativa	12	12		12												
- Taller de reflexión de investigación educativa	10	10					10									
- Metodología de la investigación educativa	16	16						16								
- Taller de metodología de la investigación acción	10	10										10				
- Taller de trabajo de diploma		48														24
Cursos y Seminarios especiales		108			16					12				32	24	24
TOTAL DE HORAS ACADÉMICAS		2052	352	954	94	74	72	60	48	48	64	48	78	64	48	24
PRÁCTICA LABORAL		0														
Total de Horas		0														
			352	972	60	48	48	64	48	48	64	48	78	64	48	24

Anexo 7

Observación participante a maestros en formación.

Maestro en formación_____

Escuela_____ Grado_____

Grupo_____ Matrícula_____

Durante la observación a clases se constatará el desarrollo del dominio didáctico de lengua alcanzado por el maestro teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

1. Nivel de integración de los componentes lingüísticos y didácticos para la dirección del proceso docente -educativo desde la clase.
2. Precisión del objetivo de la clase y su sistematicidad en el control.
3. Tratamiento a los conceptos, relaciones o procedimientos que trabaja.
4. Tratamiento a las habilidades lingüísticas de los escolares.
5. Actividades que realiza para motivar a los alumnos durante la clase.
6. Nexos que logra entre lo que el escolar conoce y lo que debe conocer.
7. Tratamiento al aprendizaje escolar atendiendo a las posibilidades de cada niño.
8. Comunicación que establece con los escolares.
9. Inclusión de los ejes transversales.
10. Actividades de control del aprendizaje que realiza durante la clase.

Anexo 7 a

Tabla que muestra los resultados de las clases observadas

No	indicadores	B		R		M		total
			%		%		%	
1		5	25	7	35	8	40	20
2		3	15	5	25	12	60	20
3		2	10	4	20	14	70	20
4		4	20	3	15	13	65	20
5		7	35	2	10	11	55	20
6		2	10	3	15	15	75	20
7		4	20	6	30	10	50	20
8		4	20	6	30	10	50	20
9		6	30	5	25	9	45	20
10		8	40	4	20	8	40	20

Anexo 8

Entrevista en profundidad a maestros en formación.

Temas:

La disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria:

- Ofrece contenidos útiles para la profesión.
- Le enseña a resolver problemas lingüísticos que enfrenta en su práctica.
- Le enseña a operar con el enfoque comunicativo.
- Le ayuda a desarrollar su competencia comunicativa.
- Le ayuda a desarrollar la competencia comunicativa de sus escolares.

Anexo 9

Entrevista en profundidad a docentes

Temas

1. Conocimiento del sistema de objetivos:

- los objetivos generales de la carrera
- los objetivos del año en el que imparten la asignatura.
- los objetivos de la disciplina
- los objetivos de la asignatura que imparten.

2. Sistema de contenidos y métodos de la disciplina.

- Los contenidos y los métodos que se emplean en el proceso docente-educativo contribuyen al desarrollo de competencias profesionales.
- Pertinencia del contenido para la profesión.

3. Exigencias del plan de estudio.

- Cómo se reflejan en el programa de Lengua Española y Apreciación Literaria.
- Conocimiento del plan de estudio de la carrera.
- Dominio de los programas de la disciplina.
- Conocimiento del Nuevo Modelo de Escuela Primaria.

4. Posibilidades de la concepción actual de los programas para aplicar las transformaciones.

5. Principales preocupaciones con relación a la impartición de la disciplina.

6. Principales insuficiencias que presentan los maestros en formación.

Anexo 10

Guión de observación a clases

Objetivo: Constatar el tratamiento a la integración de la lengua y su metodología en la dirección del proceso didáctico.

Aspectos a considerar:

I.- Introducción.

- a) Promueve que el maestro en formación establezca nexos entre los contenidos lingüísticos precedentes y los metodológicos.
- b) Implica al maestro en formación en el análisis de problemas profesionales y las vías de solución.
- c) Orientación profesional del contenido.
- d) Control del trabajo independiente.

II.- Desarrollo.

- a) Lógica del discurso didáctico.
- b) Método y procedimientos utilizados.
- c) Tratamiento a los componentes funcionales de la clase de Lengua.
- d) Intercambio comunicativo dialógico y en actividad.
- e) Atención a las diferencias diatópicas, diafásicas y diastráticas (diversidad lingüística) en relación con el diagnóstico.

III.- Control.

- a) Propicia la reflexión metalingüística individual y grupal.
- b) Utiliza formas variadas a partir de la valoración del desempeño del maestro en formación.

Anexo 11

Indicadores de la competencia comunicativa

a) Posee conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos.

- Explica los conceptos sobre lenguaje, lengua, norma y habla.
- Explica los conceptos de sistema de la lengua, discurso y tipos de discursos.
- Caracteriza los medios comunicativos, verbales y no verbales.
- Diferencia los niveles del sistema y las unidades que los conforman: fonológicas, morfológicas, lexicales y sintácticas.
- Explica los niveles constructivos del discurso: sintagmas, oraciones, segmentos o párrafos y texto.
- Define los conceptos de texto y discurso.
- Clasifica los textos según el código, la forma elocutiva, la función y el estilo.
- Caracteriza los tipos de códigos (oral, escrito, icónico, simbólico, pictórico, musical, gestual, proxémico y otros).
- Caracteriza las formas elocutivas: narración, descripción, diálogo, exposición y argumentación.
- Explica las funciones del texto: representativa, poética, expresiva, apelativa, fática y metalingüística.
- Caracteriza el estilo: coloquial, oficial, publicístico, científico y artístico.
- Diferencia diatópicas, diastráticas y diafásicas.
- Explica las características de la textualidad.
- Explica la progresión temática.
- Caracteriza los modelos de progresión.
- Explica la coherencia y la cohesión
- Caracteriza los medios de cohesión: gramaticales y léxicos
- Explica la referencia.
- Explica la deixis
- Explica la anáfora.

- Explica los sustitutos.
- Explica la elipsis.
- Caracteriza la sinonimia y la antonimia.
- Caracteriza la hiponimia y la hiperonimia.
- Explica la repetición
- Explica la distribución del léxico
- Explica pertinencia
- Explica gradualidad, explicitud y relaciones semánticas
- Explica el cierre semántico
- Caracteriza las estrategias para iniciar, desarrollar y concluir la comunicación

b) Posee habilidades comunicativas

- Diferencia el lenguaje, lengua, norma y habla.
- Caracteriza el sistema de la lengua, discurso y tipos de discursos.
- Emplea de acuerdo con la intención y el contexto los medios comunicativos, verbales y no verbales.
- Describe los niveles del sistema y las unidades que los conforman (fonológicas, morfológicas, lexicales y sintácticas) en correspondencia con su funcionamiento en textos dados.
- Reconoce los niveles constructivos del discurso (sintagmas, oraciones, segmentos o párrafos y texto).
- Caracteriza el texto y el discurso.
- Clasifica los textos según el código, la forma elocutiva, la función y el estilo.
- Emplea diferentes códigos (oral, escrito, icónico, simbólico, pictórico, musical, gestual, proxémico y otros).
- Emplea formas elocutivas: narración, descripción, diálogo, exposición y argumentación.
- Identifica las funciones del texto: representativa, poética, expresiva, apelativa, fática y metalingüística.
- Caracteriza los textos según su estilo: coloquial, oficial, publicístico, científico y artístico.
- Reconoce las diferencias diatópicas, diastráticas y diafásicas.
- Explica las características de la textualidad.

- Reconoce la progresión temática.
 - Emplea diferentes modelos de progresión.
 - Explica la coherencia y cohesión
 - Utiliza los medios de cohesión: gramaticales y léxicos
 - Emplea la referencia, deixis, la anáfora, los sustitutos, la elipsis y los conectores como medios de cohesión.
 - Emplea la sinonimia y antonimia, hiponimia e hiperonimia, la repetición y la distribución del léxico como medios de cohesión.
 - Reconoce la pertinencia y sus características
 - Tiene en cuenta la gradualidad, la explicitud y las relaciones semánticas.
 - Logra el cierre semántico
 - Emplea estrategias para iniciar, desarrollar y concluir el discurso.
- c) Posee actitudes relacionadas con el empleo de los medios comunicativos en diferentes textos.
- Valora el empleo de los medios comunicativos funcionales en diferentes textos.
 - Utiliza diferentes medios comunicativos de acuerdo con lo que se quiere significar y según el contexto en el que se significa.

Tomados de Angelina Roméu Escobar.

Anexo 12

Programa de superación a los docentes implicados en la implementación de la metodología que se propone:

Título del curso: La dirección del desarrollo de la competencia comunicativo metodológica del maestro primario en formación inicial.

Número de horas lectivas: 45

Créditos: 3

Profesionales a los que se dirige: A docentes de la Disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria y tutores de los maestros en formación. Es susceptible de ser ampliado a los docentes de otras áreas del currículo.

Fundamentación: Los resultados del desempeño de estudiantes, las condiciones actuales de la escuela cubana y la concepción curricular vigente expresada en el Modelo del Profesional de la Educación Primaria y en el programa de la Disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria, demandan la necesidad de dirigir adecuadamente el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica del futuro maestro.

Ello implica la necesidad de la preparación de los docentes formadores para dirigir el desarrollo de esta competencia profesional, para lo cual la metodología propuesta es una contribución. El presente programa persigue el objetivo esencial de preparar al colectivo de docentes implicados, los cuales tienen como potencialidades la experiencia profesional y la disposición para participar en el proceso de mejoramiento de la calidad de la formación inicial del maestro primario, que pueden coadyuvar al logro del propósito esencial de este curso.

Objetivos:

- Diagnosticar las necesidades de aprendizaje de los docentes, que resultan esenciales para dirigir el desarrollo de la competencia comunicativo- metodológica.
- Convenir un programa de trabajo que satisfaga las necesidades de aprendizaje a nivel individual y grupal.
- Analizar los fundamentos teóricos y metodológicos en que se sustenta la metodología.
- Modelar estrategias pedagógicas conducentes a dirigir el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica a nivel individual y grupal para su aplicación en la carrera.

Contenidos temáticos:

Las competencias profesionales en la formación inicial del maestro primario. La competencia comunicativo-metodológica como competencia profesional. Necesidad de su desarrollo en la formación inicial. Importancia de esta competencia en el desempeño profesional del maestro.

Su inserción en el currículo de la formación inicial del futuro maestro.

La dirección del desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica. Principio y método en que se sustenta. Relaciones necesarias en la dirección del desarrollo de la competencia comunicativo metodológica.

Indicaciones metodológicas para la dirección del desarrollo de esta competencia.

Métodos, Medios y Formas:

El curso está concebido con una parte introductoria que comprende análisis individuales y grupales de los objetivos, contenidos, métodos, medios, formas y de la evaluación del curso para asumir

compromisos individuales y consenso grupal respecto a la dinámica del curso y las responsabilidades que corresponden a cada uno de los implicados.

Se realizarán sesiones de trabajo grupal e individual con exposiciones, realización de ejercicios de autodiagnóstico de las necesidades de aprendizaje de los cursistas relativas a la temática. Los resultados del diagnóstico posibilitarán ir ajustando el programa de trabajo. Se utilizarán situaciones de simulación, dramatizaciones, vídeos, ejemplos y ejercicios que faciliten el tratamiento de las temáticas convenidas y un óptimo aprovechamiento de las experiencias de los participantes. Se emplearán materiales de consulta relativos al tema.

Por la característica demostrativa del curso, los métodos, medios y formas que se empleen, se corresponden con los fundamentos teóricos y metodológicos acerca de la dirección del desarrollo de la competencia comunicativo- metodológica.

Evaluación y requerimientos metodológicos para su realización:

Las evaluaciones se realizarán de manera sistemática durante el propio desarrollo de las sesiones del curso con un peso importante en la participación y calidad de las elaboraciones y opiniones de todos los implicados. Se establecerán criterios e indicadores de evaluación que emanen de los acuerdos adoptados en la sesión inicial y se irán perfilando en la medida que el mismo avanza. Estos servirán de parámetros para la realización de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación en la que se implicarán tanto el docente del curso como los participantes.

Bibliografía fundamental:

1. Las competencias profesionales. Centro de Estudios Educativos. ISPEJV. Material impreso. 2002.

2. Las competencias profesionales del maestro. Isel Parra Vigo. Folleto. ISPEJV. Facultad Ciencias de la Educación 2001.
3. El enfoque cognitivo, comunicativo y profesional en la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Angelina Roméu Escobar y otros(s.d) 2006
4. Teoría y Práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. Angelina Roméu Escobar .2003
5. Una nueva concepción disciplinar para el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica en la formación del maestro primario. Cristina Savón Leyva. Tesis de maestría .2004
6. La competencia didáctica del maestro frente al reto de la tecnología educativa. Isel Parra Vigo. Material Impreso. 2002.
7. Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. Doris Castellanos, Beatriz Castellanos, Miguel Jorge Llivina, Mercedes Silverio. ISPEJV. Centro de Estudios Educativos. Colección Proyectos. 2001.
8. Didáctica La Escuela en la Vida. Carlos M. Álvarez de Zayas. Editorial Pueblo y Educación. 1999.
9. Hacia una escuela de excelencia. Carlos M Álvarez de Zayas. Editorial Academia. 1996.
10. El Modelo del Egresado. Punto de Partida para los Planes y Programas de Estudio. Guillermina Labarrere. En Boletín Magister. Facultad de Pedagogía, ISPEJV. Nro 2 Enero-Julio, 1987.
11. Enseñanza y Aprendizaje Desarrollador. Margarita Silvestre Oramas y José Zilberstein Toruncha. Ediciones CEIDE. 2000.
12. Una educación para el siglo XXI. Aprender a aprender. En Revista Correo de la UNESCO. Abril, 1996.

13. Aprendizaje, educación y desarrollo. Margarita Silvestre Oramas. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1999.
14. Programa de Disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Facultad Ciencias de la Educación. 2007.
15. Maestro: Una estrategia para la enseñanza. Gloria Fariñas León. PROMET. Editorial Academia. La Habana. 1995.

Anexo 13

Observación participante

Criterios de control:

- Niveles de integración de la competencia comunicativo-metodológica.
- El conocimiento acerca de las estructuras y reglas del sistema y del discurso.
- La aplicación de los conocimientos al análisis de las actuaciones lingüísticas.
- La demostración de las decisiones metodológicas respecto a los componentes de la lengua en el proceso docente-educativo.
- La adecuación a las normas lingüísticas, valores y cualidades del maestro.

Anexo 14

Entrevista focalizada

Lista de temas:

- Contribución de la concepción a la formación del profesional.
- Expresión de la esencialidad del proceso docente-educativo de la disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria.
- Integración de los enfoques que fundamentan actualmente la didáctica de la lengua.
- La holística de la competencia comunicativo- metodológica. Indicadores. Niveles de integración.
- El Método de Construcción Discursiva Profesional y sus procedimientos.

Anexo 15

Estudio de caso

I. Propósito:

- Valorar la dinámica del método de construcción discursiva profesional, a través de las relaciones interactivas durante la clase encuentro.

Unidad de estudio seleccionada: X

- Facultad: Educación Infantil.
- Carrera que estudian: Educación Primaria.
- Espacio: Sede pedagógica.
- Forma de organización: clase encuentro

Aspectos a comprobar en el estudio:

- Nivel de integración de la competencia comunicativo-metodológica, a partir de la inclusión del método de construcción discursiva profesional.
- Nivel de desarrollo alcanzado con los procedimientos de intención, enunciación y valoración discursivas.
- la reflexión grupal sobre los problemas profesionales, sus causas, consecuencias y alternativas de soluciones en correspondencia con los contextos en que se manifiestan.
- la reinterpretación de los roles asumidos, mediante el planteamiento de modelos profesionales creativos.

Anexo 16

Cuestionario para la aplicación del método de criterio de expertos

Profesor:

En función de obtener información acerca de la factibilidad de la metodología para el desarrollo de la competencia comunicativo- metodológica en el maestro primario, y atendiendo a su experiencia profesional en la formación de este profesional, se necesita su valoración respecto a esta propuesta.

Le agradecemos su valiosa colaboración.

Datos generales:

- Años de experiencia.
- Cargo que desempeña.
- Disposición de llenar el instrumento: sí___ no___.

1. Marque con una X en la casilla que estime pertinente el conocimiento o información que tiene acerca del objeto de investigación, (la escala utilizada es del 1 al 10).

Kc.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. En la tabla que se presenta emita su criterio argumentativo acerca del conocimiento que tiene del objeto de la investigación de acuerdo con la siguiente escala valorativa, (alto, medio, bajo).

Ka.

Fuente de Argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes en sus criterios		
	A (alto)	M (medio)	B (bajo)
Análisis teórico realizado por usted sobre la competencia comunicativa.			
Experiencia obtenida en el tratamiento metodológico al tema.			

Conocimiento que usted tiene acerca del tratamiento del tema en el extranjero.			
Trabajo de autores nacionales consultados.			
Trabajo de autores extranjeros consultados.			
Intuición			

3. Marque con una X cuán de acuerdo está usted con las etapas de la metodología para el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica que se presentan para su preparación. (Ver anexo 1 de la encuesta a los expertos)

Acciones	Escala Valorativa				
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1					
2					
3					
4					
5					

a) En caso de que su selección sea en desacuerdo, emita una breve fundamentación: _____

 _____.

b) ¿Considera usted necesario suprimir alguna acción? sí ___ no ___.

c) Escriba el número de la etapa y a continuación la sugerencia que propone.

Acción

Sugerencia

d) ¿Considera usted que hay que incluir otra acción? sí___ no___.

1. ¿Cuál? _____.

4. Para el establecimiento en la práctica del método de construcción discursiva profesional propuesto se recomienda que el profesor tenga en cuenta tres procedimientos. Emita su criterio siguiendo la escala valorativa utilizada. (Ver anexo 2 de la encuesta a los expertos)

Procedimientos	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a					
b					
c					

a) ¿Considera usted que hay que incluir otro procedimiento? Sí___ no___.

b) ¿Cuál? _____.

5. Estos procedimientos requieren de la utilización en la dinámica del proceso de operaciones didácticas que favorezcan el desarrollo de modos de actuación profesional: (Ver anexo 2 de la encuesta a los expertos). A continuación exprese su consideración.

Operaciones Didácticas	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a					
b					
c					
d					

Anexo 1 de la encuesta a los expertos

Acciones que conforman cada una de las etapas de la metodología para el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica.

Etapa I: Instrucción docente interactiva

Acción 1. Análisis de la Disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria. **Acción 2.** Impartición del Curso de Superación: *La dirección del desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica del maestro primario en formación inicial*

La instrucción docente interactiva, requiere del análisis de la disciplina Lengua Española y del conocimiento y aplicación del método de construcción discursiva profesional y sus procedimientos de **intencionalidad discursiva, enunciación discursiva y valoración discursiva.**

Acción 1 Análisis de la Disciplina Lengua Española y Apreciación Literaria.

Es necesario que desde el primer año se conciba el proceso docente-educativo de la disciplina con un carácter bidimensional, que tenga en cuenta no solo los contenidos lingüísticos, sino también los métodos y procedimientos con que deben ser enseñados en la escuela, en la que se inserta este maestro como parte de su formación desde el segundo año.

La incorporación de esta manera diferente de asumir la dirección del proceso, exige la aplicación del método de construcción discursiva profesional con sus procedimientos que explican la funcionabilidad lógica y gnoseológica de la concepción didáctica propuesta, y haya su expresión desde la dimensión didáctico comunicativa, que reconoce en la relación entre la visión profesional anticipada y la fundamentación de los contenidos, el soporte integrador, que dinamiza el proceso docente-educativo en correspondencia con los actuales enfoques de la ciencia lingüística que toma como medio esencial el discurso.

Esta disciplina deberá garantizar que la actuación del maestro en formación demuestre que además de ser buen conocedor de su lengua materna y de los fundamentos científicos que sustentan su proceso de enseñanza-aprendizaje, sea capaz de dirigir su acción pedagógica y metodológica, induciendo el aprendizaje de la lengua materna a sus alumnos y regulando su actividad profesional a partir de la reflexión de sus estrategias como aprendiz, en la elaboración y solución de la nueva información que aprende en los otros contextos de actuación, y como educador debe planificar su acción didáctica, guiando y modelando las estrategias de los aprendizajes de los escolares con que trabaja en la microuniversidad

Acción 2 Impartición del Curso de Superación: *La dirección del desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica del maestro primario en formación inicial.*

Está dirigida a la incorporación de una parcela cultural de las acciones docentes que le aportan nueva significación a la superación, atendiendo a las necesidades de perfeccionamiento de los modos de actuación profesionales.

De manera particular, este curso dirige sus intenciones hacia el énfasis del comportamiento comunicativo del profesional de la docencia. Se insiste en los códigos contextuales, las interacciones comunicativas, la cooperación comunicativa y el desarrollo consciente del discurso profesional atendiendo el rigor de la contextualización correspondiente. Ello implica la necesidad de que los docentes se preparen para dirigir el desarrollo de esta competencia profesional.

Fase II: Desempeño profesional de integración.

Acción 3. Caracterización de la competencia comunicativo-metodológica.

Acción 4. Nivel de desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica

Acción 3. Caracterización de la competencia comunicativo-metodológica.

Para conocer el estado real y potencial en el desarrollo de la competencia, la caracterización debe realizarse atendiendo a los indicadores de la competencia comunicativo-metodológica, que a continuación se proponen:

- *El conocimiento acerca de las estructuras y reglas del sistema y del discurso:* resulta una condición *sine qua non*; a tal punto que constituye una de las regulaciones para concretar la existencia del método, y para perpetuar la adopción de actitudes conscientes en el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica.
- *La aplicación de los conocimientos al análisis de las actuaciones lingüísticas:* es la expresión sintética del carácter consciente del uso de la lengua en los actos comunicativos profesionales.
- *La argumentación de las decisiones metodológicas respecto a los componentes de la lengua en el PEA:* opera tomando como punto de partida el conocimiento de la lengua y su valor práctico-contextual para la aplicación del conocimiento metodológico en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

- *La adecuación a las normas lingüísticas, valores y cualidades del maestro primario:* pone de manifiesto la significatividad que adquiere la lengua para el profesor que va a transmitir esta misma herencia de integridad de las actitudes conscientes en el despliegue de una competencia profesional.

Acción 4. Nivel de desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica.

Se consideran niveles de integración comunicativo-metodológica a los estadios actitudinales para la profesión por los que transita el maestro en formación, según las exigencias (objetivos de año) reagrupadas en el primer año intensivo, en los años intermedios (2. y 3.) y los años terminales (4. y 5.). Esta situación favorece que se observen cambios cualitativos.

Nivel inicial intensivo: El profesor debe ser enfático en la sistematización de los contenidos que le permitan al maestro en formación seguir enriqueciendo su competencia comunicativa como base para introducir los nuevos contenidos que le propiciará la dirección de este mismo proceso en la escuela primaria.

La fundamentación de los contenidos permitirá entonces advertir al docente que en este nivel el maestro en formación deberá apropiarse de la lógica del aprendizaje del escolar primario, y esto sucede a partir de la lectoescritura como proceso fundamental en el ordenamiento lógico de los contenidos lingüísticos y el reconocimiento de los componentes lingüísticos con su tratamiento didáctico, que se sucederán de manera cíclica y en espiral por los diferentes grados escolares.

Nivel intermedio: En este nivel el maestro en formación comienza su desempeño en un nuevo escenario: la escuela primaria. Esta realidad impone a sus modos de actuación nuevas actitudes de la profesión. Es el momento en que este maestro desarrolla la formación a través de la semipresencialidad; por tanto, deberá desarrollar habilidades que le garanticen seguir incorporando contenidos de manera integradora.

Para ello el profesor de la Sede exige del maestro en formación la demostración de lo que significa el tránsito por la docencia en la escuela primaria. Esto se verifica didácticamente cuando el maestro en formación debe determinar los problemas lingüísticos que presentan los escolares primarios que le permitirán, por un lado, apropiarse de los nuevos contenidos de acuerdo con el nivel y, por otro,

plantearse estrategias didácticas sobre la base de la lógica de aprendizaje para solucionar dichos problemas.

Se trata de una situación en la que debe desarrollar su capacidad de autoperfeccionamiento, autonomía e independencia. Su progreso depende de las nuevas relaciones que establezca, no solo con los profesores y sus compañeros, sino también con los tutores, quienes incidirán en la estimulación de los niveles de desempeño.

Resulta un papel importante y decisivo en la formación de este profesional, el tratamiento de los contenidos de Apreciación Literaria, con los cuales el maestro en formación tiene nuevas miradas, experiencias y vivencias para proyectar su formación cultural a partir del análisis de textos seleccionados de lo mejor de la literatura local, nacional, e internacional y el desarrollo de habilidades para la narración, la recitación y la dramatización de cuentos infantiles.

Como parte de su desempeño, el maestro en formación incorpora el uso de softwares educativos que tomen en cuenta las transformaciones exigidas por el Modelo de la Escuela Primaria. Entonces la proyección de este maestro no perderá de vista el logro de la elevación de los niveles de desempeño cognitivo y la formación de sus alumnos, a partir del dominio del fin y los objetivos del nivel primario.

En esta situación contextualizada el maestro en formación tiene diversas oportunidades de determinar los problemas con los que desarrollará su desempeño. Esto guarda correspondencia con las relaciones que debe establecer además con la familia y la comunidad. De este modo, también el maestro en formación incorpora a su quehacer en la escuela la investigación como vía de solución a los problemas.

Es esta una manifestación del vínculo que se va produciendo entre los contenidos didácticos y de la lengua, lo que se verifica en la *lógica del discurso* que debe organizar el maestro que se forma, como resultado de su crecimiento personal a partir de las exigencias que impone la escuela primaria bajo la guía del profesor de la Sede y el tutor.

Nivel creativo: Es el peldaño en el cual el maestro en formación va alcanzando niveles de mayor eficacia en la comunicación, que les permiten ordenar una estrategia con una *lógica de discurso*

mejor diseñada. De este modo, la dirección del discurso didáctico-comunicativo responde a adecuados perfiles de construcción de textos.

Así pues, el maestro en formación atiende con mejor nivel de orientación profesional *los contextos* de los cuales debe comprender explicar e interpretar *sus actuaciones* en la atención de los alumnos primarios, su familia y la comunidad. En su actuación, este maestro deberá utilizar un discurso adecuado en el contexto sociocultural educativo. Tiene la oportunidad de brindar atención a la diversidad sociolingüística.

Cuando el maestro en formación logra la integración entre el dominio de la lengua y su aplicación instrumental para comprender y producir discursos en diferentes contextos y con diferentes propósitos, como expresión de sus conocimientos y la regulación de sus modos de actuación profesional, se pone de manifiesto **la competencia comunicativo-metodológica**.

Se subraya que la aplicación de esos niveles gana en eficacia con la aplicación del Método de Construcción Discursiva Profesional y sus procedimientos, que garantiza la dinámica correspondiente asimilada por el maestro en formación, no solo para el aprendizaje. Sino también para convertirlo a partir de sus experiencia individuales en un método para enseñar en el contexto educativo.

Etapa III: Interpretación y transformación continuas

Funciona como el momento en que el profesor pone de manifiesto un nivel superior de desarrollo a partir de lo que inicialmente ha comprendido y explicado en las dos etapas precedentes. Esta etapa sintetiza las anteriores, lo que se verifica cuando el profesor, al comprender y explicar eficientemente el proceso que va siguiendo, es capaz de reconstruir personalógicamente las instrucciones correspondientes. De modo tal que propicie la creatividad y la adquisición de un sentido diferente, como resultado de la reinterpretación de los contenidos iniciales.

La propia oportunidad de asumir juicios críticos se manifiesta como la *autoevaluación* del proceso de superación en que está inmerso cada docente. La emisión de estos juicios se desarrolla en una circularidad, que promueve, a la vez, la *coevaluación*; pues se trata de un proceso para el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica en el cual se pone énfasis en la lógica del discurso. Por tanto, de un modo consciente está compelido a saber escuchar, pronunciar correctamente, ser asertivo, respetar el diálogo, adaptarse al contexto, entrar en situación.

Es decir, su propio acto de preparación le sirve para evaluar y autoevaluar lo que pronto tendrá que aplicar, con la singularidad de que ese contenido está adquiriendo significatividad para cada docente; por tanto, se produce una reinterpretación que funciona en la transformación del estado inicial, y va alcanzando importantes expresiones de adecuada actuación. Esta etapa sintetiza una articulación hermenéutica del método, que es asimilada por el profesor a través de la metodología, como instrumento concreto y directo con que opera el profesor-usuario.

Ahora bien, este proceso evaluativo debe funcionar de manera orgánica, lo que significa que el docente, para este acto de reinterpretación, ponga énfasis en aquellos aspectos que se consideran insoslayables para el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica. Así pues, es necesario que se tengan en cuenta los indicadores determinados en la segunda etapa.

Anexo 2 de la encuesta a los expertos

Resumen de los procedimientos y de las operaciones didácticas que se tienen en cuenta al proceder con el método proyectivo para el desarrollo de la competencia comunicativo-metodológica del maestro en formación

Procedimientos	Intencionalidad discursiva.		
	Enunciación discursiva		
	Valoración discursiva		
		Operaciones didácticas	Planificar
	Reflexionar		
	Autoreflexionar		
	Regular		

Anexo 17 Tabla resumen del resultado de la pregunta relacionada con el conocimiento o información que tienen los posibles expertos acerca del objeto de investigación

Experto No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1								X		
2										X
3										X
4										X
5									X	
6									X	
7								X		
8										X
9										X
10								X		
11										X
12								X		
13										X
14										X
15										X
16										X
17										X
18									X	
19									X	
20									X	
21										X
22									X	
23									X	
24									X	
25									X	
26										X
27									X	
28										X
29										X
30										X

Fuente: Muestra Seleccionada.

Anexo 18

Tabla resumen de los resultados de la pregunta relacionada con el criterio argumentativo

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes		
	A (alto)	M (medio)	B (bajo)
Análisis teórico realizado por usted sobre la competencia comunicativa	1,2,3,4,6,7,8,9,11,12,13,15,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30	5,10,14,16,	
Experiencia obtenida en el tratamiento metodológico al tema.	2,3,4,7,8,9,11,12,13,15,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30	1,5,6,10,14,16	
Conocimiento que usted tiene acerca del tratamiento del tema en el extranjero.	2,6,18,24,25,26,27,29,30	1,3,4,5,7,8,9,11,12,13,15,17,19,20,21,22,23,28	10,14,16
Trabajo de autores nacionales consultados.	2,6,18,19,24,25,26,27,28,29,30	1,3,4,5,7,8,9,11,12,13,15,17,20,21,22,23,	10,14,16
Trabajo de autores extranjeros consultados.	2,6,18,24,25,26,27,29,30	1,3,4,5,7,8,9,10,11,12,13,15,17,19,20,21,22,23,28	14,16
Intuición	2,6,10,11,14,16,18,24,25,26,27,29,30	1,3,4,5,7,8,9,12,13,15,17,19,20,21,22,23,28	

Cálculo del coeficiente de competencia de los expertos seleccionados (K)

$$K = 1/2 (Kc + ka)$$

Kc = Coeficiente de conocimientos e información del experto.

Ka = Coeficiente de argumentación de los criterios del experto.

A partir de la tabla 1 se puede calcular el coeficiente de conocimiento de cada posible experto (Kc1, Kc2, Kc3,... KcN). Luego, según la Tabla patrón que presentamos, y la autovaloración realizada por cada uno de los posibles expertos, se debe calcular Ka.

Puntos de argumentación	Alto	Medio	Bajo
'' '' ''	0,3	0,2	0,1
'' '' ''	0,5	0,4	0,2
'' '' ''	0,05	0,05	0,05
'' '' ''	0,05	0,05	0,05
'' '' ''	0,05	0,05	0,05
'' '' ''	0,05	0,05	0,05
	1.0	0.8	0.5

Según la tabla de resultados No. 2, se obtiene el coeficiente de argumentación de cada experto (Ka1, Ka2, Ka3,... KaN).

Anexo 19

Tabla resumen del los resultados obtenidos de los 30 posibles expertos para poder determinar su coeficiente de experticia.

N	Kc.	Ka	$K=1/2(Kc.+Ka)$
1	$Kc1= 8x 0,1=0,8$	$Ka1=0,3+0,4+0,05+0.05+0.05+0.05=0,9$	0.85
2	$Kc2= 10 x 0,1 =1$	$Ka2=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	1.00
3	$Kc3=10 x 0,1=1$	$Ka3=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	1.00
4	$Kc4 =10x 0,1 = 1$	$Ka4=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	1.00
5	$Kc5= 9x 0 ,1=0,9$	$Ka5=0,2+0,4+0,05+0.05+0.05+0.05=0,8$	0.85
6	$Kc6=9x 0 ,1=0,9$	$Ka6=0,3+0,4+0,05+0.05+0.05+0.05=0,9$	0.90
7	$Kc7= 8x 0,1=0,8$	$Ka7=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	0.90
8	$Kc8=10 x 0,1=1$	$Ka8=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	1.00
9	$Kc9= 10 x 0,1=1$	$Ka9=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	1.00
10	$Kc10=8x 0,1=0,8$	$Ka10=0,2+0,4+0,05+0.05+0.05+0.05=0,8$	0.80
11	$Kc11=10 x 0,1 =1$	$Ka11=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	1.00
12	$Kc12=8x 0,1=0,8$	$Ka12=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	0.90
13	$Kc13 =10 x 0,1 =1$	$Ka13=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	1.00
14	$Kc14=10 x 0,1 =1$	$Ka14=0,2+0,4+0,05+0.05+0.05+0.05=0,8$	0.90
15	$Kc15= 10 x 0,1 =1$	$Ka15=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	1.00
16	$Kc16=.10 x 0,1 =1$	$Ka16=0,2+0,4+0,05+0.05+0.05+0.05=0,8$	0.90
17	$Kc17=10 x 0,1 =1$	$Ka17=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	1.00
18	$Kc18= 9x0,1=0,9$	$Ka18=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	0.95
19	$Kc19= 9x0,1=0,9$	$Ka19=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	0.95
20	$Kc20 =9x0,1=0,9$	$Ka20=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	0.95
21	$Kc21= 10 x 0,1 =1$	$Ka21=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	1.00
22	$Kc22= 9x0,1=0,9$	$Ka22=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	0.95
23	$Kc23= 9x0,1=0,9$	$Ka23=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	0.95
24	$Kc24= 9x0,1=0,9$	$Ka24=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	0.95
25	$Kc25=9x0,1=0,9$	$Ka25=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	0.95
26	$Kc26= 10 x 0,1 =1$	$Ka26=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	1.00
27	$Kc27=9x0,1=0,9$	$Ka27=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	0.95
28	$Kc28= 10 x 0,1=1$	$Ka28=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	1.00
29	$Kc29= 10 x 0,1=1$	$Ka29=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	1.00
30	$Kc30=10 x 0,1=10$	$Ka30=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	1.00

Fuente: Muestra Seleccionada

Código de interpretación de tales coeficientes: Si $0,8 < K \leq 1,0$ entonces K es Alto.
 Si $0,5 < K \leq 0,8$ " " " Medio
 Si $K \leq 0,5$ " " " Bajo.

Puede apreciarse que el promedio del coeficiente de competencia de los expertos seleccionados es alto. Por ello para evaluar la metodología todos pueden ser consultados.

Anexo 20
Tabla resumen del resultado del comportamiento del nivel de competencia de los posibles
expertos

<i>Posibles Expertos</i>	<i>Kc</i>	<i>Ka</i>	<i>$K=1/2(kc+ka)$</i>	<i>Nivel de Competencia</i>
1	0.8	0.9	0.85	ALTO
2	1.0	1.0	1.00	ALTO
3	1.0	1.0	1.00	ALTO
4	1.0	1.0	1.00	ALTO
5	0.9	0.8	0.85	ALTO
6	0.9	0.9	0.90	ALTO
7	0.8	1.0	0.90	ALTO
8	1.0	1.0	1.00	ALTO
9	1.0	1.0	1.00	ALTO
10	0.8	0.8	0.80	MEDIO
11	1.0	1.0	1.00	ALTO
12	0.8	1.0	0.90	ALTO
13	1.0	1.0	1.00	ALTO
14	1.0	0.8	0.90	ALTO
15	1.0	1.0	1.00	ALTO
16	1.0	0.8	0.90	ALTO
17	1.0	1.0	1.00	ALTO
18	0.9	1.0	0.95	ALTO
19	0.9	1.0	0.95	ALTO
20	0.9	1.0	0.95	ALTO
21	1.0	1.0	1.00	ALTO
22	0.9	1.0	0.95	ALTO
23	0.9	1.0	0.95	ALTO
24	0.9	1.0	0.95	ALTO
25	0.9	1.0	0.95	ALTO
26	1.0	1.0	1.00	ALTO
27	0.9	1.0	0.95	ALTO
28	1.0	1.0	1.00	ALTO
29	1.0	1.0	1.00	ALTO
30	1.0	1.0	1.00	ALTO

Fuente: Muestra Seleccionada.

Anexo 22
Frecuencia de selección.

Tabla 1

Acciones	Escala Valorativa					Total
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
1	29	1				30
2	28	2				30
3	21	9				30
4	20	10				30
5	27	3				30

Tabla 2

Procedimientos	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
A	29	1				30
B	29	1				30
C	28	2				30

Tabla 3

Operaciones Didácticas	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
a	28	2				30
b	28	2				30
c	29	1				30
d	30					30

Fuente: Muestra Seleccionada.

Anexo 23
Tablas de frecuencias acumuladas

Tabla 4

Acciones	Escala Valorativa					Total
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
1	29	30	30	30	30	30
2	28	30	30	30	30	30
3	21	30	30	30		30
4	20	30	30	30	30	30
5	27	30	30	30	30	30

Tabla 5

Procedimientos	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
A	29	30	30	30	30	30
B	29	30	30	30	30	30
C	28	30	30	30	30	30

Tabla 6

Operaciones Didácticas	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
a	28	30	30	30	30	30
b	28	30	30	30	30	30
c	29	30	30	30	30	30
d	30	30	30	30	30	30

Fuente: Muestra Seleccionada.

Anexo 24
Tablas de frecuencia relativa acumulada

Tabla 7

Acciones	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1	0.966667	1	1	1	1
2	0.933333	1	1	1	1
3	0.7	1	1	1	1
4	0.666667	1	1	1	1
5	0.9	1	1	1	1

Tabla 8

Procedimientos	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a	0.966667	1	1	1	1
b	0.966667	1	1	1	1
c	0.933333	1	1	1	1

Tabla 9

Operaciones Didácticas	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a	0.933333	1	1	1	1
b	0.933333	1	1	1	1
c	0.966667	1	1	1	1
d	1	1	1	1	1

Fuente: Muestra Seleccionada.

Anexo 25
Distribución normal inversa acumulada

Tabla 10

Acciones	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Suma	Promedio	N - P
1	1.833915	3.49	3.49	3.49	12.30391	3.075979	-0.17989
2	1.501086	3.49	3.49	3.49	11.97109	2.992771	-0.09669
3	0.524401	3.49	3.49	3.49	10.9944	2.7486	0.147484
4	0.430727	3.49	3.49	3.49	10.90073	2.725182	0.170902
5	1.281552	3.49	3.49	3.49	11.75155	2.937888	-0.0418
Suma C	5.57168	17.45	17.45	17.45			
Puntos de C	1.114336	3.49	3.49	3.49	N=	2.896084	

Tabla 11

Procedimientos	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Suma	Promedio	N - P
a	1.833915	3.49	3.49	3.49	12.30391	3.075979	-0.02774
b	1.833915	3.49	3.49	3.49	12.30391	3.075979	-0.02774
c	1.501086	3.49	3.49	3.49	11.97109	2.992771	0.055471
Suma C	5.168915	10.47	10.47	10.47			
Puntos de C	1.722972	3.49	3.49	3.49	N=	3.048243	

Tabla 12

Operaciones Didácticas	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Suma	Promedio	N - P
a	3.49	3.49	3.49	3.49	13.96	3.49	-0.22781
b	1.501086	3.49	3.49	3.49	11.97109	2.992771	0.269416
c	1.833915	3.49	3.49	3.49	12.30391	3.075979	0.186209
d	3.49	3.49	3.49	3.49	13.96	3.49	-0.22781
Suma C	10.315	13.96	13.96	13.96			
Puntos de C	2.57875	3.49	3.49	3.49	N=	3.262188	

Fuente: Muestra Seleccionada.

Anexo 26

Resultado de la valoración de los puntos de corte

Tabla 13

Acciones	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1	X				
2	X				
3	X				
4	X				
5	X				

Tabla 14

Procedimientos	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a	X				
b	X				
c	X				

Tabla 15

Operaciones Didácticas	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a	X				
b	X				
c	X				
d	X				

Fuente: Muestra Seleccionada.