

La Gramática del texto en el Proceso de Comunicación Pedagógico

Autores: MSc. Kenia María Velázquez Ávila
DrC. Ernan Santiesteban Marañón

Índice

Capítulo I. Caracterización del proceso de enseñanza- aprendizaje del Español- Literatura en el Preuniversitario cubano/1.

1.1. La enseñanza de los contenidos gramaticales. Etapas históricas que tipifican su enseñanza en Cuba/1.

1.2. Fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos, lingüísticos y didácticos del proceso de enseñanza- aprendizaje del Español- Literatura en el Preuniversitario en Cuba/14.

Capítulo II. Medios Expresivos y Recursos Estilísticos Sintácticos/33.

2.1. Patrones Compositivos Sintácticos/33.

2.1.1. La Inversión Estilística/ 33.

2.1.2. Construcciones Separadas/ 34

2.1.3. Construcciones Paralelas/ 36.

2.1.4. La Enumeración/ 37.

2.1.5 El Clímax/ 38.

2.1.6. La Antítesis/ 39.

2.1.7. La Repetición/ 41.

2.1.8. El Suspenso/ 42.

2.2. Combinaciones particulares de partes de la expresión/ 43.

2.2.1. El Asíndeton/ 43.

2.2.2. El Polisíndeton/ 44.

2.2.3. La Cópula de Vacíos Oracionales/ 44.

2.3. Empleo Peculiar de Construcciones coloquiales/ 45.

2.3.1. La Elipsis/ 45.

2.3.2. La Aposiopesis/ 47.

2.3.3. Preguntas en la narrativa o en el texto/ 48.

2.4. Empleo estilístico del Significado Estructural/ 48.

2.4.1. Las Preguntas Retóricas/ 49.

2.4.2. El Lítoris/ 50.

Capítulo III Ejercicios para elevar la calidad del aprendizaje gramatical/52.

3.1 Un acercamiento al estado actual de la enseñanza gramatical de los estudiantes de Preuniversitario/52.

3.2 Ejercicios para elevar la calidad del aprendizaje de la Morfosintaxis en los estudiantes de Preuniversitario/57.

3.3 Particularidades de aplicación de la propuesta/73.

CAPÍTULO I. Caracterización del proceso de enseñanza- aprendizaje del Español- Literatura en el Preuniversitario cubano

Este capítulo se desarrolla a partir de la historia y evolución del proceso de enseñanza y aprendizaje de la gramática, en el Preuniversitario, teniendo en cuenta las diferentes etapas por las que ha atravesado en nuestro país, y el estudio de los diferentes fundamentos teóricos de la misma.

Se valoran categorías importantes en relación con el objeto y el campo, así como métodos y principios que sustentan el aprendizaje en el campo de la gramática y en el nivel que nos ocupa correspondiente a la Educación Preuniversitaria.

1.1 La enseñanza de los contenidos gramaticales. Etapas históricas que tipifican su enseñanza en Cuba

El término Gramática proviene del latín, que significa: el arte de escribir, en los principios históricos de la erudición griega esta palabra adquiere un sentido amplio: el estudio del lenguaje, luego desarrolló una interpretación más estricta: morfosintaxis, y actualmente se habla de una gramática del texto.

Los inicios de una investigación científica de la lengua se remontan al comienzo de nuestra era, hace ya más de 2400 años que los sofistas griegos Hippias y Protágoras, en nuestra cultura occidental, hicieron distinciones morfológicas, se ocuparon del sonido de las palabras y del ritmo de la poesía; los estudios aparecen simultáneamente en dos lugares distintos: en la India apareció la *Gramática del sánscrito* de Panini y en Egipto helenístico la *Gramática*, escrita por Dionisio de Tracia (S. I ANE) el padre de la teoría científica del lenguaje, de la escuela alejandrina cuya obra resulta la primera gramática griega sistemática. Estos antiguos gramáticos eran filósofos y clasificaban los elementos del lenguaje siguiendo distinciones basadas en la lógica y no fundadas en criterios científicos y puramente lingüísticos. Se centraban en los aspectos gramaticales y se dedicaban a establecer reglas prácticas sobre el uso correcto (enfoque prescriptivo, normativo), pretendiendo con ello preservar inalterado el lenguaje, o bien trataban de descubrir leyes generales que gobiernan el pensamiento humano (enfoque puramente filosófico).

En el siglo XV existía una gramática universal, cuyos principios estaban determinados por la referencia a la realidad y a la razón humana, de modo independiente de los diferentes sistemas estructurales hallados en distintas lenguas.

Fue Antonio de Nebrija el iniciador de los estudios gramaticales en España, quien publicó en Salamanca (1492) su Gramática de la Lengua Castellana, la primera de Europa en lengua moderna.

Durante los siglos XVII y XVIII, se desarrolló en Francia una gramática general que, al igual que las obras de los antiguos gramáticos, se basaba en un enfoque puramente lógico y con el propósito de abordar una teoría gramatical general., algunos de sus exponentes fueron: Du Marsais (1729) y J. Harris (1771). Todos ellos fundamentaban sus ideas en dogmas filosóficos, no en un conocimiento real de la estructura de las diferentes lenguas.

En Inglaterra una corriente similar cobra forma en la obra de J. Harris, el primero en prescindir de la fonética y el léxico en el estudio de la Gramática, de esta forma el estudio morfofuncional del lenguaje se separa de los dos aspectos restantes.

Sin embargo, Gottfried Wilhelm von Leibniz (1710) llamó la atención sobre el error de los estudios hechos hasta ese momento y la necesidad de un estudio comparativo de las lenguas conocidas, y dio así origen al enfoque empírico y comparativo de la gramática.

El método comparativo permitía obtener una visión sincrónica de una etapa de los hechos lingüísticos o un determinado hecho o etapa del lenguaje que comparaba las distintas lenguas.

Este método en los estudios gramaticales fue el punto de partida para el historicismo del siglo XIX, que culminó en el positivismo de los neogramáticos. Jakob Grimm, sabio alemán, fundador de este método histórico en 1819. Es cierto que Franz Bopp había publicado antes una comparación metódica de los principales grupos lingüísticos indoeuropeos, pero su método es incompleto; fue Grimm el que ofreció el método histórico comparativo, que no reduce el análisis a compilar las correspondencias entre las lenguas, sino que trata de seguir su proceso histórico, su evolución. Este método tuvo otros investigadores como Antoine Meillet, en Francia, que hizo hincapié en el aspecto sociológico del lenguaje.

Durante el siglo XIX los cambios fundamentales del pensamiento científico naturalista se reflejaron en la investigación lingüística. Albert Schleicher(1863) publicó su tesis *La teoría darwinista y la lingüística*, donde sostenía que las lenguas como los seres vivos, nacen, crecen, envejecen y mueren.

El eslavista alemán Leskien (1876) formuló el principio de que los cambios fonéticos no tienen excepciones, que acabó por ser considerado como el dogma básico de la escuela de los neogramáticos, los cuales quisieron dar a los métodos lingüísticos un fundamento científico. Este nuevo enfoque se manifestó en una transición del interés por el lenguaje escrito hacia el hablado. La crítica más importante que se les hace a estos estudiosos es la de que conciben la relación entre lengua y pensamiento como una mera asociación de imagen (palabra) con la idea de existencia autónoma, según la psicología asociacionista (idealista) de Herbart, y no como un todo indivisible.

El método utilizado por los neogramáticos fue el positivista que concibe el lenguaje como un conjunto analizable de elementos independientes del hablante que los emplea; es decir, extrae de los hechos particulares una conclusión general; la base filosófica de este método está en la filosofía de Augusto Comte, que plantea que el ser humano está limitado en su conocimiento y debe renunciar a conocer el ser mismo de las cosas y contentarse con verdades sacadas de la observación y de la experiencia (empíricamente).

En el siglo XX hay una reacción contra el método anterior, surge el método idealista que concibe el lenguaje como una creación individual y lo considera ligado al espíritu del hablante que lo crea y a la vida de la sociedad que lo adopta. Se plantea que la expresión lingüística es solo un fenómeno estético, método poco científico y totalmente erróneo.

A principios del siglo XX Ferdinand de Saussure impone una nueva dirección a los estudios sobre la lengua. Su aporte está dado en la concepción estructuralista de las lenguas como sistema en que todos los términos se relacionan, son determinados, limitados y precisados por sus relaciones con los demás elementos del sistema.

Saussure es positivista, esto limita sus doctrinas y se explica por la base filosófica que escogió, que lo lleva a errores como ver en el lenguaje una dualidad que da una complejidad al objeto de esta ciencia y en lugar de tomar como objeto esta complejidad, la rehuye y busca

algo más concreto que es la lengua, separado de su uso e independiente de los individuos que lo usan, desconoce el estudio del lenguaje como una unidad indisoluble.

En 1928 se celebró el Primer Congreso Internacional de Lingüistas, donde se atacaron las doctrinas anteriores y surge el método estructuralista: empieza a observarse el lenguaje en sí mismo, se omite toda filiación con los tradicionales métodos psicológicos, filosóficos e históricos.

Este método tiene enfoques marxistas donde se precisan los métodos y tareas de carácter teórico y práctico que esta ciencia debe abordar, como principal objetivo la descripción y el análisis de las unidades funcionales de la lengua y las relaciones que hay entre ellos. De ahí se desprende que la lengua es un sistema de elementos que está dotado de una determinada forma que lo caracteriza.

La sintaxis entró en crisis al hacerse evidente la imposibilidad de escribir desde el lenguaje en sí mismo y en los estrechos límites de la oración, todas las conexiones y variaciones posibles del uso en diferentes contextos, es entonces cuando surge la Gramática del discurso como ciencia particular a partir del estructuralismo, pues ante la imposibilidad del análisis de oraciones, se comenzaron a pensar en otros enfoques lingüísticos dirigidos a la semántica y relación funcional entre oraciones. En sus principios los análisis se centraron en el estudio de la coherencia y los medios para lograrla, pero no se ocuparon de los usos correctos del lenguaje, ni de las dimensiones sociales del discurso.

En la década del 50 del pasado siglo como reacción al estructuralismo, surge la gramática generativa y transformacional, elaborada por el destacado lingüista norteamericano Noam Chomsky. Esta concepción constituye un sistema de reglas que de manera explícita y bien definida asigna descripciones estructurales a las oraciones, se considera que cada hablante de una lengua llega a dominar una gramática generativa que expresa el conocimiento de su lengua y se apoya en el método hipotético – deductivo, para lograr un modelo hipotético del conocimiento intuitivo que de la estructura y del funcionamiento de su lengua deben tener los hablantes.

Su limitación fundamental estuvo en reducir el estudio del lenguaje a la sintaxis, sin llegar a revelar la importancia de la variedad de usos y significados que se logra en la comunicación

real, para lo cual hubiera resultado indispensable que reconectara el lenguaje con el conocimiento.

En la actualidad cobra cada vez más fuerza la posición teórica que centra su interés en la lingüística del discurso y se define el lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación social humana: como un sistema integrado con el conocimiento de los hablantes en relación con el mundo y la sociedad, con las condiciones en las cuales lo usan los hablantes (67, p.4). Tales definiciones apuntan una concepción del lenguaje como un sistema múltiple, dinámico, diseñado para suministrar el medio para la comunicación humana.

Entre los enfoques que se ocupan de la relación del discurso con la gramática se encuentra el llamado discursivo funcional, según Cumming y Tsuyoshi Ono(2000), se considera que “ el lenguaje hablado, señalado o escrito, que usan las personas para comunicarse en situaciones naturales, es el ámbito apropiado para estudiar las gramáticas de las lenguas del mundo, por ser no solo el lugar donde la gramática se pone en uso, sino también la fuente a partir de la cual se forma o surge la gramática “(67, p.37)

Como vemos estas explicaciones giran en torno a los componentes del llamado triángulo del discurso de Van Dijk (2000), que revela el carácter intradisciplinario y transdisciplinario del análisis al integrar la estructura del discurso, la cognición y la sociedad.

La autora de esta investigación asume desde el punto de vista lingüístico el criterio de Van Dijk, que refiere tres enfoques principales que acometen el análisis del discurso:

- Los que se concentran en el discurso mismo, es decir, en la estructura del texto, de la conversación y en los medios lingüísticos que se emplean.
- Los que estudian el discurso y la comunicación como cognición.
- Los que se concentran en la estructura social y en la cultura.

Estos enfoques, según Callejas(1989), lo hemos conocido en Cuba también como descripción comunicativo - funcional del texto; con el objetivo de describir y explicar. La descripción se logra cuando se analizan los recursos gramaticales de los que expone una lengua y que permiten expresar el mismo significado de forma diferente, el objetivo explicativo posibilita la reflexión acerca del elemento topicalizado, la coherencia, la

pertinencia y otros fenómenos propios de la sintaxis discursiva, su relación con la intención comunicativa del autor, teniendo en cuenta lo que quiere significar y el contexto social en el cual se desarrolla. (67, p.37)

Etapas que tipifican la enseñanza de la Gramática en Preuniversitario

Para el análisis de las etapas por las que ha transitado el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Materna, la autora de esta tesis lo realiza a partir de la concepción de la asignatura desde el triunfo revolucionario hasta la actualidad, teniendo en cuenta el tratamiento dado a los componentes de la asignatura.

La periodización establecida para este estudio definió tres etapas:

1ra etapa 1959- 1975.

2da etapa 1975 1989.

3ra etapa 1989 – actualidad.

El análisis y valoración del comportamiento del problema en cada una de ellas se efectuó a partir de tres indicadores fundamentales:

- Tratamiento dado a los componentes de la asignatura.
- Lugar que ocupan los contenidos gramaticales dentro de los programas de estudio.
- Enfoque didáctico de los estudios gramaticales.

1ra etapa 1959- 1975

En los primeros años del triunfo revolucionario, un grupo de especialistas y profesores estructuraron un sistema de preparación que dio respuesta al problema más acuciante en aquella época: la falta del personal pedagógico especializado para asumir la didáctica de la lengua y la literatura en el nivel Medio - Superior. Se dedicaron además a la búsqueda de alternativas para dar solución a las dificultades que subsistían.

La educación en esta etapa se convierte en un deber y en un derecho de todos y en el eslabón fundamental para alcanzar un elevado desarrollo social, es cierto que se heredó una enseñanza debilitada durante medio siglo, por lo que en este mismo año es aprobada la Ley 559 el 15 de septiembre de 1959, donde se establecen orientaciones para la organización de la enseñanza en los centros de nivel medio.

La aplicación de los postulados de la pedagogía social situó en primer plano el lograr un aprendizaje sólido, el desarrollo del intelecto y la capacidad de pensar en los alumnos.

Para lograr este objetivo se inició con la Campaña Nacional de Alfabetización, la universalización, la gratuidad de la educación, la educación de adultos, los elevados índices de escolarización y retención (el carácter obligatorio del nivel secundario) y otras.

El bachillerato se caracterizó por ser diversificado, con cuatro años de estudio, tres generales y un año de especialización, en Letras o Ciencias. Esa organización general del currículum se mantuvo hasta 1965; en ese diseño se mantenía un fuerte carácter academicista.

La asignatura Español abarcaba los dos grados campos que comprenden el estudio de la lengua materna: lengua y literatura, y se impartían en una asignatura única. En 10mo grado se impartía gramática y literatura, y a partir de 11no grado se impartía solo literatura.

El número de horas que se ofrecía para el desarrollo de la literatura en Secundaria Básica era reducido y no se le brindaba la atención necesaria, pues se prestaba más atención a la gramática, sin embargo en el Preuniversitario solo se impartía literatura bajo la errónea denominación de Español.

A partir de 1965 los estudios secundarios durarían cuatro años, abarcaban de 7mo al 10mo y el Preuniversitario se reduce a tres años, de 11no al 13ro con estudiantes egresados de la Secundaria Básica, ya en esta nueva concepción es un bachiller unificado, fueron años en que los mayores esfuerzos se dirigían a consolidar la alfabetización general del pueblo y los objetivos estatales eran mayormente instructivos.

En Cuba, la enseñanza de la gramática estuvo marcada por la influencia tradicionalista y conservadora de España: predominó durante mucho tiempo el enfoque normativo y el divorcio entre morfología y sintaxis, la enseñanza de de esta materia era cíclica, lo que llevaba a la repetición de los aspectos gramaticales en todos los grados y los programas no presentaban una correcta articulación horizontal ni vertical.

En 1971 tiene lugar el Congreso de Educación y Cultura que trajo consigo una revisión de los planes educativos, y más tarde en 1974 se acentúa la utilidad de la gramática desde el

punto de vista correctiva, pues se plantea favorecer el conocimiento de las estructuras básicas del idioma español y aplicar este conocimiento al uso correcto del habla.

Podemos concluir la primera etapa diciendo que:

- Lengua y literatura, se impartían en una asignatura única y en el Preuniversitario solo se impartía literatura bajo la errónea denominación de Español.
- El número de horas que se ofrecía para el desarrollo de la gramática en Preuniversitario era reducido
- La enseñanza de esta disciplina resultaba esquemática y formal, pues se partía de una concepción tradicional del lenguaje, no se tenía en cuenta los avances de las ciencias lingüísticas, y los métodos y procedimientos eran de escaso valor pedagógico.
- El enfoque era meramente normativo con indudable énfasis en lo teórico, y el método era memorización de definiciones y clasificación innecesaria, sujeto a moldes clásicos.

2da etapa 1975- 1989

Desde 1975, como resultado del Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, se proponen nuevos cambios para ponerse a tono con los avances científico técnicos: en este período al implementarse el nuevo currículo las asignaturas comenzaron a atender su carácter experimental y el desarrollo de los alumnos sobre la base de los procesos lógicos del pensar, también se establece la duración de doce años en la Educación General Politécnica y Laboral, con lo cual se reduce la secundaria básica a tres grados, se eleva considerablemente el peso del componente académico.

A partir del triunfo revolucionario y el perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación se unificaron los planes y programas y se adoptó un enfoque distinto, sobre la base de criterios de la lingüística contemporánea. Se había recibido la Gramática Castellana, de Amado Alonso y Pedro Enríquez Ureña; apareció también el Curso Superior de Sintaxis Española de Samuel Gili Gaya, mención especial merece Herminio Almendros ilustre

pedagogo de origen español que abogó por el carácter ilustrativo y práctico de la enseñanza de la lengua materna.

A partir de estos estudios se estructuraron nuevamente los programas de Español, que incluían literatura, expresión oral y escrita (la gramática y la ortografía aparecían dentro de la expresión escrita), y por tanto se separan las asignaturas Español y Literatura, se extiende la enseñanza del español hasta el preuniversitario y se amplían los contenidos de lingüísticas en los programas.

Es cierto que los contenidos gramaticales ocuparon un lugar prioritario dentro de los programas, pero estos se estudiaban totalmente desligados del contexto comunicativo y en su enseñanza predomina un enfoque tradicional, formalista y reproductivo.

Sin embargo, los estudiantes no llegaban a percibir la integración o vinculación de los contenidos gramaticales como parte fundamental de un todo: el sistema de la lengua, pues se trabajaba la gramática por la gramática y no de manera funcional, con ejemplos inventados o contruídos y no con textos auténticos.

El perfeccionamiento de los aspectos curriculares no condujo a las transformaciones esperadas. A raíz de esto, César Poll, uno de los artífices conceptuales de la Reforma Educativa Española, señaló: “Los procesos de cambio curricular no constituyen ni aseguran por sí solos un cambio educativo con profundidad, como lo demuestra el balance más bien limitado de buena parte de las reformas de los años 60 y 70”(9, p. 17)

Podemos concluir la segunda etapa diciendo que:

- se separan las asignaturas Español y Literatura.
- se extiende la enseñanza de la gramática hasta el Preuniversitario.
- se amplían los contenidos de lingüísticas en los programas.
- se trabajaba la gramática por la gramática y no de manera funcional.
- predomina un enfoque tradicional, formalista y reproductivo.

3ra etapa 1989 – actualidad

Entre los años 1988 y 1992 se introducen nuevos programas en todos los grados del Preuniversitario cubano, su esencia fundamental era seguir disminuyendo la carga docente,

sobre todo el volumen de contenidos conceptuales que recibían los estudiantes. Esos programas, con sucesivas adecuaciones, y libros de texto, son los que se aplican en la actualidad. Se comienza a exigir con gran fuerza en la educación preuniversitaria la posición que deben ocupar los estudiantes como un ente activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, al producirse adecuaciones en los programas tratando de reducir el volumen de información y hacerlos más reales, precisándose las habilidades y el desarrollo del pensamiento que debían alcanzar los estudiantes, a partir de una clase desarrolladora y un aprendizaje significativo, aspectos que no se logran.

Es importante señalar que en esos años, existía en Cuba un sistema de superación para cuadros y profesores, que recibían periódicamente Seminarios de diferente tipo, existían los Institutos de Perfeccionamiento Educacional (IPE), todo dirigido a elevar la calidad del proceso educativo. En esta primera etapa se mostró cierto interés teórico práctico para elevar la calidad de la educación, los objetivos educativos fueron ganando relevancia sobre los instructivos, se comenzó a utilizar la enseñanza problémica, se exige una mayor independencia del alumno al potenciarse las actividades extraclases.

En el caso de la enseñanza de la Gramática se hacía palpable la orientación al enfoque Histórico – Cultural, desde sus aplicaciones didácticas, pues se presentaban problemas en el aprendizaje de esta ciencia debido a sus contenidos teóricos impartidos, donde el alumno no ve la implicación personal. Según García Alzola: “Cuando se presenta una dificultad se echa a mano de la explicación gramatical, se busca la automatización de la regla mediante ejemplos, y se continúa los trabajos orales y escritos de la lengua. Pero todos sabemos que es una solución ilusoria, porque el alumno que no conoce gramática no puede entender una simple explicación ocasional ¿Rectificará conscientemente un error de concordancia si desconoce las partes -- y sus funciones -- que debe concertar? (35, p. 8)

Y Mabel Manacorda señala: “La teoría gramatical no se preocupa por la corrección de la expresión oral o escrita, ni mucho menos, intenta favorecer la creación literaria de tipo imaginativo. Solo podrá influir en la lengua discursiva o informativa que es la lengua que aparece en el ensayo, en el texto, en la disertación.” (57, p. 34)

Tomando como base estas consideraciones se decide unificar nuevamente los programas de Español y Literatura en una sola asignatura y no enseñar gramática como materia

independiente sino solo en función del lenguaje. Pero esto no fue suficiente para lograr la calidad esperada.

Según Juan Carlos Tedesco, de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, a partir de estudios realizados en diferentes países plantea que: “Cuando las transformaciones comienzan por el cambio curricular tienen un impacto muy débil sobre las prácticas pedagógicas que ocurren en las aulas. Por lo que es necesario lograr transformaciones en el propio ser humano, cambiar sus esquemas e impregnarlo de una cultura participativa para potenciar su protagonismo en la toma de decisiones.” Debido a esto se impone una nueva etapa en el Sistema de Educación con profundas transformaciones en el plano de las ideas. (7, p.22)

El actual Sistema Educativo Cubano se destaca por la masividad de los servicios educacionales, incluida la enseñanza preuniversitaria (del 10mo. al 12mo. grado) la cual ha crecido y se ha diversificado en cuanto a tipos de centros. La enseñanza preuniversitaria constituye el último ciclo del Subsistema de Educación General Politécnica y Laboral. En el Preuniversitario se amplían y profundizan los conocimientos, y se enriquecen las capacidades, habilidades y valores indispensables para la incorporación a estudios superiores.

A finales de la década de los 90 y hasta la actualidad se incorporó la realización de seminarios televisivos dirigidos a la superación de docentes, que tienen un significativo impacto en los profesores, en las asignaturas priorizadas(Español – Literatura, Historia y Matemática) también se trabajó la preparación de los docentes en el uso de la experimentación, el trabajo en los laboratorios, el empleo de medios de enseñanza, la investigación científica, la evaluación educativa, grandes aportes en los conocimientos psicológicos y pedagógicos, la formación de valores y la apertura de la Maestría en Ciencias de la Educación.

El plan de estudios del Preuniversitario está regulado por la RM 83/97 del MINED, este plan está concebido a partir de asignaturas, la mayoría de ellas corresponden al diseño elaborado en el 2do. Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación del año 1989; en el curso 2005 – 2006 se comienza a aplicar un importante cambio, dirigido a la diversificación desde

el plan de estudios del 12mo. grado , que acerca a cada estudiante a la formación específica que necesita para el ingreso a la universidad.

A partir del curso 1999 – 2000 comienzan a aplicarse, gradualmente, transformaciones en la concepción general del proceso de enseñanza- aprendizaje. Es en este período donde se le exige al docente tener dominio de la caracterización de sus estudiantes, las actividades docentes deben tener un carácter integrador y desarrollador, se introduce con mayor fuerza en la práctica docente la teoría de Lev Semionovich Vigotsky, la cual se enriquece con lo mejor de las tradiciones cubanas.

En información extraída a partir del modelo de bachillerato que se propuso al MINED en el 2003, que está en estudio por el Instituto Central Ciencias Pedagógicas (ICCP), y que se ha ido implementado progresivamente, se aprecia que se mantiene inalterable el fondo de tiempo para el desarrollo de las asignaturas excepto en Matemática y Español donde se incrementa el número de frecuencias, por lo que la implementación de los programas e indicaciones mencionadas anteriormente, de una forma u otra, modifican el currículum general vigente.

Entre las transformaciones que comenzaron a implementarse se pueden mencionar: designar un Profesor General Integral (PGI) para cada grupo, conformar los grupos docentes con no más de treinta estudiantes, contar con un televisor y un vídeo en cada aula, utilizar video clases en las asignaturas Matemática, Español – Literatura, Historia, Física e Inglés y tele clases en Geografía, Química, Cultura Política y Biología, conferencias especializadas en la diversificación de Preuniversitario y en la Preparación Política, crear un conjunto de software educativos pertenecientes a la Colección Futuro que apoyen la docencia y contribuyan a la formación de una cultura general e integral en los jóvenes, entre otras.

Al respecto el Comandante en Jefe Fidel Castro expresó: “Esta es la Tercera Revolución Educativa y gracias a lo creado a lo largo de estos cuarenta años, esta es la más profunda que se haya hecho en el mundo en materia de educación” Estos importantes y decisivos cambios, han sido acompañados de un conjunto de programas en la esfera educativa, como por ejemplo que todos los centros docentes, de los diferentes subsistemas, tengan computadoras, televisores, video caseteras y software educativos, invirtiéndose cuantiosos recursos materiales y financieros en una verdadera revolución educativa.” (52, p.2).

En esta última etapa aparece un cambio en los componentes de la asignatura, no se habla de los tópicos tradicionales: comprensión, gramática, redacción y ortografía; sino de componentes funcionales: comprensión, análisis y producción de textos, a partir del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. El componente gramatical específicamente se trabaja en el componente análisis que incluye los elementos morfosintácticos y la teoría literaria.

En Cuba, desde 1992, se ha consolidado una concepción teórica sobre el enfoque comunicativo, que a partir de 1996 se amplió a cognitivo-comunicativo y en el 2003 a cognitivo, comunicativo y sociocultural, criterios que se van materializando en el diseño del currículo de la lengua.

Esta nueva concepción está dirigida a la necesidad de ofrecer un modelo de análisis que permita integrar los actos semánticos y pragmáticos con los gramaticales; es decir, el trabajo coherente con los diferentes elementos del componente gramatical en función del significado que estos adquieren en la práctica.

La ventaja de este enfoque radica en el carácter integrador de los diferentes componentes a tener en cuenta para la enseñanza de la lengua y en su orientación comunicativo- funcional. Estos son elementos que indiscutiblemente harán más efectiva la concepción didáctica.

Podemos concluir la tercera etapa diciendo que:

- se unifican nuevamente los programas de Español y Literatura en una sola asignatura.
- se incrementa el número de frecuencias de esta asignatura, y por ende en la gramática.
- se utilizan video - clases y software educativos pertenecientes a la Colección Futuro que apoyan la docencia.
- se realiza un cambio en los componentes de la asignatura, la gramática específicamente se trabaja dentro del componente análisis que incluye los elementos morfosintácticos y la teoría literaria.
- aparece el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, que permite integrar los actos semánticos y pragmáticos con los gramaticales.

En general se aprecian las regularidades siguientes:

- La asignatura Español – Literatura ha ido tomando un lugar priorizado en los planes de estudio, no solo de esta educación, sino en todas las demás, hoy cuenta con un número de frecuencias considerable, y se ejerce un control riguroso por parte de las estructuras de dirección de diferentes instancias al aprendizaje de esta materia.
- El tratamiento dado al componente gramatical en la educación preuniversitaria no ha sido idóneo, pues anteriormente solo se impartía en el nivel precedente, y aún cuando se unió a la literatura no se le reconocía su importancia dentro del discurso. En la actualidad se ha ido perfeccionando: en los programas de la asignatura, dosificaciones, invariantes del conocimiento, y video- clases se le dedican varias horas a su estudio. Ya se habla de una Gramática del Texto que va más allá de la oración y que tiene un valor extraordinario en la comprensión y construcción de textos orales y escritos.
- En la enseñanza de la gramática durante las dos primeras etapas predominó un enfoque meramente reproductivo, se limitaba a la repetición de conceptos y no se reconocía su función en un texto, pues solo se trabajaba a un nivel sintáctico – oracional. En la actualidad aparece el enfoque comunicativo – cognitivo y sociocultural, que materializa la importancia de la gramática, al integrar los actos semánticos y pragmáticos con los gramaticales. No obstante, persisten las dificultades en este sentido, pues aún los docentes no emplean esta concepción en sus clases, y por tanto no se obtiene la calidad esperada en el aprendizaje de los estudiantes.

1.2 Fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos, lingüísticos y didácticos del proceso de enseñanza- aprendizaje del Español- Literatura en el Preuniversitario en Cuba

La obra pedagógica cubana se sustenta en la filosofía Marxista- Leninista, que aunque tiene un condicionamiento socio histórico se proyecta al crecimiento social de la humanidad donde el desarrollo de todas las facultades del hombre constituye el fin supremo de esta ideología.

La vía del pensamiento gramatical transcurre tal y como se expresa en la vía dialéctica del conocimiento expresado por Lenin (1979) “de la contemplación viva al pensamiento abstracto y de él hacia la actividad práctica”. (57,p. 17)

El método dialéctico materialista permite la explicación científica acerca del origen y desarrollo del lenguaje. La concepción Marxista Leninista nos permite comprender su naturaleza social su estrecha relación con el pensamiento y el papel que desempeña en el proceso de comunicación de los hombres en la actividad laboral y la vida social.

La Filosofía Marxista, sus preceptos y en particular la Dialéctica Materialista no pueden estar ausentes en la fundamentación científica, del estudio de cualquier campo del saber, pues estas brindan las bases de la obtención del conocimiento. Además que proporcionan las vías y formas de trabajo para llegar al método dialéctico.

En la historia de la filosofía ha sido considerado el conocimiento humano como un problema de importancia mayor en los marcos de una concepción del mundo, así han aparecido bajo una posición idealista materialista las diversas teorías sobre la educación que no han sido nunca un producto independiente , sino que obedece siempre al desarrollo histórico de las fuerzas productivas y las relaciones sociales como también a las concepciones filosóficas generales del hombre, de su naturaleza y papel en la vida social.

El conocimiento como proceso social tiene el objetivo de reconocer las leyes del movimiento de la materia y la sociedad, el desarrollo y la transformación de la realidad con el fin de transformar el mundo.

En la interacción social es donde se desarrolla el estudiante y la enseñanza de la lengua materna desempeña una función importante en la formación de las nuevas generaciones, ya que el lenguaje está en la base misma de la formación integral del individuo. Es el medio a través del cual se instruye y se educan los alumnos.

Este proceso se realiza de acuerdo a fines en correspondencia con el encargo social dado en la escuela, en el que se expresan las necesidades e intereses sociales, y se produce el desarrollo intelectual, afectivo y volitivo, expresión de los modos de apropiación de las regularidades de la realidad y su proyección hacia formas superiores de trabajo.

En este sentido la educación como fenómeno social, se manifiesta en múltiples formas, donde su funcionalidad está determinada por la preparación que la escuela, como institución socializadora, le brinda al adolescente para el enfrentamiento a su medio natural y social, a partir de condiciones de cooperación, actividad y comunicación, por lo que se advierte la necesidad y la actualidad de enfatizar en la preparación del adolescente para la vida y la convivencia social como ser humano.

De este modo, el hombre dotado de una psiquis humana entra en contacto con la experiencia y la recepciona, la hace parte de él. Cada persona a partir de los procesos de aprendizaje hace suyos modos de actuar, de pensar y de sentir.

El desarrollo humano logra su cometido con el afianzamiento cultural, y este se logra a través de la reproducción creativa que el sujeto haga del patrimonio legado por la cultura, y que se exprese en una nueva obra, original. Es precisamente en esta última concepción que la investigación senta sus bases psicológicas y toma a Vigotsky como paradigma.

Esta concepción tiene su esencia a partir de la ley general de la formación y desarrollo de la psiquis humana, formulada por Lev S. Vigotsky: “En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero entre personas (de manera interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (de manera intrapsicológica)... Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre los seres humanos”. (9, p. 38)

La psicología da a conocer las regularidades del desarrollo psíquico de los educandos en las condiciones de la escuela y caracteriza los rasgos de su personalidad. Describe los diferentes procesos que tienen lugar en el cerebro humano especialmente el pensamiento y el lenguaje.

Llevado al contexto educacional nos permite entender que: el estudiante se forma y vive en un medio social cultural y en el proceso formativo recibe influencias diferentes, pues no es un sujeto aislado que piensa y actúa independientemente de las relaciones espacio temporales que influyen decisivamente en su personalidad.

El ingreso al Preuniversitario ocurre en su momento crucial de la unión del estudiante, es el período de tránsito de la adolescencia hacia la juventud. Muchos consideran el inicio de la juventud como el segundo nacimiento del hombre, entre otras cosas esto se debe en que

esta etapa se alcanza la madurez relativa de ciertas formas y características psicológicas de la personalidad.

Todos tenemos presentes que los límites entre los períodos evolutivos no son absolutos y están sujetos a variaciones de carácter individual de manera que el profesor pueda encontrar en un mismo grupo escolar estudiantes con distintas formas de actuar.

En la juventud se continúa y amplía el desarrollo en la esfera intelectual que ha tenido lugar en etapas anteriores. Así desde el punto de vista de su actividad intelectual los estudiantes de nivel preuniversitario están potencialmente capacitados para realizar todas las actividades que requieren una alta dosis de trabajo mental, de razonamiento iniciativa independencia cognoscitiva y creatividad. Estas posibilidades se manifiestan tanto respecto a la actividad de aprendizaje en el aula como en las diversas situaciones que surgen en la vida cotidiana del joven.

Resulta necesario precisar que el desarrollo de las posibilidades intelectuales de los jóvenes no ocurre de forma espontánea y automática, sino siempre bajo el efecto de la educación y la enseñanza recibida tanto en la escuela como fuera de ella.

En el Preuniversitario como en los niveles precedentes resulta importante el lugar que se le otorga al alumno en la enseñanza. Debe tenerse presente que, por su grado de desarrollo estos pueden participar de forma mucho más activa y concientes en este proceso, lo que influye en la realización más cabal de las funciones de autoaprendizaje y auto educación. Cuando esto no se toma en consideración para dirigir el proceso de enseñanza, el papel del estudiante se reduce a asimilar pasivamente, el estudio pierde todo el interés para el joven y se convierte esto en una tarea no grata para él.

En particular la elección de la profesión representa una cuestión muy importante para el desenvolvimiento de las aspiraciones futuras del joven. Esta relación se convierte en el centro psicológico de la situación social del desarrollo del individuo, pues es un acto de autodeterminación que presupone tomar una decisión y actuar en consideración con algo lejano.

En todo este proceso el adolescente y el joven necesitan una adecuada dirección. Corresponde a los adultos que los rodean, ofrecer indicaciones en forma conveniente, para

que redunde en beneficio de su personalidad en formación y con ello se logra unos de los objetivos de la educación socialista la formación comunista de las nuevas generaciones.

La pedagogía cubana materializada a partir del triunfo de la Revolución, y constantemente perfeccionada, está basada en los preceptos de Félix Varela y Morales, quien planteó la necesidad de enseñar al hombre a pensar e indica que es este el principal objetivo del maestro, de José de La Luz y Caballero que proponía la unión de los conocimientos con los procesos para la enseñanza de las habilidades; y nuestro José Martí, que no le bastaba con los conocimientos y las habilidades prácticas, sino que exige que se enseñe al niño a sentir el mundo que lo rodea.

La pedagogía martiana posee una proyección universal, y aún hoy se toma como paradigma, se puede hablar del concepto martiano de la educación, como el sistema de acciones encaminadas a " preparar al hombre para la vida ", es decir enfatizar en una verdadera formación integral del hombre.

El currículo para el Preuniversitario cubano, se sustenta en las concepciones filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas desarrolladas, y se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Es una pedagogía revolucionaria por su carácter transformador y su estrecho vínculo con la realidad educacional.
- Se ha nutrido de todo lo mejor del acervo cultural pedagógico de sus antecesores y en particular del legado martiano, sin desconocer lo universal.
- Concibe la educación con un amplio carácter democrático, manifiesto en la práctica, en un proceso educacional de las masas, para las masas y por las masas.
- Tiene como fundamento, junto al desarrollo de los conocimientos, la formación de valores éticos, entre los que se destaca el patriotismo, la solidaridad, la rebeldía, el espíritu de resistencia y el antiimperialismo.
- Concibe el desarrollo científico, investigativo y creador a través de la educación de toda la sociedad.
- Es esencialmente humanista, al perseguir el pleno desarrollo de la personalidad y la educación integral del hombre.

- Se fundamenta en una concepción dialéctico materialista que permite la educación en una concepción científica del mundo y el desarrollo de la personalidad basada en un enfoque histórico-cultural.
- Ha desarrollado, tanto en la teoría como en la práctica educacional, un sistema de trabajo metodológico para los niveles macro, meso y micro.
- Tiene entre sus fundamentos esenciales el vínculo teoría-práctica que adquiere su máxima expresión en el vínculo estudio-trabajo.
- Penetra en todas las esferas de la vida social, lo que se expresa en un sistema coherente de influencias de toda la sociedad en la formación del hombre.

Aprender es la condición más importante para la vida humana y representa uno de los más complejos fenómenos de nuestra existencia. Se trata de un proceso dialéctico de cambio, a través del cual cada persona se apropia de la cultura socialmente construida, y tiene naturaleza multiforme y diversa. Aprender – Vigotsky – supone el tránsito de lo externo a lo interno, es decir, de lo interpsicológico a lo extrapsicológico, de la dependencia del sujeto a la independencia, de la regulación externa a la autorregulación

La educación es, sin embargo, un proceso conscientemente organizado, dirigido y sistematizado sobre la base de una concepción pedagógica determinada, que se plantea la formación multilateral y armónica del educando. Esta constituye un proceso social complejo e histórico concreto, donde se evidencia la transmisión y apropiación de la herencia cultural, y es mediante el aprendizaje que el sujeto se apropia de los conocimientos y las formas de cultura.

Respecto a esto Lenin en su obra " Cuadernos Filosóficos " asegura que el conocimiento es la aproximación eterna, infinita del pensamiento al objeto. El reflejo de la naturaleza en el pensamiento del hombre debe ser entendido, no en forma inerte, no en forma abstracta, no carente de movimiento, no carente de contradicciones sino en el eterno proceso del movimiento en el surgimiento y en su solución.

Estas conclusiones revelan que la actividad es fuente de desarrollo del hombre, debido a ello, es que penetra en todas las esferas del conocimiento humano, incluyendo el proceso

pedagógico, en el que intervienen el maestro, el estudiante, y el grupo; quienes están en diferentes niveles de desarrollo.

Lo específico en este sentido del proceso de enseñanza - aprendizaje radica en que está planificado por el profesor, dirigido y evaluado por él, este proceso del conocimiento en la enseñanza se basa en conocimientos ya existentes, obtenidos por la humanidad en su desarrollo histórico y que se encuentran plasmados en los libros de textos y en otros libros de consulta.

El profesor guía a los alumnos de una manera más o menos directa en la elaboración de conceptos, proposiciones o procedimientos objeto de estudio, una vía para el logro de este propósito es el tener en cuenta en la planificación de la clase, tareas docentes y sistemas de preguntas que se le asocian, para la dirección del aprendizaje, las que deben ante todo, regirse por las leyes de la dialéctica.

Según D. Castellanos: “El proceso sistémico de transmisión de la cultura en la escuela, en función del encargo social, que se organiza a partir de los niveles de desarrollo actual y hacia niveles superiores, con la finalidad de formar una personalidad integral y autodeterminada, capaz de transformarse y transformar la realidad en un contexto socio histórico concreto se denomina enseñanza desarrolladora” (9, p. 41).

Se reconoce entonces siguiendo a Vigotsky(1966) que una educación desarrolladora es la que conduce al desarrollo, la que guía, orienta, estimula; y no como tradicionalmente se ha conocido: el proceso de aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes.

En el informe a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, en su capítulo dedicado al personal docente se plantea “Nunca se insistirá demasiado en la importancia de la calidad de la enseñanza. (...) Así pues, mejorar la calidad del aprendizaje y la motivación de los estudiantes debe ser una prioridad en todos los países. Por lo tanto, prestar atención a la evaluación y control, adquiere una connotación cada vez mayor, en un mundo dinámico como el actual, permanentemente sometido a múltiples y acelerados cambios”.

La importancia del análisis de la evaluación del aprendizaje surge porque en este se dan una serie de contradicciones durante la práctica docente, teniendo

implicaciones dentro del contexto institucional, el interés del alumno, y las estrategias del profesor

Este control está ocupando un lugar importantísimo dentro de la educación cubana, es por eso que la mayor parte de sus definiciones están relacionadas con los resultados. Pero en esta investigación tomaremos como base la calidad de la educación como tendencia, como trayectoria, como proceso de construcción continua y como perfeccionamiento eterno de los productos.

Dentro de las distintas definiciones se destacan tres tendencias interesantes:

Una primera tendencia presupone la existencia de otra educación " sin calidad ". Toda educación tiene calidad en mayor y menor cantidad, en la medida en que sus características se acercan o se alejan de los paradigmas filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociales que imperen en una sociedad histórica concreta.

En la segunda tendencia algunos autores no ofrecen su definición conceptual, no revelan el vínculo entre teoría y práctica, lo que impide que podamos decir que un aprendizaje, un objetivo, o un logro educacional son importantes.

Aquí aparecen autores que consideran la calidad de la educación asociada a la cobertura, permanencia del alumno dentro del sistema educacional, promoción y aprendizaje real, la capacidad de ofrecerles apoyos diferenciales para que logren objetivos y así la escuela tenga resultados.

En la tercera tendencia se destacan los chilenos Juan Casassus y Violeta Arencibia y que plantean que la Calidad de la Educación es uno de esos conceptos significantes, movilizadores y cargados de fuerza emotiva que se manejan extensivamente en la sociedad, su radica precisamente en su ambigüedad.

Según Fidel Castro Ruz(2000), en el Primer Seminario Nacional para Educadores expresó: "La calidad de la enseñanza está dada en una escuela que cumple cabalmente con sus programas escolares, no de modo formal sino con la vista puesta siempre en los objetivos y con el rigor de un trabajo serio, dedicado y complejo. La Calidad de la Educación está dada por la correcta actitud y la conducta de los alumnos en la escuela y fuera de ella. La calidad de la enseñanza y la educación siempre será el resultado del esfuerzo común de la escuela,

la familia y la comunidad, y estará dada en esta capacidad por formar los rasgos de la personalidad comunista de las nuevas generaciones.”

Por lo que se puede afirmar que la Calidad de la Enseñanza se refiere a las características del proceso y los resultados de la formación del hombre condicionados histórica y socialmente; que toman una expresión concreta a partir de los objetivos de la educación; que se plantea alcanzar una sociedad determinada y se mide por la distancia existente entre dichos objetivos y los resultados alcanzados.

La evaluación de la calidad del aprendizaje es una práctica compleja, sujeta a variables que tienen íntima relación con lo social y su contexto, de tal manera que el interés actual por fortalecer la calidad de la práctica educativa incluye su control como parte esencial e inherente al proceso educativo. Es necesario analizar entonces cuáles serían las exigencias de un proceso de aprendizaje desarrollador, donde podamos hablar de calidad.

Según Héctor Valdés Veloz y Paúl Torres Fernández (2006) “El aprendizaje es posiblemente la categoría más compleja de la pedagogía, ha sido por lo general monopolizada por la psicología, particularmente por el conductismo y el cognitivismo, las que han hecho enfocar aprendizaje en términos muy técnicos, pragmáticos, y cientificistas. La comprensión del aprendizaje en el contexto pedagógico puede expresarse como “un proceso en el cual el educando, bajo la dirección directa e indirecta del maestro, en una situación especialmente estructurada para formarlo individual y socialmente, desarrolla capacidades, hábitos y habilidades que le permiten apropiarse de la cultura y de los medios para conocerla y enriquecerla. En el proceso de esa apropiación se van formando también los sentimientos, intereses, motivos de conducta, valores, es decir, se desarrollan simultáneamente todas las esferas de la personalidad”.

Al concebir la relación entre la enseñanza y el aprendizaje a partir del enfoque histórico cultural, asumo que la educación y la enseñanza guían el desarrollo y a su vez toman en cuenta las regularidades del propio desarrollo, éste es un producto de la enseñanza, de la actividad y de la comunicación del alumno con dicho proceso.

Existen diferentes concepciones de la relación entre educación y desarrollo. El principio de esta relación establece que la enseñanza y la educación promueven la participación activa

del educando en la apropiación de los contenidos y formas de conductas, por eso debe ir delante y conducir el desarrollo.

La función de la educación es crear desarrollo, a partir de la adquisición de aprendizajes específicos, por lo que se puede afirmar que la educación desarrolladora promueve y potencia aprendizajes desarrolladores.

Según D. Castellanos: " Una concepción general sobre el aprendizaje representa una herramienta heurística indispensable para el trabajo diario de los maestros; les brinda una comprensión de los complejos y diversos fenómenos que tiene lugar en el aula, y por lo tanto, el fundamento teórico, metodológico y práctico para planificar, organizar, dirigir, desarrollar y evaluar su práctica profesional, perfeccionándola continuamente". (9, p. 43)

El aprendizaje resulta ser un proceso complejo, donde interactúan factores como: las características evolutivas del sujeto que aprende, las situaciones y contextos socioculturales en que aprende, los tipos de contenidos o aspectos de la realidad de los cuales debe apropiarse y los recursos con que cuenta para ello, el nivel de intencionalidad, conciencia y organización donde tienen lugar estos procesos.

Características del aprendizaje.

- Es un proceso de carácter dialéctico.
- Es un proceso de apropiación individual de la experiencia social.
- Es multidimensional por sus contenidos, procesos y condiciones.
- Se extiende a lo largo de toda la vida.
- Es regulado.
- Es un proceso constructivo, donde se complementan la reestructuración y la asociación.
- Es un proceso mediado.
- Es un proceso cooperativo.
- Es siempre contextualizado.

El aprendizaje es un proceso dialéctico, porque es un proceso psicológico de cambio y transformación en la psiquis y la conducta del individuo, que ocurre de forma progresiva en

diferentes etapas vinculadas entre sí de forma dinámica, donde los diversos componentes funcionan indisolublemente, dependiendo de la totalidad.

Es un proceso de apropiación individual de la experiencia social, pues depende de la experiencia histórico – social, de la cultura y de los fines y condiciones en que tiene lugar. Al mismo tiempo constituye un reflejo de la individualidad (potencialidades y deficiencias de cada aprendiz), lo que condicionan un carácter único e individual para aprender.

Es multidimensional, pues se expresa básicamente en tres esferas particulares que constituyen los componentes del sistema de aprendizaje humano.

- contenidos o resultados del aprendizaje.
- Los procesos o mecanismos a través de los cuales las personas se apropian de los contenidos.
- Condiciones del aprendizaje (situaciones).

La combinación entre estos, define una variedad inmensa de contextos, de habilidades, capacidades y actitudes.

El aprendizaje se extiende a lo largo de toda la vida, pues no lo hacemos solamente en los años de escolarización, de manera incidental o dirigida, implícita o explícita. Por eso fomentar en las personas la capacidad para realizar aprendizajes independientes y autorregulados de manera permanente constituye la meta fundamental de la educación.

El aprendizaje representa un proceso sujeto a una regulación psíquica, en su nivel superior adquiere un carácter autorregulado, guiado por la responsabilidad del aprendiz por alcanzar el dominio paulatino de las habilidades y estrategias para aprender a aprender.

Este complejo proceso no es lineal, siempre implica la transformación, sin embargo, la construcción puede ser estática o dinámica, ya que se realiza específicamente atendiendo a diferentes procesos que se complementan: asociación y reestructuración.

Los procesos asociativos posibilitan reproducir exactamente las características del contenido a aprender. Ej. Un número telefónico, un nombre, una fecha.

Los mecanismos de reestructuración implican una relación entre los nuevos contenidos aprendidos con los que ya se poseen, por lo que se sugiere que sin desechar los procesos

asociativos se deben se deben e privilegiar los de reestructuración, pues los estudiantes realizan esfuerzos por comprender, interpretar, asimilar en interacción activa con la realidad.

El aprendizaje es un proceso mediado, porque aunque en él participan el grupo escolar, la cultura existente, la actividad de comunicación, es el maestro quien estructura las situaciones de aprendizaje, plantea retos, brinda modelos, sugerencias, alternativas, es decir, el educador adecua la actividad en correspondencia con los objetivos y contenidos, se necesita un aprendizaje que promueva el desarrollo integral, que posibilite las condiciones existentes.

Para aprender es necesario interactuar, comunicarse, apoyarse en otros, para perfeccionar nuestros conocimientos, por lo que se considera un proceso cooperativo.

Es contextualizado, pues sin dudas el estudiante es el centro de múltiples influencias (contextos) por lo que sus procesos de aprendizaje son parte de su vida y transcurre en distintos contextos de actuación., participación responsable y creadora del sujeto en la vida social aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser, son los pilares básicos que la educación debe potenciar:

- Aprender a conocer, implica la apropiación de procedimientos, estrategias cognitivas, habilidades metacognitivas, y sobre todo aprender a utilizar las posibilidades de aprendizaje que ofrece la vida.
- Aprender a hacer, destaca el aplicar las habilidades adquiridas, a nuevas situaciones que se presenten
- Aprender a ser, incluye el desarrollo de actitudes de responsabilidad, de valores éticos y de la búsqueda de la integridad de la personalidad

En trabajos anteriores de Llivina Castellanos y Gómez Silverio (2000) se ha defendido la necesidad de potenciar en los estudiantes el despliegue de un aprendizaje al que llamamos – en abierta referencia y correspondencia con los conceptos vigotskianos de educación y enseñanza desarrolladoras y aprendizaje desarrollador.

No todo aprendizaje es desarrollador, solo el que produce cambios, adquisiciones y logros, y que perduran por períodos más o menos largos de la vida. Sin embargo, sólo en el caso de que esas nuevas adquisiciones encierren en sí mismas el potencial para promover nuevas transformaciones y por lo tanto para impulsar el tránsito del sujeto hacia niveles superiores

de desarrollo, afirmamos que están ocurriendo aprendizajes verdaderamente desarrolladores.

Los aprendizajes desarrolladores generan, a partir de las propias contradicciones en que se fundamenta su existencia, la necesidad inagotable de aprender y de crecer. Por tanto podemos concluir que aprendizaje desarrollador es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social.

La esencia de dicha labor consiste en el tránsito gradual del control del aprendizaje desde los docentes hacia los estudiantes. Uno de los aspectos más importantes para lograr un desarrollo en el aprendizaje de los alumnos que atiende un profesor está dado en el conocimiento que tiene de las particularidades de cada uno de ellos, determinar qué es capaz de hacer por sí solo, qué puede lograr con ayuda de los otros y cuáles son sus carencias y potencialidades.

La concepción de la interacción profesores – estudiantes y estudiantes –estudiantes dentro de un marco de andamiaje o de trabajo con la zona de desarrollo próximo (Marchesi y Martín, 1997) puede resultar particularmente fructífera para el trabajo dirigido a potenciar un aprendizaje estratégico.

El profesor debe de: partir del diagnóstico previo de la zona de desarrollo potencial (ZDP) de los alumnos, y teniendo en cuenta lo anterior, emprender el tránsito de la modelación de la actividad, a una actividad que inicialmente será guiada u orientada, y posteriormente requerirá su realización independiente. Ello supone: que el maestro vaya brindando a los estudiantes las ayudas y orientaciones necesarias, individualizándolas de acuerdo a sus necesidades concretas y a su ritmo de progresión individual, tratando de estimular constantemente la aplicación independiente de los conocimientos y destrezas adquiridas, unida a la reflexión sobre las actividades, para lograr modificar el nivel de desafío de las tareas con el objetivo de hacerlas asequibles al sujeto y, a la vez, de “mover” la zona de desarrollo próximo hacia delante.

En cualquier caso, un aspecto esencial en la labor del docente es que sea capaz de crear un clima relacional y afectivo positivo, de cooperación y participación, donde los errores sean verdaderas fuentes de aprendizaje y los alumnos puedan disfrutar del propio proceso de aprendizaje.

Nuestro país participó en el Primer Estudio Internacional Comparativo (OREALC, 1997), primer gran esfuerzo de la UNESCO y los estados latinoamericanos para evaluar el impacto de las Reformas Educativas. Como se conoce, Cuba obtuvo resultados superiores a los restantes países participantes, lo que inspiró la conveniencia de continuar con estudios similares en el Sistema Nacional.

El sistema educacional cubano tiene establecidas diferentes vías en cada uno de los niveles de dirección (nación – provincia – municipio – escuela) para evaluar la calidad del Proceso de Enseñanza – Aprendizaje y, en particular controlar el cómo se produce el aprendizaje en los alumnos.

El análisis de la evaluación de los aprendizajes está cobrando cada vez más importancia como resultado de una serie de contradicciones que se dan en la práctica educativa: la evaluación es el lugar, donde el examen se transforma en el instrumento, que permite convertir los problemas sociales en pedagógicos y la evaluación de los aprendizajes casi siempre está relacionada con la medición, la acreditación o la certificación; rara vez, con el proceso de toma de conciencia acerca de los aprendizajes adquiridos o con las dificultades presentadas en el proceso de construcción del conocimiento.

El principal problema de la evaluación de los aprendizajes reside en la definición compartida de los criterios que permitan valorar tanto el proceso como el producto, de manera que se pueda obtener información válida y confiable para hacer los ajustes didácticos necesarios.

Uno de los criterios tenidos en cuenta en la elaboración de los instrumentos de medición para evaluar el rendimiento alcanzado por los alumnos es el nivel de desempeño cognoscitivo alcanzado por los mismos.

Se entiende por desempeño el acto por el cual alguien hace cosas con sentido, resuelve problemas y los explica, interactúa comunicativamente según sean los diferentes contextos y

asume posiciones con criterio. Es el uso que del conocimiento hace cada persona, por tanto es muy importante la separación de los factores cognoscitivos de los afectivos.

Cuando se habla de desempeño cognitivo se hace alusión al cumplimiento de lo que uno debe hacer en un área del saber de acuerdo con las exigencias establecidas para ello (grado escolar alcanzado) Es el grado de complejidad con que se quiere medir este desempeño cognitivo y al mismo tiempo la magnitud de los logros del aprendizaje alcanzados en una asignatura determinada.

En el documento titulado: “Una aproximación a los niveles de desempeño cognitivo”, elaborado por el ICCP, se afirma que los niveles de desempeño expresan la complejidad con que se quieren medir los niveles de logros alcanzados en una asignatura dada.

Estos niveles de desempeño ofrecen, sin lugar a duda, una valiosa información sobre lo alcanzado, lo que falta por alcanzar, lo que hay que superar, lo que debe tomarse en consideración en el trabajo cotidiano del docente y no simplemente en función de la elaboración de instrumentos específicos para la evaluación y el control.

Desde el punto de vista lingüístico se eligen para esta tesis determinados postulados textuales y se reconoce, por consiguiente, que existe un nivel textual con un contenido y una organización de este que enuncia, que comunica un mensaje significativo para determinados receptores, pero inmerso en un contexto específico y en correspondencia con determinados patrones socioculturales.

Para esta autora resulta importante considerar que la lingüística del texto “estudia las relaciones entre una determinada estructura del texto y sus efectos sobre el conocimiento, la opinión, las actitudes y las actuaciones de los individuos, grupos e instituciones. Nos muestra cómo se puede influir sobre otros con un contenido determinado que se expresa de una manera estilística concreta, con unas operaciones retóricas determinadas y con un determinado tipo de texto.” (19, p. 18) Además de los postulados de la lingüística del texto son necesarias las consideraciones sobre la gramática del texto.

Según Manuel Casado Velarde, “La gramática del texto no representa otra cosa que la ampliación de la tradicional gramática idiomática más allá de la sintaxis oracional. Su objeto, vale la pena insistir, está constituido por los procedimientos orientados hacia la construcción

de textos. Dice además: "Una gramática del texto, no representa un nuevo tipo específico de gramática, en el sentido de lo que llamamos una gramática estructural, o generativo-transformacional, o funcional. En principio cada una de estas gramáticas podría adjetivarse como "textual" en la medida en que se ocupara de describir el objeto que denominamos texto." (7, p. 31)

Las concepciones de la gramática y la lingüística del texto constituyen uno de los fundamentos del enfoque actual de la didáctica de la lengua: el enfoque comunicativo, el que ha conducido al trabajo con tres componentes funcionales: la comprensión, el análisis y la construcción de textos.

Con respecto al enfoque comunicativo puede decirse que ha evolucionado en la medida que se ha ido ampliando el paradigma de los estudios lingüísticos; desde los criterios del enfoque comunicativo funcional, basados en la pragmática, el enfoque nocional que surge a partir de la sociolingüística, los actos del habla y la enseñanza de las funciones; así como el que se desarrolla a partir de la psicología cognitiva hasta el enfoque cognitivo comunicativo y más recientemente, el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Este último revela las relaciones entre discurso, cognición y sociedad desde una perspectiva interdisciplinaria y multidisciplinaria y se corresponde con las exigencias para desarrollar una clase de lengua en la actualidad.

Según Angelina Roméu, el enfoque comunicativo tiene como objetivo fundamental el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno; esta competencia "comprende: la competencia lingüística, (habilidad para emplear los medios o recursos lingüísticos); la competencia sociolingüística, (habilidad para adecuar los medios lingüísticos a las características de la situación y el contexto); la competencia discursiva, (habilidad para relacionar coherentemente las partes del discurso con este como un todo); y la competencia estratégica, (habilidad para iniciar, desarrollar y concluir la comunicación)" (68, p.17).

Se aprecia claramente que para ser comunicadores competentes, se debe ser competente desde el punto de vista lingüístico o gramatical, esto significa dominio y empleo práctico de las diferentes estructuras que conforman nuestro idioma.

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural

“El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural es una construcción teórica resultado del complejo proceso de desarrollo de las nuevas concepciones lingüísticas que centran su atención en el discurso y en los procesos de comprensión y producción de significados en diferentes contextos que, en nuestro ámbito, se interpretan a la luz de la psicología y la pedagogía marxistas, según los postulados de la Escuela histórico-cultural (L. Vigotsky, 1966), y los más recientes aportes de la didáctica desarrolladora. Tiene un carácter interdisciplinario y se basa en teorías lingüísticas y didácticas que asumen respectivamente la investigación del discurso para su enseñanza...Dicho enfoque, se rige por las teorías didácticas más avanzadas, que asumen una didáctica desarrolladora desde el punto de vista integral, el paradigma sociocultural y se relaciona con otros paradigmas, como el cognitivista y el constructivista”. (68, p. 17)

Se considera necesario y se asume este enfoque como fundamento de este estudio de tesis, pues el mismo encierra elementos que son imprescindibles para la enseñanza de la lengua, especialmente lo referido a las concepciones de Vigotsky, la enseñanza desarrolladora como teoría didáctica de avanzada y la manera de concebir la enseñanza centrando la atención en el discurso y en los procesos de comprensión y producción de significados en diferentes contextos.

Según Angelina Roméu la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural debe satisfacer diferentes exigencias:

- La necesidad de aportar estrategias que contribuyan a desarrollar habilidades relacionadas con los procesos de comprensión y producción de significados en diferentes contextos de significación.
- La necesidad de explicar, a partir de reconocer las características de la textualidad, fenómenos tales como la progresión temática, la coherencia, la pertinencia, la intertextualidad y otros que no pueden estudiarse adecuadamente en frases aisladas.
- La necesidad de ofrecer un modelo de análisis que permita integrar los actos semánticos y pragmáticos con los gramaticales.

- La necesidad de asumir las investigaciones lingüísticas de forma interdisciplinaria, multidisciplinaria y transdisciplinaria, a partir de estudios integradores que escapen del reduccionismo de las concepciones lingüísticas tradicionales.
- La necesidad de ofrecer aportaciones de carácter teórico y metodológico a las disciplinas que trabajan con textos completos, como la literatura, la estilística, la narratología, la historia y otras.

En la medida en que estas exigencias sean satisfechas se podrá decir entonces que se ha alcanzado el objetivo de este enfoque: contribuir al desarrollo de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural de los estudiantes.

La competencia cognitivo-comunicativa y sociocultural se define como “una configuración psicológica que integra las capacidades cognitivas y metacognitivas para comprender y producir significados, los conocimientos acerca de las estructuras lingüísticas y discursivas y las capacidades para interactuar en diversos contextos socio-culturales, con diferentes fines y propósitos”. (68, p 21)

La dimensión cognitiva implica la participación del lenguaje en la construcción del pensamiento en conceptos, como unidad dialéctica del pensamiento verbal y el lenguaje intelectual. Entre sus indicadores se encuentran: los conocimientos, habilidades, capacidades y convicciones relacionados con el procesamiento de información, a través de los cuales las personas comprenden, producen significados y emplean estrategias para obtener, evaluar y aplicar la información.

La dimensión comunicativa revela la función semiótica del lenguaje, definido como un sistema de signos que participan en la comunicación social, e implica saberes lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos. El reconocimiento y uso del código lingüístico y otros códigos y las reglas que rigen las relaciones entre los signos; su utilización en diferentes situaciones y contextos de comunicación; el discurso y su estructura; la tipología de los discursos; la construcción de discursos coherentes y empleo de estrategias que permitan iniciar, desarrollar y concluir la comunicación, son sus indicadores.

La dimensión sociocultural comprende el conocimiento del contexto, los roles de los participantes, su jerarquía social, ideología, identidad, sentimientos y estados de ánimo,

pertenencia a una clase o grupo social, su intención y finalidad comunicativa y la situación comunicativa en la que tiene lugar la comunicación.

Como puede apreciarse en los principios fijados por la especialista, se halla el sustento teórico del presente tema de investigación, pues los ejercicios propuestos se apoyan en el enfoque cognitivo- comunicativo y socio- cultural porque en este enfoque didáctico se asume el texto como categoría básica y su finalidad es el desarrollo de la competencia comunicativa, para lo cual se insiste en el tratamiento didáctico y funcional de la gramática. Este enfoque didáctico se basa, sobre todo, en la utilidad práctica de la lengua, porque aprenderla es aprender a servirse de ella en las situaciones de comunicación y en su uso se sintetizan lo conceptual, lo referencial lo personal y lo creativo.

Las clases de lengua deben imprimir todo el proceso de formación, instrucción e integración social del individuo, ya que el propósito de enseñar no es que los alumnos acumulen conocimientos sobre criterios gramaticales y autores, con un fin en sí mismas, sino que aprendan a emitir juicios sobre ellos que incidan en su formación cultural, en una formación lingüístico- comunicativa basada en un aprendizaje significativo que garantice la interiorización de los usos y dominios de la lengua, es decir, la organización de los saberes desde la perspectiva de la aplicación lingüística y desde la funcionalidad pragmática.

Se puede concluir diciendo que la sistematización teórica desarrollada fue posible caracterizar las diferentes etapas de la enseñanza gramatical en Cuba, lo que permitió valorar sus potencialidades y limitaciones para la formación y desarrollo del aprendizaje de los estudiantes objetos de transformación.

Se analizaron las principales consideraciones teóricas que sustentan la evolución de la Gramática, a partir de su definición, teniendo como premisa una serie de indicadores para su desarrollo en el contexto escolar; razones por las cuales se necesita de la introducción de guías de ejercicios que contribuyan a elevar la calidad del aprendizaje de los estudiantes en la asignatura Español – Literatura.

CAPÍTULO II. Medios Expresivos y Recursos Estilísticos Sintácticos

2.1. Patrones Composicionales Sintácticos

2.1.1. La Inversión Estilística

El orden de las palabras es un problema crucial sintáctico en muchos idiomas. En español tiene peculiaridades causadas por la forma específica y concreta en que el mismo se ha desarrollado.

El predominio de la relación sujeto-predicado-objeto en el orden de las palabras hace conspicuo cualquier cambio en la estructura de la oración e inevitablemente requiere una modificación en el diseño de la entonación.

Los lugares más relevantes en la oración son el inicio y el final: el primero porque toda la fuerza de intensidad se produce al comienzo de la expresión, y el segundo porque detrás hay una pausa. Este orden de palabras tradicional ha desarrollado un diseño de entonación definido; a través de la frecuencia en la iteración que este enfoque se ha impuesto en cualquier oración, aunque existen cambios que se producen en la secuencia de las partes componentes. De ahí, el choque entre los elementos significativos semánticos y la entonación que sigue el patrón reconocido.

Ejemplo: **Talento Roberto tiene; capital Roberto no tiene.**

La primera y la última posición que son prominentes, el verbo **tener** y el negativo **no**, logran el mayor volumen de intensidad que podrían alcanzar en el orden de palabras comunes. En el orden tradicional de las palabras el predicado **tiene** y **no tiene**, se atan cercanamente a sus objetos: **talento** y **capital**.

En el ejemplo anterior el efecto de la inversión del orden de las palabras se encuentra apoyado por dos recursos estilísticos: la **antítesis** y la **construcción paralela**. A diferencia de la inversión gramatical, la estilística no cambia el sentido estructural de la oración, es decir, el cambio en la yuxtaposición de los miembros de la oración no indica significado estructural, sino que tienen alguna función superestructural.

La inversión estilística tiene como objetivo atar la intensidad lógica o agregar el colorido emocional al significado superficial de la expresión. Por tanto, un patrón específico de entonación es el satélite inevitable de la inversión.

La inversión estilística del Español contemporáneo no debe ser considerada como una violación de las normas estándares del referido idioma. Es solo una realización práctica de lo que es potencial en la lengua meta.

La inversión como recurso estilístico es siempre senso-emotivo. Existe una tendencia de aplicar la inversión en la poesía por consideraciones rítmicas. Esto puede algunas veces ser cierto, pero realmente poetas talentosos nunca sacrifican el sentido por la forma y en la mayoría de los casos la inversión en la poesía requiere de consideración de contenido en vez de ritmo.

La inversión es una de las formas de lo que se conoce como construcciones enfáticas. A las que se denomina generalmente orden de palabras, no es más que la construcción no-enfática. Las construcciones enfáticas se han considerado como estructuras no-típicas y por tanto, se consideran como violaciones del orden de palabras regulares en la oración. Sin embargo, en la práctica estas estructuras son tan comunes como las tradicionales. Por tanto, la inversión se debe considerar como un medio expresivo de la lengua que tiene un modelo estructural típico.

2.1.2. Construcciones Separadas

En ocasiones una de las partes secundarias de una oración, por alguna consideración específica del escritor, se coloca de modo tal que parece formalmente independiente a la palabra que lógicamente se refiere. Tales partes de estructuras se denominan **separadas**. Estas parecen colgar en la oración como partes separadas.

La parte separada, que ha sido desgarrada de su referente, adopta un grado mayor de significación y la entonación le otorga prominencia. Los patrones estructurales de las construcciones separadas aún no se han clasificado, sin embargo, los casos más notables son aquellos en el que el atributo o un modificador adverbial se coloca no en una proximidad

inmediata a su referente, sino en otra posición, como en el siguiente ejemplo: “Steyne se levantó, afinando sus dientes, pálido y con furia en sus ojos” Thackery.

La cualidad esencial de la construcción separada radica en el hecho que las partes separadas representan un tipo de un todo independiente que atraviesa la oración, o se coloca en una posición que hará que la frase (o palabra) parezca independiente. Sin embargo, una frase separada no puede elevarse al rango de un miembro primario de la oración – siempre permanece secundario desde el punto de vista semántico, aunque estructuralmente posee todas las características de un miembro primario. Este choque entre aspectos estructurales y semánticos de las construcciones separadas produce el efecto deseado – forzando al lector a interpretar la conexión lógica entre las partes componentes de la oración; la unión lógica entre ellas siempre existe, a pesar de la ausencia de indicadores semánticos.

Las construcciones separadas en sus formas comunes hacen similar la variedad escrita de la oral, donde la realización entre las partes componentes es efectivamente materializado por el medio de entonación. Las construcciones separadas se convierten en un recurso peculiar que sirve como puente entre la norma escrita y oral de la lengua.

Este recurso estilístico similar a la inversión cuyas funciones son prácticamente las mismas, con la diferencia que las construcciones separadas producen un efecto más fuerte, representan partes de la expresión que son significativas desde el punto de vista del autor y se representan de forma más o menos independiente.

Las construcciones separadas en ocasiones provocan una realización simultánea de dos significados gramaticales de una palabra. En la oración “**Quiero irme, -dijo- ¡miserable!**”. La última palabra podría ser entendida como un modificador adverbial de la palabra *dijo*, si no fuera por la coma; aunque gramaticalmente se espera miserablemente. La pausa indicada por la coma implica que miserable es un adjetivo que se emplea absolutamente y se refiere al pronombre *él*.

Las construcciones separadas como recurso estilístico es una tipificación de las peculiaridades sintácticas de la lengua coloquial. Estas construcciones como fenómeno

estilístico tienen estrecha relación con los patrones de entonación de la expresión. En conversaciones cualquier palabra o frase o hasta la oración se puede hacer más conspicua por medio de la entonación. Por tanto, la precisión en la estructura sintáctica de la oración no es tan necesaria desde el punto de vista comunicativo. Sin embargo, en la variedad escrita tiene importancia capital, por lo que la precisión de las relaciones sintácticas es sólo una forma de hacer la expresión completamente comunicativa. Por tanto, cuando las relaciones sintácticas se tornan oscuras, cada miembro de la oración que parece estar colgando, se convierte lógicamente en significativo.

Una variante de las construcciones separadas es el paréntesis. Oración, frase, palabra o secuencia que califica o explica e interrumpe una construcción sintáctica sin afectar el sentido de la expresión, tiene entonación característica y se indica en la escritura por comas, corchetes, guiones o paréntesis.

En resumen, el paréntesis algunas veces abarca un volumen considerable de predicatividad, así le proporciona a la expresión un significado adicional o un toque de sentido emocional.

2.1.3. Construcciones Paralelas

Las construcciones paralelas es un recurso no común en las oraciones o en macroestructuras como pueden ser las unidades supraoracionales o el párrafo. La condición necesaria para que se efectúe este recurso es el empleo de estructura sintáctica idéntica o similar en dos o más oraciones, o partes de una oración en una sucesión cercana.

Ejemplo: **El balde es color violeta**
El aro es color de fuego.

(J. Martí)

Las construcciones paralelas a menudo se desarrollan con la iteración de palabras (repetición lexical) y conjunciones y preposiciones (polisíndeton).

Las construcciones paralelas se emplean con más frecuencia en la enumeración, la antítesis y en el clímax, así se consolida el efecto general que se logra con este recurso estilístico.

Es importante señalar que el paralelismo siempre genera ritmo, por cuanto se repite en cercana sucesión de estructuras sintácticas similares. De ahí, que este recurso se emplee con frecuencia en estructuras poéticas.

2.1.4. La Enumeración

La enumeración es un recurso estilístico por medio del cual elementos separados, objetos, fenómenos, cualidades, propiedades, acciones, se nombran una a una de tal modo que produce una cadena, los ligamentos se colocan sintácticamente en la misma posición (partes homogéneas del habla), y se obligan a exhibir algún tipo de homogeneidad semántica, aunque parezca remota.

La mayoría de nuestras nociones se asocian a otras debido a algún tipo de relación entre ellas: dependencias, causa y resultado, similitud, diferencias, secuencia, experiencia (personal y/o social), proximidad, agrupamiento, etc.

En síntesis, en asociaciones más la experiencia social, son el resultado en la formación de lo que se conoce como “campo semántico”. Las enumeraciones, como recurso estilístico, se pueden convencionalmente llamar campos semánticos esporádicos, por cuanto en muchos casos de enumeración no continúa existiendo en su manifestación como lo hace el campo semántico. El agrupamiento de, algunas veces, nociones absolutas homogéneas, ocurre solo en ejemplos aislados para cumplir algún propósito en el escrito.

Veamos un ejemplo de enumeración:

**“Allí Harold miraba un trabajo divino,
Bendecían todas las bellezas, al arrollo, y al valle,
A las frutas, al follaje, al peñasco, a la luna,
Al campo de maíz, a la montaña, al vino...”**

(Byron)

En este caso no existe prácticamente nada que se pueda considerar como que hace algún impacto extra en el lector. Cada palabra en esta enumeración está asociada semánticamente con las palabras que la anteceden y proceden, y el efecto es lo que el lector asocia con el

escenario natural. La expresión es perfectamente coherente y no existe un rompimiento en el fluido natural de la comunicación, es decir, no hay nada en especial que distraiga la atención del lector, no se requiere de esfuerzo para decodificar el mensaje.

2.1.5 El Clímax

El clímax es la organización de oraciones (o de las partes homogéneas de ellas) que garantiza un aumento gradual en la significación, importancia, o tensión emocional en la expresión, como en el caso: **“Era una ciudad encantada, una ciudad maravillosa, una ciudad justa, una gema verdadera de ciudad.”**

El aumento gradual en la evaluación emocional del ejemplo anterior, se lleva a cabo por la distribución de los elementos lexicales correspondientes. Cada unidad sucesiva es percibida más fuerte que la que le antecede.

No existen criterios lingüísticos objetivos para estimar el grado de importancia o significación de cada constituyente. Es solo la homogeneidad formal de estas partes componentes y las pruebas de sinónimos en las palabras “encantadora”, “maravillosa”, “justa”, “gema verdadera” que nos hace sentir el incremento de la importancia de cada elemento.

El aumento gradual de la significación se puede lograr en tres formas diferentes: lógica, emocional y cuantitativa.

El clímax lógico se sustenta en la importancia relativa de las partes componentes, desde el punto de vista de los conceptos que se les incorporan. Esta importancia relativa se puede evaluar tanto objetiva como subjetivamente a partir de la actitud del autor hacia los objetos, fenómenos que revela. Como en el siguiente párrafo de la obra de Dickens “Navidad de Carol”, donde muestra la importancia relativa en la mente del autor de los objetos y fenómenos que describe: **“Nadie lo detuvo en la calle para decirle, con una mirada agradable, mi querido amigo, ¿cómo estás? ¿Cuándo vendrás a verme? Ningún limosnero le imploró que le diera una limosna, ningún niño le preguntó la hora, ningún hombre o mujer jamás le preguntó tal o más cuál lugar. Aunque hasta los perros de los ciegos parecían conocerlo, y cuando lo veían venir tomaban a sus dueños y les**

llevaban hasta los umbrales y se levantaban las cortinas y entonces los bromistas dirían los chistes, como si dijeran, ¡No hay ojo mejor que el mal de ojo, señor de las tinieblas!”

El orden de las oraciones muestra que el autor considera haber terminado el clímax. El pasaje de Dickens se puede considerar como subjetivo, porque no existe un reconocimiento general de la significación relativa de las oraciones que integran el párrafo.

El clímax emocional se sustenta en la tensión de emociones relativa que producen las palabras cargadas con significado emotivo, como en el primer ejemplo con las palabras: encantador, maravillosa, justa, gema.

El clímax emocional, se sustenta en la cadena de palabras, sinónimos- portadores de significados emotivos que inevitablemente provocan determinadas diferencias semánticas en dichas palabras- tal es la naturaleza de los sinónimos estilísticos- sin embargo, el significado emotivo será el que prevalezca.

Finalmente, el clímax cuantitativo se enmarca en el aumento de volumen de conceptos correspondientes, como en: **“Miraron cientos de cosas, subieron miles de escaleras, inspeccionaron innumerables cocinas”**. Aquí el clímax se alcanza por un simple aumento numérico.

2.1.6. La Antítesis

Para caracterizar un objeto o fenómeno desde un punto de vista específico, tal vez no sea necesario encontrar puntos de semejanzas o asociaciones en él o en otros, sino que se debe encontrar puntos que los contrasten, es decir que los pongan unos contra otros, por ejemplo: **“Más vale ser rey en el infierno que siervo en el cielo”**

(Milton)

Se debe establecer una línea divisoria entre la oposición lógica y la oposición estilística. Cualquier oposición se basa en características contrarias de dos o más objetos o fenómenos. Estas características contrastantes se representan en parejas de palabras, que

denominamos antónimos, en los que se evidencia que todas las propiedades de los dos objetos de comparación se pueden contraponer, como: Santo-Diablo, reinar-servir, infierno-cielo.

Muchas combinaciones de palabras se construyen como pares contrastantes, como: **arriba-abajo, dentro-fuera**, etc.

El término antítesis es de naturaleza lingüística diferente; se basa en la oposición relativa que sale del contexto a través de la expansión de pares contrastantes objetivos, como en: **“La juventud es encantadora, la vejez es solitaria”**

“La juventud es caliente, la vejez es fría”

(Long Fellow).

En este caso, el par contrastante objetivo es: juventud y vejez. Encantadora y solitaria no se pueden considerar como conceptos objetivamente opuestos, sino que se arrastran en el esquema contrastante “juventud y vejez”. Estas proporcionan determinadas características que se pueden considerar como anatómico-funcionales. Este caso se extiende hasta la próxima línea donde no solo se contrastan juventud y vejez, sino también caliente y frío que constituyen antónimos objetivos.

No es solo el aspecto semántico el que explica la naturaleza lingüística de la antítesis, el patrón estructural también juega un rol conspicuo. La antítesis generalmente se evidencia en construcciones paralelas. Las características antagonísticas de los dos objetos o fenómenos son mejor percibidas cuando se encuentran en estructura similar. Esto constituye una ventaja cuando las características antagonísticas no son inherentes al objeto en cuestión, sino que se les impone. El diseño estructural de la antítesis es tan importante que aunque está significativamente marcado en la expresión, el efecto se puede perder.

La antítesis es un recurso que establece fronteras entre la estilística y la lógica. Las extremas son fácilmente discernibles, pero la mayoría de los casos son intermedios. No obstante, es importante distinguir entre la antítesis y lo que es el término contraste. El contraste es literal (no es lingüístico), recurso que se basa en la oposición lógica entre los fenómenos que se contraponen.

2.1.7. La Repetición

La repetición es un medio expresivo de la lengua que lo emplea el orador para ser más intensiva la emoción. Esto muestra el estado de la mente del orador, como en el siguiente fragmento textual de Galsworthy: “¡Detente! - Ella gritó, ¡No me lo digas! Yo no quiero saber; yo no quiero saber a lo que tú has venido. Yo no quiero saber.”

La repetición de “Yo no quiero saber” no es un recurso estilístico, es un medio por el cual se muestra el estado excitado de la mente del orador. El estado de la mente siempre se manifiesta por la entonación, que se sugiere aquí con las palabras “ella gritó”. En la lengua escrita, antes del habla directa se encuentran las palabras que indican las intenciones, como sollozó, gritó, chilló, apasionadamente, etc.

Cuando se emplea como recurso estilístico, la repetición adquiere funciones muy diferentes. No tienen como finalidad provocar un impacto directo emocional. Por el contrario, la repetición como recurso estilístico tiene como objetivo hacer un énfasis lógico, un énfasis necesario para fijar la atención del lector en las palabras claves de la expresión. Por ejemplo: “¡Por eso se fue! Ignorante de la larga y cautelosa marcha de pasión y del estado al cual se ha reducido Fleur; ignorante de cómo Soames la había observado, ignorante de la temeraria desesperación de Fleur... -ignorante de todo esto,...”

La repetición se taxomiza de acuerdo con los patrones composicionales. Si la palabra que se repite (o frase) aparece al principio de dos o más oraciones o frases consecutivas, se denomina **anáfora**, como es el caso del ejemplo anterior. Si la unidad que se repite se coloca al final de dos o más frases u oraciones consecutivas, se denomina **epífora**, como en el siguiente ejemplo: “**Soy exactamente el hombre que debe ser colocado en una posición superior en tal caso como ese. Estoy por encima del resto de la humanidad, en tal caso como ese. Puedo fungir como filósofo en tal caso como ese**”

(Dickens)

Cualquier repetición de una unidad del lenguaje inevitablemente provocará alguna ligera modificación del significado, una modificación sugerida por un cambio notable en la

entonación con lo cual se pronuncia la palabra repetida.

2.1.8. El Suspenso

El suspenso es un recurso composicional que consiste en el arreglo de la materia en una situación comunicativa de tal forma en que al principio se colocan las partes subordinadas, descriptivas y menos importantes, mientras que al final se retiene la clave semántica, las partes más importantes del texto. De modo que provoque un efecto psicológico particular donde ocupe y mantenga la atención del lector hasta llegar a la única conclusión lógica a partir del co-texto y contexto.

Ejemplo:

En una esquina oscura y mugrienta, el hombre se hallaba sentado en el piso, con las piernas cruzadas y la espalda recostada contra el húmedo y frío muro, mientras el cigarro que se llevaba a los labios amenazaba con quemarle los dedos. Pensaba. Aún tenía mucho en qué pensar, aunque siempre se repetía que en los 10 años de prisión ya lo había hecho más de la cuenta.

(J. C. Perea)

El suspenso y el clímax en ocasiones se semejan. En este caso, toda la información se contiene en la serie de oraciones que predicen la oración-solución y estas se organizan jerárquicamente en forma gradual.

El recurso del suspenso es especialmente favorecido por los oradores. Esto es debido, aparentemente, a la fuerte influencia de la entonación que contribuye a crear la atmósfera deseada de expectación y tensión emocional que le es inherente.

El suspenso siempre requiere lograr estiramientos del texto oral o escrito; su principal objetivo es preparar al lector para la única conclusión lógica de la expresión. Es un efecto psicológico particular el que se tiene como objetivo.

2.2. Combinaciones particulares de partes de la expresión

2.2.1. El Asíndeton

El asíndeton, es decir, la conexión entre partes de una oración o entre oraciones sin ningún signo formal, se convierte en un recurso estilístico si existe una deliberada omisión de los elementos relacionantes (elementos supraoracionales, conjunciones, cópulas, etc.) en lugares donde la norma de la lengua literal lo establece, por ejemplo: **“Soames se volvió; tenía un gran deseo de hablar, como uno que esté ante una tumba abierta, mirando...”**

(Galsworthy)

La deliberada omisión de la conjunción subordinada **porque** o **para** hace que la oración “tenía un gran deseo de hablar” casi independiente. Pueda ser percibida como una característica distintiva de Soames, sin embargo, con la comparación que comienza con “como”, muestra que el estado emocional de Soames era temporal.

Es importante recordar que la diferencia esencial entre las normas ordinarias de la lengua: literal y coloquial, los recursos estilísticos se emplean con los propósitos, especialmente, informativos y estéticos. En la oración: “Bricket no respondió su garganta estaba muy ceca”. La ausencia de la conjunción y el signo de puntuación puede ser considerado como una introducción deliberada de la norma del habla coloquial en la lengua literal. Tales estructuras hacen que la expresión se parezca a una unidad sintáctica que debe ser pronunciada en un grupo fónico –esto determina el patrón entonacional.

Sería interesante comparar las dos oraciones anteriores desde el punto de vista de la longitud de la pausa entre las partes constituyentes. En la primera oración (Soames...), existe un punto y una coma, el que indica que la pausa es mayor, y luego se rompe la oración en dos partes. En la segunda (Bricket...), no se debe hacer pausa y toda la oración se pronuncia como un sintagma.

El problema crucial en la aseveración del verdadero patrón de entonación de una oración compuesta por dos o más partes radica en un análisis más profundo de las funciones de los elementos relacionantes, por una parte, y una investigación más detallada de los medios gráficos -los signos que indican la correcta interpretación de la expresión-, por otra.

2.2.2. El Polisíndeton

El Polisíndeton es un recurso expresivo que conecta/relaciona oraciones, frases, sintagmas o palabras por medio del empleo de elementos relacionantes/conectores (mayormente conjunciones y preposiciones) ante cada parte componente, como es el caso: “Las lluvias torrenciales, y la nieve, y el granizo, y la cellisca...”

La repetición de conjunciones y otros medios de conexión hacen la expresión más rítmica, a tal punto que la prosa puede parecer un verso. Las conjunciones y otros conectores son generalmente sordos cuando son colocados antes de constituyentes significativos, provocará la alteración de sílabas sonoras y sordas –el requisito esencial del ritmo en el verso. De ahí que una de las funciones del polisíndeton es la rítmica.

Además, el polisíndeton tiene una función desintegradora. Generalmente combina elementos homogéneos del pensamientos en un todo que se parece a la enumeración. Sin embargo, difiere de la enumeración, que integra ambos elementos homogéneos y heterogéneos en un todo, el polisíndeton provoca que cada miembro de la cadena de hechos permanezca de forma extrínseca en el texto. Es por ello, que planteamos que el polisíndeton tiene una función desintegradora. Mientras que la enumeración muestra los integrados; el polisíndeton los muestra atomísticamente.

2.2.3. La Cópula de Vacíos Oracionales

Existe un tipo peculiar de conexión de oraciones que por falta de un término lo llamamos cópula de vacíos oracionales. La conexión no es inmediatamente aparente y requiere de determinado esfuerzo mental para captar la interrelación entre las partes de la oración, es decir, para establecer un puente en el vacío semántico. Aquí mostramos un ejemplo: “Ella y ese tipo deberían ser los que sufran, y estaban en Italia”

En la oración anterior, la segunda parte, la cual está unida con la primera por medio de la conjunción y, parece estar motivada intrínsecamente o, en otras palabras, toda la oración está lógicamente incoherente. Sin embargo, esto es solo la primera impresión. Después de

un análisis semántico supralinear más profundo, se evidencia claramente que la variante lógica exacta de la oración, es la que a continuación se expone: “Aquellos que debían sufrir se divertían en Italia”

Consecuentemente, la cópula de vacíos oracionales es una forma de unir dos oraciones que parecen no tener relación y que se deja a la perspicacia del lector para que capte la idea implícita, no redactada. Por cuanto, no hay necesidad de plantear todos los detalles de la situación, se debe dejar algo para que el lector lo infiera.

La cópula de vacíos oracionales generalmente se indican por medio de las conjunciones **y** o **pero**. No existen cópulas de vacíos oracionales asíndeta. Por cuanto, las conexiones por medio del asíndeta se pueden llevar a cabo solo por ataduras semánticas que se perciben fácil e inmediatamente. Estas ataduras son como sustitutos de los medios de conexión de la gramática formal. Las cópulas de vacíos oracionales no tienen una conexión semántica inmediata, por tanto, requiere de indicaciones de conexión formal. Obviamente, exige de un rompimiento de la textura semántica de la oración y constituye un “salto semántico inesperado”.

La posibilidad de llenar el vacío semántico depende grandemente de asociaciones despertadas por las dos oraciones unidas copulativamente. En la siguiente oración la conexión entre las dos oraciones no necesita explicación.

“Era una tarde para soñar. Y ella sacó la carta de John”

(Galsworthy)

Mientras se mantiene la unidad sintáctica de la oración, el autor deja la interpretación de la unión entre las dos oraciones a la mente del lector. Es la mente imaginativa la que puede decodificar el mensaje expresado a través del recurso estilístico.

2.3. Empleo Peculiar de Construcciones coloquiales

2.3.1. La Elipsis

La elipsis es un fenómeno típico de la conversación, que aparece fuera de la situación. Mencionamos esta característica peculiar de la lengua oral cuando caracterizamos sus

cualidades y propiedades esenciales. Sin embargo, esta característica típica de la lengua oral adopta una nueva cualidad cuando se emplea en la lengua escrita –se convierte en un recurso estilístico-, este reemplaza la información suprasegmental. Una oración elíptica en la comunicación directa no es un recurso estilístico, simplemente es una norma de la lengua oral. Veamos un ejemplo: **“Así que justicia Oberwatzner –solemne y didácticamente desde su gran asiento de justicia”**

(Dreiser).

Como se puede apreciar, en el ejemplo anterior se siente muy aguda la ausencia del predicado. ¿Por qué está omitido? ¿Es que el autor persigue algún objetivo especial al abandonar un miembro primario de la oración? ¿O es solo un problema de descuido? La respuesta es obvia: es un recurso deliberado. Este modelo peculiar de oración sugiere el estado personal de la mente del autor –su indignación ante el desvergonzado discurso acerca de la justicia. Es un hecho común en cualquier mente excitada, manifestarse en algún tipo de violación en la reconocida estructura literal de la oración.

La elipsis consiste en la ausencia de determinados elementos en un texto, fragmento textual, párrafo, oración o frase que son predeterminadas por la situación comunicativa. Cuando se emplea como recurso estilístico, siempre imita características comunes de la lengua oral, donde la situación predetermina no la omisión de determinados miembros de la oración, sino su ausencia. Así las oraciones “hasta mañana”, “¡pásela bien!”, “ven acá” “¿Usted dijo eso?” son típicas del lenguaje coloquial. Nada se omite aquí. Existen estructuras sintácticas estándares en la lengua oral y llamarlas elipsis significa juzgar cada estructura oracional en correspondencia con el modelo de la lengua escrita.

Es necesario repetir que la característica más relevante de la lengua escrita es su amplificación, la cual por su naturaleza se opone a la elipsis. La amplificación generalmente exige expansión de las ideas tan completa como sea posible y tan exacta como las relaciones entre las partes de la oración lo permitan. La elipsis, por el contrario, que es una propiedad de la lengua coloquial, no expresa lo que fácilmente puede ser reemplazado por el co-texto o contexto.

2.3.2. La Aposiopesis

La aposiopesis es un recurso que los diccionarios definen como “una breve detención para provocar efecto retórico”. Esto es cierto, pero esta definición es muy general para revelar la función estilística del referido recurso.

En la variedad oral de la lengua, un rompimiento en la narrativa generalmente es provocado por mal disposición de proceder, o por suposición de lo que queda por decir, puede ser entendido por la implicación personificada en lo que se ha dicho, o por incertidumbre de lo que se debe haber dicho.

En la variedad escrita, la aposiopesis es siempre un recurso estilístico que se emplea para provocar algún efecto de esta naturaleza. Es difícil establecer una línea divisoria entre la aposiopesis como característica típica del lenguaje coloquial y como recurso estilístico específico. El único criterio que puede servir como guía es que en la conversación la implicación puede ser acompañada por gestos adecuados. En la lengua escrita es el co/contexto, el que sugiere la adecuada entonación, la cual es la única clave para decodificar la aposiopesis.

En los siguientes ejemplos la implicación de la aposiopesis es una advertencia.

“Si continúas con ese modo de vida, en seis meses...”

“Regresa a casa o yo...”

La implicación en los ejemplos anteriores es una amenaza. El segundo ejemplo muestra que sin el contexto la implicación es vaga. Sin embargo, cuando uno conoce que las referidas palabras fueron dichas por un padre enojado a su hijo en una conversación por teléfono, la implicación se hace aparente.

La aposiopesis es un recurso estilístico sintáctico que transmite al lector ascenso emocional muy fuerte. La idea del citado recurso es que el orador no puede proceder, sus sentimientos lo privan de la habilidad de expresar en términos del lenguaje.

2.3.3. Preguntas en la narrativa o en el texto

Las preguntas, son estructural y semánticamente uno de los tipos de oraciones que hace una persona y espera que la responda otra. Esta es la característica principal y más distintiva de una pregunta. Existe como una unidad sintáctica de la lengua para sostener esta función particular en la comunicación. Esencialmente las preguntas pertenecen a la lengua oral y presupone la presencia de un interlocutor; es decir, son frecuentes en el diálogo. Se supone que el interrogador no conoce la respuesta.

Las preguntas en la narrativa cambian la verdadera naturaleza de las preguntas y se convierten en un recurso estilístico. Una pregunta en la narrativa se hace y se responde por la misma persona, usualmente el autor. Por ejemplo: **¿Y entonces, qué es una operación generalizada? Ahora bien, una operación generalizada...**

Las preguntas en la narrativa se emplean con frecuencia en la oratoria. Esto explica una de las características principales del estilo de la oratoria – inducir la reacción deseada al contenido del habla/discurso. Las preguntas aquí encadenan la atención de los receptores hacia el asunto que trata el orador y evita que la misma vague.

2.4. Empleo estilístico del Significado Estructural

En analogía con la transferencia del significado lexical, en las que las palabras se emplean de otra manera a su significado lógico primario, las estructuras sintácticas también se pueden emplear con otro significado que no sean los primarios. Cada estructura sintáctica tiene su función definida, las que en ocasiones se denominan significado estructural.

Cuando una estructura se emplea con otra función, se puede plantear que adopta un nuevo significado que es similar al significado lexical transferido.

Entre los recursos estilísticos sintácticos, existen dos en los cuales esta transferencia (de significado estructural) es evidente. Ellos son: las preguntas retóricas y el lótoris.

2.4.1. Las Preguntas Retóricas

Las preguntas retóricas constituyen un recurso estilístico sintáctico especial, su esencia consiste en reformar el significado gramatical de las oraciones interrogativas. Es decir, que la pregunta deja de ser pregunta y se convierte en una oración afirmativa que se expresa en forma de una interrogación. De ese modo, se realiza la interacción entre los dos significados estructurales: primero, el de la pregunta, y segundo, el de la oración (o bien afirmativa o negativa). Ambas se materializan simultáneamente, por ejemplo: **¿Estos son los remedios para un populacho hambriento y desesperado? ¿Es que no hay suficiente sangre derramada en el código penal, que haya que derramar más para ascender al cielo y testificar contra usted?**

(Byron)

Sin la cláusula atributiva, la pregunta retórica perdería su cualidad específica y se podría considerar como una pregunta común. La oración subordinada señala la pregunta retórica.

Existe otro patrón estructural en las preguntas retóricas que se basa en la negación. En este caso, la pregunta puede ser una oración simple, como en: **¿Usted no quiere calidad en la educación?**

La oración interrogativa negativa por lo general tiene una naturaleza peculiar. Siempre tiene un matiz de significado implícito adicional, algunas veces es duda, otras afirmación y en otras sugerencias. En otras palabras, ellas siempre están llenas de significado emotivo y modalidad.

Como ya hemos planteado, las preguntas retóricas pueden parecer como una transferencia del significado gramatical; pero en el caso de transferencia de significado lexical, el efecto estilístico del significado gramatical solo se puede lograr si existe una relación simultánea de dos significados: directo y transferido. En la pregunta retórica se evidencia: interrogación – significado y afirmación – significado; los que se materializan con una carga emocional, cuyo peso se puede juzgar por la entonación del hablante.

La entonación de las preguntas retóricas, de acuerdo con las investigaciones más recientes,

difieren materialmente de la entonación de las preguntas comunes.

Un análisis más detallado del aspecto semántico de las diferentes preguntas-afirmativas conduce a la conclusión que este modelo estructural tiene varias funciones, no solo preguntas comunes, ni pronunciaciones categoriales que se expresan en formas de interrogantes. El hecho es que hay varias creaciones de significado emotivo incorporadas en la pregunta retórica. En el ejemplo que a continuación se muestra (de Shakespeare) se evidencia la ironía: **¿Quién de los presentes es tan villano que no ama a su país?** En este ejemplo existe un significado de desafío declarado abierto e inequívoco. Es imposible considerarla como una pregunta retórica que hace una pronunciación categorial. En la pregunta retórica de Byron que se citó anteriormente **¿Es que no hay suficiente sangre derramada en el código penal, que haya que derramar más para ascender al cielo y testificar contra usted?** existe una clara implicación de desdén y contumacia hacia el parlamento y las leyes que aprueban.

Por tanto, las preguntas retóricas también se pueden definir como una expresión en forma de interrogante que expresa juicios, así como también varios tipos de modelos de matices de significados como: duda, desafío, desdén, ironía, etc.

La pregunta retórica refuerza la cualidad esencial de las oraciones interrogativas y la emplea para transmitir un matiz de significado más fuerte. Las preguntas retóricas, debido a su poder de expresar una variedad de modelos de matices de significados, se emplean más a menudo en el estilo publicista y particularmente en la oratoria, donde el aumento de las emociones es el efecto que generalmente se persigue.

2.4.2. El Lítoris

El lítoris es un recurso estilístico que consiste en el uso peculiar de las construcciones negativas. Es el empleo de la negación más un sustantivo o adjetivo que sirve para establecer una característica positiva de una persona, objeto o animal. Esta característica positiva, no obstante, disminuye en calidad comparada con una expresión sinónima en una aserción directa de la característica positiva.

Ejemplo: **1- Élla no está mala – (Élla está buena).**

2- Él no es cobarde – (Él es valiente).

“No está mala” no es igual a “está buena”, aunque las dos construcciones son sinónimos. Lo mismo se puede plantear con la segunda pareja, “no es cobarde” y “es valiente”. En ambos casos las construcciones negativas producen un efecto menor que el que le corresponde a sus expresiones afirmativas. Además, se debe destacar que las construcciones negativas tienen aquí un impacto más fuerte en el lector que las expresiones afirmativas. El último no tiene connotación adicional; el primero sí. Es por ello que tales construcciones se consideran como recurso estilístico. El lótoris es una restricción deliberada que se emplea para producir un efecto estilístico. No es una negación pura, sino una negación que incluye una afirmación. Por tanto, aquí como en el caso de las preguntas retóricas, podemos hablar de transferencia de significado, es un recurso que con la ayuda del mismo dos significados se materializan simultáneamente: el directo (la negación) y el transferido (la afirmación).

El efecto estilístico del lótoris depende principalmente de la entonación. Si comparamos dos patrones de entonación, uno que sugiere una negación pura (no es malo, como antónimo de, es malo) con el otro que sugiere la afirmación de una cualidad positiva del objeto (no es malo, igual a, es bueno), la diferencia se hará aparente. El grado, al cual el lótoris desplaza la cualidad positiva en sí mismo se puede estimar al analizar la estructura semántica de la palabra que se niega. Examinemos las siguientes oraciones en las que el lótoris se emplea:

- a) **Se dio cuenta que no era una tarea fácil.**
- b) **Ese ruido, me molesta no poco.**
- c) **Cualquiera que sea el error que tenga su obra -que no son pocos- tiene méritos suficientes para aspirar a tan alto grado.**

Aún un análisis superfluo del lótoris en las oraciones anteriores muestra que la negación no puramente indica la ausencia de la cualidad mencionada, sino que sugiere la opuesta.

El lótoris se emplea en diferentes estilos del habla con la exclusión de los documentos oficiales y la prosa científica. En la poesía, en ocasiones se emplea para sugerir que la lengua carece de los elementos adecuados para transmitir los sentimientos del poeta y por tanto, se emplea la negación para expresar lo inexpresable.

CAPÍTULO III. Ejercicios para elevar la calidad de la enseñanza de la Gramática

En el capítulo se muestran los ejercicios, donde se toma como referencia un grupo de investigaciones relacionadas con la problemática planteada y la experiencia de la autora. Se fundamenta y describe la propuesta, así como la valoración de los resultados obtenidos luego de la materialización de la misma.

3.1 Un acercamiento al estado actual del aprendizaje gramatical en los estudiantes

La experiencia se desarrolla en el IPUEC “José Peña Fernández”, que se encuentra situado en la zona rural de Veguitas, a los 12 km de la ciudad cabecera, en un área de base agrícola, donde los vecinos más cercanos presentan un escaso nivel cultural. La escuela tiene un estado constructivo regular, la matrícula es de 455 estudiantes y 54 profesores, casi todos docentes en formación y muy pocos son licenciados que rebasan los cinco años en el centro. Por lo que se puede afirmar que existe mucha inestabilidad tanto en la estructura de dirección como en los docentes, basta con decir que en tres cursos la escuela ha tenido seis directores. .

El departamento de Humanidades no ha estado exento de esto, pues ha tenido cinco Jefes de Departamento y son innumerables los cambios en los docentes, mucho más en la asignatura de Español - Literatura, que no ha podido contar nunca con un Responsable de Asignatura por más de cinco meses.

Es evidente que esta situación afecta el proceso Enseñanza Aprendizaje y por ende el aprendizaje de los estudiantes, que tradicionalmente está golpeando los resultados del Municipio Tunas y de la provincia en general, a esta situación se une los bajos resultados obtenidos en operativos nacionales y pruebas de ingreso. Por las razones anteriormente expuestas se seleccionó este centro para la investigación.

La asignatura Español - Literatura cuenta con un total de diez profesores, de ellos dos de licencia de maternidad, entre ellos la única licenciada. Las ocho restantes son: cuatro de primer año, dos de segundo año, una de tercero y una de cuarto año.

Para realizar esta investigación fue necesario seleccionar una muestra y se determinó que debía ser el grupo de doce dos que es el que se enfrentaría a una prueba de ingreso y por tanto la validación sería mucho más objetiva y relevante. El grupo cuenta con un total de veintidós estudiantes de ellos solo dos son varones, sus edades oscilan entre 17 y 18 años, por lo que todos se encuentran en la edad de la adolescencia, todos han transitado el 10mo y el 11no en la misma escuela por lo que reciben la influencia del mismo contexto pedagógico, sus intereses y motivaciones están concentrados en obtener buenos resultados en el ingreso, para así lograr la carrera deseada.

Es conveniente describir la estrategia utilizada para la caracterización de la problemática y referir los instrumentos al efecto en el anexo correspondiente: primeramente se partió de un diagnóstico a los estudiantes (Anexo II) para determinar dónde están sus deficiencias, se seleccionaron varias clases en correspondencia con el campo de acción de la investigación para observar cómo se dirige el aprendizaje de la gramática (Anexo IV), cómo se trabaja en las diferencias individuales, el diseño de los ejercicios por niveles de desempeño y cómo se evalúa dentro de la clase este componente, luego se revisaron los planes de clase (Anexo V) para observar la cantidad de clases dirigidas a este componente y el tratamiento de este en otras clases, los tipos de ejercicios por niveles de desempeño la orientación de estudios independientes y la atención diferenciada a los alumnos según sus dificultades y potencialidades, se revisaron los Registros de Asistencia y Evaluación de cada profesor de la asignatura (Anexo VI) , para determinar el nivel de asimilación cognitivo de los estudiantes y el seguimiento del diagnóstico en el componente gramatical; se recogieron las libretas de los alumnos (Anexo VII) que según el diagnóstico se encuentran en diferentes niveles, para observar la orientación ejecución y control de las tareas diferenciadas, luego se revisó la estrategia de aprendizaje (Anexo VIII) para determinar su diseño y concreción, así como el control que ejercen las estructuras de dirección en aras de su efectivo cumplimiento. A esto se une los criterios recogidos de profesores y alumnos (Anexo IX y X).

A continuación se describen los resultados cualitativos que se obtuvieron en la etapa exploratoria de esta investigación, de acuerdo con los indicadores y las categorías de la escala valorativa (ver Anexo XII).

En la muestra seleccionada encontramos dos tipos de estudiantes: los que poseen el tipo de conocimiento que se requiere para el grado que cursan, aún cuando se presenten algunas dificultades; y por otra parte los que presentan insuficiencias en la adquisición de los saberes básicos, es entonces cuando nos enfrentamos con un alumno que posee todas las potencialidades de aprender lo que de él exigimos, sin embargo ha pasado de un grado a otro acumulando dificultades que no le permiten tener éxito en el presente nivel (Anexo II)

En los documentos revisados se observa una tendencia a bajar y bajar las exigencias de aprendizaje hasta llegar a la más mínima expresión en las actividades de evaluación y control de los contenidos trabajados, esto trae consigo que el alumno tenga una calificación que no se corresponda con su estado real.

En el instrumento aplicado (Anexo III) se observó que una parte de los estudiantes presentan una disposición inmediata a la realización de los mismos, sin tener en cuenta la fase de orientación, es decir el tipo de ejercicio al que se enfrentan, y entonces se obtienen resultados insuficientes en la ejecución, aún cuando el alumno domina el conocimiento. Por tanto encontramos alumnos que tienen el contenido y no alcanzan el nivel correspondiente, lo que nos indica que se está descuidando el importante paso previo de poblar su mente de modelos de enseñar las diferentes formas en que se puede preguntar sobre un contenido y sobre todo el desarrollo de habilidades.

En las clases observadas, se constató que el proceso de Enseñanza – Aprendizaje se centra en el profesor, sin atender cómo ocurre el proceso de aprendizaje de los alumnos, los que son considerados como sujetos pasivos reproductivos con muy pocas oportunidades ofrecidas para la reflexión, pues los docentes se anticipan a las respuestas de sus estudiantes (Anexo IV)

En los planes de clase se evidenció una disminución de las clases dedicadas al componente gramatical, y son muy escasos los ejercicios de nivel dos y tres, por lo que el tratamiento a las diferencias individuales es prácticamente nulo. Los estudios independientes se limitan a los orientados por el tele-profesor y las preguntas de control que se realizan son muy superficiales (Anexo V)

En las libretas de los estudiantes se observan las mismas actividades para todos sin tener en cuenta las particularidades, los Estudios Independientes no se controlan, por lo que pocas veces son realizados, no se explotan las posibilidades de las tecnologías, y la toma de nota es mecánica que resume las conclusiones del profesor (Anexo VII).

La estrategia de aprendizaje de la asignatura no muestra ninguna actividad dedicada a resolver los problemas que presentan los estudiantes, solo aparecen acciones para resolver las deficiencias ortográficas y de producción de textos, por lo que se puede concluir que no hay un trabajo planificado, coherente y sistemático (Anexo VIII).

En las encuestas realizadas a los estudiantes se obtuvo que valoran su aprendizaje como adecuado, siempre tomando como base los resultados obtenidos en evaluaciones aplicadas. Se evidencia un desconocimiento de las estrategias que pueden utilizar para aprender, pues existe una tendencia casi general hacia la búsqueda del profesor, la memorización – repaso, solo muy pocos se refirieron a estrategias para controlar y regular sus procesos de aprendizaje.

Cuando se pide al estudiante que evalúe sus conocimientos gramaticales, todos reconocen que no poseen grandes dificultades que el contenido de la asignatura siempre es el mismo y que las deficiencias que tienen son debido a la inestabilidad e idoneidad del claustro, y el poco hábito de estudio desarrollado en años anteriores (Anexo IX)

Los estudiantes no se sienten satisfechos, pues aún cuando obtienen buenas notas en los Trabajos de Control, al enfrentarse a Operativos Nacionales u otras comprobaciones que no elabora ni evalúa su profesor, sus notas ni se acercan a los resultados alcanzados anteriormente, y les preocupa la prueba de Ingreso a la Educación Superior (Anexo IX)

En cuanto a los contenidos gramaticales se evidencia la carencia de significación individual, pues la mayoría de los estudiantes no reconocen la necesidad práctica del contenido, solo se refieren a él como una materia que finaliza con la calificación del maestro (Anexo IX)

Dentro de las causas de este problema los profesores señalan el poco dominio que ellos mismos poseen de la metodología de la gramática, la ausencia de un especialista en el centro, y la no existencia un material de consulta que los prepare para trabajar la gramática

por niveles de desempeño, sin embargo ninguno se refiere a la preparación metodológica como la solución a las dificultades existentes (Anexo X)

La enseñanza de la morfosintaxis, se inicia desde grados tempranos y es precisamente en el nivel medio, o sea Secundaria Básica donde se completan los contenidos gramaticales de manera íntegra, por tanto la labor del docente en Preuniversitario consiste en retomar las estructuras que forman parte del sistema de la lengua, para su profundización y enriquecimiento, a partir del análisis de su funcionabilidad en el texto. La aspiración en este nivel consiste en aproximar a los estudiantes a las concepciones de la gramática del texto. No obstante, hoy es alarmante que los resultados no alcancen los índices de calidad del aprendizaje que se exigen en esta educación.

El sistema de conocimiento lingüístico de la asignatura Español- Literatura tiene un largo proceso que inicia desde antes de que el niño comience la escuela, pero cuando cursa el primer grado ese sistema creció y aquellos contenidos no aprendidos van entorpecer su futuro aprendizaje.

En esta etapa exploratoria se aprecia:

- La necesidad de materiales bibliográficos para la atención a las diferencias individuales, con los cuales se favorezca el desarrollo de una cultura general integral desde las clases de Español - Literatura en Preuniversitario y el consecuente tratamiento de la gramática.
- Se limita el diagnóstico que realiza el profesor a la determinación de los errores que cometen los estudiantes, pero no se profundiza en las causas, ni el estilo de aprendizaje, ni la orientación motivacional, aspectos que inciden también en los resultados obtenidos.
- Los objetivos de los programas se reducen a la ejercitación de los contenidos gramaticales e insisten en la fijación de conceptos elementales, sin que se produzca el tránsito gradual por los niveles de desempeño cognitivo. De este modo los objetivos se adecuan al nivel de los alumnos con dificultades y no se exige que se realicen tareas donde se apliquen y se creen nuevas situaciones problemáticas.

- En las clases no siempre se propicia comprensión conceptual, la búsqueda de nuevas informaciones, ni el análisis de qué métodos son adecuados para que los alumnos elaboren sus propios procedimientos, pues la forma en que se promueva la reflexión depende de los tipos de ejercicios (reproductivos, productivos o creativos)

3.2 Ejercicios para elevar la calidad del aprendizaje de la Morfosintaxis en los estudiantes de Preuniversitario

La interacción con un nuevo material de consulta, donde tanto el alumno como el docente puedan guiarse, diagnosticarse, prepararse y evaluarse en determinados contenidos gramaticales, concentrarse en lo esencial, profundizar en el valor de lo que estudian, encontrar elementos, esquemas que completen la información que brinda el texto básico, el software y las video- clases.

El ejercicio es una unidad cognitiva, comunicativa o física de un tipo de actividad dirigido a que el sujeto cognoscente desarrolle diferentes hábitos y habilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es la realización concreta del contenido y objetivo de la enseñanza. Constituyen métodos estructurales que reflejan un sistema metodológico concreto como: objetivo, principios, métodos; organizan no solo los materiales didácticos, sino también las acciones y operaciones ejecutoras del sujeto cognoscente que le permiten la apropiación del contenido y el logro de los objetivos.

Definición Entiéndase como guía de ejercicios: un manual de indicaciones, donde se representan tipos de preguntas para lograr el aprendizaje de cierta disciplina.

La utilización de las guías contribuye a organizar la lógica interna del contenido que el estudiante se debe apropiarse, propicia la reflexión y comprensión consciente del conocimiento, propicia en el alumno la valoración del contenido y de su propio aprendizaje, estimula la búsqueda de causas, argumentos, desarrolla el pensamiento, y permite la apropiación de un modelo estimulando el aprender a aprender.

CONCEPCIÓN GENERAL PARA LA ELABORACIÓN DE GUÍAS DE EJERCICIOS

La propuesta posee las cuatro funciones que se exigen para la formación general integral de los estudiantes:

Función cognoscitiva

Se sistematizan los conocimientos teóricos adquiridos en la clase, se establecen nexos lógicos entre conceptos, principios y regularidades del proceso estudiado.

Se consolidan, concretan y profundizan los conocimientos al jerarquizar las vías encaminadas a propiciar la solución de los ejercicios que promueven la creatividad, la discusión de problemas derivadas de los análisis realizados. Al ampliar el campo de conocimiento de los estudiantes se logra que ellos se adentren en la investigación de problemas participativos.

Función metodológica

Permiten que los estudiantes cobren conciencia del procedimiento, apropiarse de las vías en la búsqueda y asimilación del conocimiento en la medida en la que han arribado a sus propias soluciones, criterios o convicciones para alcanzar los objetivos propuestos.

Función educativa

Promueve la relación entre los contenidos objeto de estudio y la necesidad de profundizar en la práctica. Favorece las relaciones estudiantes-colectivo y profesores- estudiantes, con todo lo que implica desde el punto de vista del respeto a la opinión ajena, métodos de discusión adecuados, reconocimiento al mérito ajeno, ayuda al que presenta dificultades; que muchas veces se extiende más allá del ámbito escolar.

Función de control

Permite al educador utilizar la guía para el seguimiento del diagnóstico y al estudiante le permite ejercer el autocontrol de sus conocimientos y habilidades.

Tendrán enfoque de habilidades para la vida, que consiste en que el estudiante: formule explicaciones, aprenda a formular y resolver problema, aprenda a tomar decisiones; y fomente la curiosidad y la reflexión.

Los ejercicios deben precisar un autocontrol inicial de las preguntas – respuestas de los estudiantes, posteriormente un análisis colectivo, valorando y controlando la calidad de las respuestas; precisa de los estudiantes la búsqueda, la exploración reflexiva de conocimientos, requiere de la determinación de las características del fenómeno que se estudia, su clasificación y determinación, acceder al análisis de las partes constitutivas de estas, alcanzar la visión integral de todo, establecer relaciones, elaborar definiciones, encontrar ejemplos de aplicación de conocimientos, solucionar problemas, hacer suposiciones, buscar argumentos, defenderlos, hacer valoraciones y reevaluar el estudio.

Se requiere la participación del alumno, que implica un esfuerzo intelectual para orientarse, reflexionar, valorar, suponer, llegar a conclusiones, argumentar, utilizar el conocimiento. Dichas exigencias están dirigidas a brindar la información, el patrón que tanto el docente como el alumno necesitan en la medida que estimulan su reflexión, la formación de generalizaciones teóricas, la formación del juicio valorativo sobre el conocimiento que se aprende, y la utilización de este en niveles de complejidad creciente, que desarrollen el intelecto del estudiante e incidan en los procesos formativos que tienen lugar.

En este sentido la realización de ejercicios, a partir de la comprensión de qué debe hacer, cómo lo debe hacer, el por qué y el para qué de cada una de sus acciones propiciará adquisición de estrategias para cambiar su comportamiento ante el aprendizaje.

A través de este material el profesor podrá orientar la ejecución de algunos ejercicios según las necesidades de sus estudiantes, enriquecer el diagnóstico, y al alumno le permite comprobar la calidad de sus resultados, en qué medida las respuestas dadas por él son o no correcta, le permite hacer las correcciones necesarias, aproximarse a las respuestas correctas.

Se persigue que el estudiante se entrene sistemáticamente en este tipo de ejercicios, con vista a que incorpore gradualmente estos procedimientos y exigencias hasta operar en el plano mental, lo que proporcionará obtener resultados superiores ante nuevas ejecuciones, producto del nivel de autorregulación alcanzado.

La utilización de las guías contribuye a organizar la lógica interna del contenido que el estudiante se debe apropiarse, propicia la reflexión y comprensión consciente del conocimiento, propicia en el alumno la valoración del contenido y de su propio aprendizaje, estimula la búsqueda de causas, argumentos, desarrolla el pensamiento, y permite la apropiación de un modelo estimulando el aprender a aprender.

Los ejercicios deben estar en correspondencia con las transformaciones que tienen lugar en la educación. En este sentido las sugerencias metodológicas van dirigidas a facilitar el desempeño de los docentes en la preparación para impartir clases, y a los estudiantes para la profundización de los contenidos gramaticales recibidos.

POR TANTO DEBEN CUMPLIR ENTRE OTROS LOS SIGUIENTES REQUISITOS:

- Integrar las diferentes formas de la actividad verbal.
- Proporcionar el desarrollo de los procesos cognitivos, memoria, imaginación y creación de los estudiantes.
- Existir una correlación entre los resultados finales (objetivo) y las vías para alcanzarlo.
- Estar sustentado desde el punto de vista lingüístico en la actividad verbal y en cada nivel de asimilación (familiarización, reproducción, producción, creación) y en cada aspecto (pronunciación, gramática, vocabulario, redacción) en sus relaciones.
- Preceder los del nivel reproductivo a los del productivo.
- Preparar los ejercicios, sobre la base de la selección cuidadosa de materiales para cada actividad verbal y para cada aspecto de la lengua.
- Ser presentado y organizados sistemática y sistemáticamente, teniendo en cuenta que su cantidad y repetición se debe organizar racionalmente.

- Proporcionar el estudio y trabajo individual y colectivo.
- Demandar procedimientos activos para su realización.
- Demandar el ejercicio pleno de las capacidades intelectuales y del pensamiento de los estudiantes.
- Responder a las insuficiencias y necesidades de los estudiantes.
- Integrar los saberes desde la solidez de los conocimientos precedentes y del protagonismo del participante.
- Orientar desde la lógica delineada del principio de la sistematicidad siguiendo la espiral del conocimiento por la vía de la transferencia de los saberes a las soluciones problemáticas.
- Involucrar a los participantes en la detección y solución de problemas que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

ESTRUCTURA DE LA GUÍA DE EJERCICIOS

Sugerencias Metodológicas para el profesor

El profesor antes de orientar la guía de ejercicios a sus estudiantes debe consultar la bibliografía especializada, realizar un análisis de cada pregunta y sus posibles respuestas, revisar el diagnóstico de sus estudiantes, determinar el método, la forma de organización, seleccionar los indicadores que se tendrán en cuenta a la hora de la calificación, elegir los medios de enseñanza que servirán de apoyo, y precisar el tiempo que tendrán sus estudiantes para la realización. Para una mejor utilización del material se sugiere el método heurístico, y el trabajo independiente como forma de organización.

En la fase de orientación el maestro debe enunciar la actividad que se va a realizar y el objetivo al que se aspira, vincular el contenido de los ejercicios con el conocimiento que poseen los estudiantes y entregar la guía escogida.

Durante la ejecución el docente debe observar el comportamiento de cada estudiante y atender las necesidades que se manifiesten de manera individual. Después de los alumnos

haber realizado los ejercicios, el profesor debe evaluar cada respuesta, explicar de manera grupal las dudas planteadas por el colectivo, controlar cómo ocurre el aprendizaje atendiendo al diagnóstico, y valorar el estado de opinión de sus educandos con respecto a la guía desarrollada.

Sugerencias para los estudiantes

Antes de la ejecución de la guía los estudiantes deben revisar la bibliografía especializada y realizar la toma de algunas notas importantes.

Durante la ejecución deben observar atentamente los tipos de preguntas que se le formulen y revisar detenidamente cada respuesta dada.

Después de la ejecución de los ejercicios los estudiantes deben realizar un comentario de las respuestas, evaluar a sus compañeros, debatir las dudas que se les presentaron y valorar el impacto de la guía de ejercicios desarrollada.

Bibliografía

Se le debe proporcionar suficiente literatura para que el estudiante pueda ejecutar los diferentes ejercicios.

Medios de Enseñanza

Se debe seleccionar cuidadosamente los medios de enseñanza a emplear.

Sugerencias generales referidas a la evaluación desde la propuesta

La evaluación se concibe como un proceso continuo que permite comprobar de forma sistemática, los resultados alcanzados por los alumnos en el desarrollo de los conocimientos y habilidades. El control del progreso de los estudiantes durante el proceso de Enseñanza y Aprendizaje es esencial para valorar el cumplimiento de los objetivos de cada nivel.

Mediante la realización de los ejercicios el profesor puede comprobar la efectividad del proceso, controlar el aprendizaje de los alumnos y así medir su desempeño cognitivo de acuerdo con el diagnóstico. La evaluación podrá realizarse por vía indirecta y/o directa.

La vía directa permite comprobar el nivel de conocimientos y habilidades, y la indirecta ofrece la posibilidad de observar sus actitudes, gustos, intereses, valores, con el objetivo de obtener una visión integral de los estudiantes.

Se pueden utilizar diferentes formas de evaluación: oral, escrita y práctica.

La evaluación oral se efectuará mediante:

- formulación de preguntas y respuestas orales
- exposiciones en clases
- comentarios orales

La evaluación escrita se realizará por medio de:

- formulación de preguntas y respuestas escritas
- redacción de resúmenes
- trabajos investigativos
- pruebas y exámenes

La evaluación práctica comprenderá:

- observación de las relaciones interpersonales
- participación de las actividades docentes y extradocentes
- elaboración y ejecución de proyectos de grupos
- valoración del comportamiento en diferentes contextos

Ejercicios gramaticales

El objetivo que se persigue con esta propuesta es elevar la creatividad de los estudiantes, propiciar la valoración personal de lo que se estudia, de modo que el contenido adquiera sentido para el alumno, interiorice su significado, que adquiera independencia cognoscitiva,

fortalezca sentimientos, actitudes, valores, amor por nuestro idioma, desarrolle habilidades investigativas, intelectuales, docentes, y lingüísticas.

Se ofrecen a continuación los ejercicios que integran la propuesta

Guía de ejercicios 1

I - Lee el siguiente texto:

Hace dos mil quinientos años era ya famoso en Grecia el poema de “La Ilíada”. Unos dicen que lo compuso Homero, el poeta ciego de la barba de rizos, que andaba de pueblo en pueblo cantando sus versos al compás de la lira, como hacían los aedas de entonces. Otros dicen que no hubo Homero, sino que el poema lo fueron componiendo diferentes cantores (...)

“La Ilíada de Homero” José Martí

1- Complete el siguiente cuadro en correspondencia con el texto.

Sustantivos	CLASIFICACIÓN									
	P	C	S	C	P	D	C	A	C	I
	X		X							
Poema										
		X	X			X	X			X
pueblo										

- a) ¿Qué relación se establece entre la clasificación del primer sustantivo que seleccionaste y su correcta escritura?
- 2- Extrae los sintagmas nominales que se correspondan con cada una de las siguientes estructuras.
- a) adjetivo + sustantivo
 - b) pronombre numeral + sustantivo
 - c) sust. + art. + sust. + adj. + prep. + art. + sust. +prep. + sust.
- 3- La clase de palabra que más se repite en el texto es: -----, lo que demuestra que su forma elocutiva es la -----.

4- Demuestra que:

Las formas verbales están conjugadas en tres tiempos del modo indicativo.

a) ¿Qué idea se expresa mediante cada una de ellas?

5- Extrae la oración gramatical I .Diga la relación que establece con la siguiente oración.

a) ¿Por qué crees que el autor comenzó el texto con esta oración?

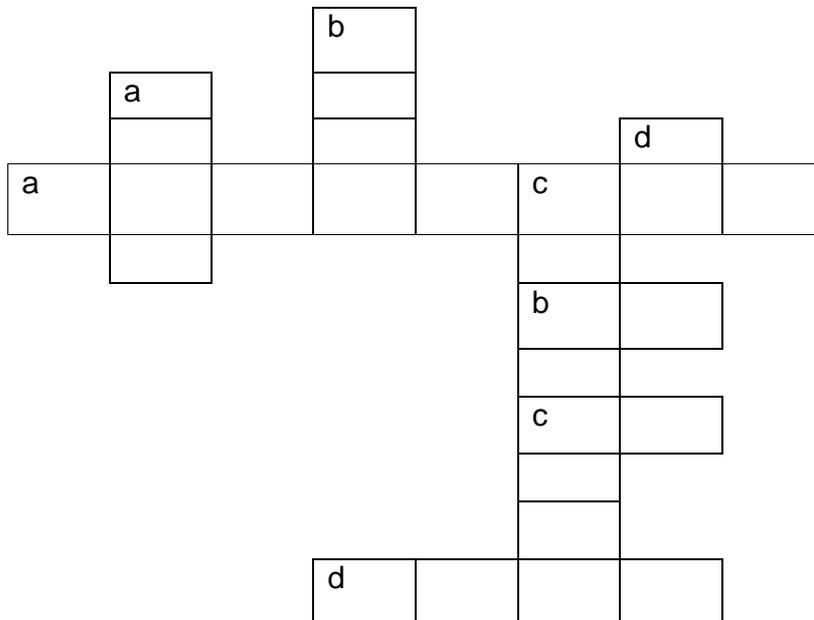
6- Resuelve el siguiente acróstico con las palabras del texto que se ajustan a la información que se te brinda.

Horizontales.

- a) palabra que indica ubicación temporal y funciona como complemento de un sustantivo
- b) monosílabo que funciona como complemento de modalidad negativa.
- c) contracción resultante de la unión de una preposición con un artículo
- d) pronombre que no expresa una identificación precisa y funciona como un sustantivo.

Verticales

- a) elemento de relación adversativa entre oraciones
- b) palabra que indica existencia y da la clasificación de impersonal a la oración
- c) forma no personal del verbo
- d) preposición que indica relación de pertenencia



7- La primera oración que aparece en el texto se clasifica según el número de miembros en unimembre. Argumenta la afirmación anterior.

8- Construye un sintagma nominal que se relacione con el texto y que tenga la siguiente estructura: art. + adj. + sust. + conj. + sust.

9- Crea una oración compuesta, y la primera debe ser enunciativa negativa.

10- Redacta un texto relacionado con el anterior, donde prevalezcan los adjetivos. ¿Qué carácter le imprimen al texto esta clase de palabra?

Guía de ejercicios 2

I – Lee el siguiente texto;

- Abuela, ¿qué son los celos?

- Unos animalitos tontos que ven lo que no existe y oyen ruidos inciertos. Siempre van acompañados y con todo el mundo pelean: arrasan siembras y amores con la voracidad de sus quejas. Pero cuando no van en manada, cuánta ternura encierran, qué delicada su voz, qué útil su mirada atenta. **Los celos son una plaga**, el celo guardián de la cosecha.

“La Noche”

Excilia Saldaña

1- Extraiga la pareja de sustantivo y adjetivo que me describe los celos. Diga la concordancia.

a) ¿Por qué crees que el autor seleccionó ese adjetivo?

2- Extraiga un pronombre que se refiera a un sustantivo. Clasifíquelo.

3- Extraiga dos formas verbales, una regular y la otra irregular. ¿Qué importancia reviste conocer esta clasificación de las formas verbales?

4- Marca con una equis (X) las clasificaciones de la oración que aparecen en el texto.

---- unimembre ---- atributiva ---disyuntiva ----enunciativa negativa

5- ¿Qué diferencia semántica adquieren en el texto los sustantivos celo y celos en dependencia de la marca de pluralidad?

6- Realice el análisis sintáctico a la oración subrayada.

7- Pruebe que: El sustantivo realiza diferentes funciones en el texto anterior.

8- Resume en una oración simple el contenido del texto

9- Construye una oración compuesta que se relacione con el texto y donde demuestres que los pronombres posesivos pueden desempeñar diferentes funciones.

10- Crea una oración donde aparezca el sintagma nominal: **los celos**; y que no esté en función de sujeto.

Guía de ejercicios 3

I – Lee el siguiente texto:

Respetar, amar a tu maestro, hijo mío. Ámalo, porque consagra su vida al bien de tantos niños que luego lo olvidan, ámalo porque abre e ilumina tu inteligencia y forma tu espíritu (...) Ámalo siempre. **Pronuncia siempre con respeto este nombre de maestro**, que después del de tu padre, es el nombre más dulce que un hombre puede dar a un semejante.

“Corazón”

Edmundo de Amicis

1- Seleccione el sustantivo que mayor carga semántica posea en el texto ¿Qué importancia le concedes a la significación de este sustantivo?

2-Relaciona los pronombres de la columna A con los sustantivos a los que ellos se refieren y que aparecen en la columna B

A	B
este	maestro
tu	respeto
mío	nombre
que	niños
lo	hombre
	hijo
	padre

a) Clasifica los pronombres y comenta qué significación le aportan a cada sustantivo.

3- Marca con una equis (X) la respuesta correcta.

El empleo de **porque** indica que una de las oraciones enlazadas por esta partícula es:

----- condición de la otra.

----- contradice, en parte, la otra.

----- es consecuencia de la otra.

----- se adiciona a la otra.

4- Diga si es verdadero (v) o falso (f) en correspondencia con el texto.

----- todas las formas verbales están en el mismo modo.

----- aparece un adjetivo en grado superlativo.

----- no aparece ningún adverbio modificando a otro adverbio.

----- todos los pronombres realizan la misma función.

5-La clasificación de la oración según la actitud del hablante que prevalece en el texto es la

----- ¿Por qué crees que esto suceda?

6-Realiza el análisis sintáctico a la oración subrayada.

a) ¿Qué información me aporta cada complemento de esta oración?

7-Extraiga una oración subordinada y clasifíquela.

a) Explique el porqué de su selección.

8-Construye una oración simple que se relacione con el texto y que posea la siguiente

estructura: CCL + FV + SNS

9- Crea un texto relacionado con el texto anterior donde predominen los adjetivos.

10-Completa el siguiente cuadro. Ubica en el centro al primer sustantivo que aparece en el texto.

Clasificación que posee	Sintagma nominal que sintetice su significado	Un sinónimo
Clasificación por su acentuación		Función que realiza dentro de la oración.
Oración compuesta donde lo emplees	Infinitivo que indique su labor cotidiana	Crear adjetivos que lo caracterizan

Guía de ejercicios 4

I – Lee el siguiente texto:

El muchacho no tuvo más remedio que dejar de reír, y, al mismo tiempo, sintió a la altura del esternón un ahogo que se parecía bastante a la nostalgia. Pero no pudo sentir auténtica melancolía, porque toda la melancolía se la había llevado el Otro Yo.

“El Otro Yo”

Mario Benedetti

- 1- Extraiga dos sustantivos que posean la misma clasificación, y que a la vez sean sinónimos entre sí.
- 2- Extraiga una frase verbal que indique el cambio de estado de ánimo.
- 3- Seleccione dos formas verbales pertenecientes a diferentes tiempos, identifica esos tiempos.
 - a) ¿Qué importancia tiene para el lector reconocer esos tiempos?
- 4- Marca con una equis (X) la respuesta correcta

El empleo de **pero** indica que una de las oraciones enlazadas por esta partícula es:

- condición de la otra
- contradice, en parte, la otra.
- consecuencia de la otra
- se adiciona a la otra

5- Complete:

Palabra	Parte de la oración	Clasificación o Grado	Modifica a:	Función
no			la oración	
		indefinido		adjetiva
auténtica				Forma parte del CD
	adverbio		parecía	

- a) ¿Qué idea te sugiere la palabra **auténtica** de acuerdo con su empleo en el texto?

b) ¿Cómo se clasifica dicha palabra según su acentuación?

6-Extrae la estructura que cumpla los siguientes requisitos:

- es un grupo de palabras donde figura como núcleo un sustantivo
- posee la siguiente estructura (prep. +art. +sust. + cont. + sust.)
- indica lugar

7- Extrae el sintagma nominal que indica la existencia de otra personalidad. Diga su estructura.

a) ¿Por qué crees que el autor lo escribió de esa manera?

8- Construya una oración compuesta que exprese tu criterio sobre el texto

9- Crea un texto que lleve como título “Mi Otro Yo”

10- Escribe dos oraciones relacionadas con el texto donde utilices la palabra: mucho, en una de ellas como adverbio y en la otra como pronombre.

Guía de ejercicios 5

I – Lee el siguiente texto:

(...) Pero la grandeza del hombre está precisamente en querer mejorar lo que es. En imponerse tareas. En el Reino de los Cielos no hay grandeza que conquistar, puesto que allá todo es jerarquía establecida, incógnita despejada, existir sin término, imposibilidad de sacrificio, reposo y deleite. Por ello agobiado de penas y tareas, hermoso dentro de su miseria, capaz de amar en medio de las plagas, **el hombre solo puede hallar su grandeza, su máxima medida en el Reino de este mundo.**

“El reino de este mundo.”

Alejo Carpentier.

1- Del texto extrae:

- a) infinitivo que indica existencia, vida.
- b) Sintagma nominal que expresa localización y no posee en su estructura un pronombre.
- c) Adjetivo femenino singular en grado en grado superlativo
- d) Adverbio que indica la existencia de un lugar lejano.

2 – Extrae el último sintagma nominal y diga qué significado aporta en él , el prohombre demostrativo que aparece.

3- ¿A qué palabras nos remite el pronombre: ello?

a) Clasifíquelo

b) valora la importancia que tiene este recurso de la lengua en los textos en los que se utiliza.

4- Complete:

Forma Verbal	Infinitivo	Modo	Tiempo	Número	Persona	Regular o Irregular
Está						regular
	ser		presente			
					tercera	irregular

5- Seleccione la palabra que se corresponda con el criterio ofrecido.

a) es modificador de modificadores, es invariable y funciona como complemento de modalidad dentro de la oración.

b) Establece relaciones de posesión o pertenencia, y tiene función adjetiva.

c) Constituye un ejemplo de irregularidad especial, y determina la clasificación atributiva de la oración.

6- Realiza el análisis sintáctico de la oración subrayada.

a) Coincides con la idea que se expresa en la oración. ¿Por qué?

7- Marca con una equis (X) la respuesta correcta.

En el texto no aparece ninguna oración compuesta por:

----- subordinación ----- coordinada disyuntiva ----- yuxtaposición

8- Construya una oración que posea una frase verbal y que se relacione con el texto.

9- Crea un texto donde predominen las oraciones subordinadas con distintas clasificaciones.

10- Ponga ejemplos relacionados con el texto donde se ponga de manifiesto que las formas no personales del verbo pueden desempeñar más de una función.

Bibliografía

Libro de Texto de Español – Literatura (10, 11, 12)

Cuadernos de Ortografía (10, 11, 12)

Forma, función y significado. – Migdalia Porro

Sintaxis del Español Contemporáneo. – Migdalia Porro

Manual de Gramática Española – Otilia de la Cueva

Gramática del Español – Delfina García Pers

Medios de Enseñanza

Vídeo – clases de Español – Literatura (10, 11, 12)

“El arte de las letras” – software. Colección Futuro

Diccionarios. - Programa Libertad

Sugerencias generales referidas a la evaluación desde la propuesta

La evaluación se concibe como un proceso continuo que permite comprobar de forma sistemática, los resultados alcanzados por los alumnos en el desarrollo de los conocimientos y habilidades. El control del progreso de los estudiantes durante el proceso de Enseñanza y Aprendizaje es esencial para valorar el cumplimiento de los objetivos de cada nivel.

Mediante la realización de estos ejercicios el profesor pone en práctica los ejercicios diseñados para comprobar la efectividad del proceso, controlar el aprendizaje de los alumnos y así medir su desempeño cognitivo de acuerdo con el diagnóstico. La evaluación podrá realizarse por vía indirecta y/o directa (según el Programa de la Asignatura Español-Literatura, décimo grado- pág 240)

La vía directa permite comprobar el nivel de conocimientos y habilidades, y la indirecta ofrece la posibilidad de observar sus actitudes, gustos, intereses, valores, con el objetivo de obtener una visión integral de los estudiantes.

Se utilizarán diferentes formas de evaluación: oral, escrita y práctica.

La evaluación oral se efectuará mediante:

- formulación de preguntas y respuestas orales
- exposiciones en clases

- comentarios orales

La evaluación escrita se realizará por medio de:

- formulación de preguntas y respuestas escritas
- redacción de resúmenes
- trabajos investigativos
- pruebas y exámenes

La evaluación práctica comprenderá:

- observación de las relaciones interpersonales
- participación de las actividades docentes y extradocentes
- elaboración y ejecución de proyectos de grupos
- valoración del comportamiento en diferentes contextos

3.3 Particularidades de la aplicación de la propuesta

En el presente epígrafe se analizan los resultados de la investigación, durante la aplicación de los ejercicios que se proponen, con el objetivo de elevar la calidad de la morfosintaxis en los estudiantes de preuniversitario.

Para la evaluación de las diferentes guías que conforman el material propuesto se tuvo en cuenta:

- las dimensiones, los indicadores y sus categorías correspondientes.
- regularidades detectadas en la etapa de exploración del problema y la caracterización de la muestra.
- el objetivo general de la investigación con las tareas que lo acompañan
- los resultados cuantitativos y cualitativos derivados de la aplicación de las técnicas y de la propuesta.

La efectividad del impacto está centrada en los cambios y transformaciones ocurridos en los estudiantes. Los resultados se dan por indicadores de acuerdo con las categorías de la escala valorativa, mediante la comparación del estado inicial del problema y su estado final.

Elementos para medir los indicadores

- Ejercicios que integran la propuesta
- Estudios independientes
- Comprobaciones provinciales y municipales
- Trabajos de Control
- Prueba de Ingreso a la Educación Superior

La muestra seleccionada abarcó el grupo duodécimo (2) del IPUEC “José Peña”, en total se llevaron a cabo cinco guías de ejercicios, en el período de cinco meses del curso 2006- 2007 (Octubre- Febrero); lo que representó una guía mensual, en las que se realizaron diez ejercicios, cincuenta en total, esta actividad se ubicó en la cuarta semana de cada mes.

El método utilizado fue el heurístico, el procedimiento fue trabajo independiente, y la forma de evaluación fue de manera oral los primeros siete ejercicios de cada guías, y escrita los tres últimos (según el diagnóstico de cada estudiante). El proceso de adquisición de los conocimientos y habilidades debe producirse en la clase, pero debido a las grandes dificultades existentes, dos de ellas se llevaron a cabo como actividades extractases propiciando posteriormente su transferencia al proceso mismo de la clase.

En los estudiantes con los cuales se realizó el experimento se pudo constatar como tendencia: un pobre conocimiento de los procedimientos de trabajo para el desarrollo de habilidades gramaticales, principalmente la producción de texto con una estructura dada, que debían haber desarrollado en grados anteriores, e incluso profundizados de acuerdo con lo establecido en los programas de estudios vigentes.

La asistencia de los alumnos fue buena durante todo el trabajo, la disciplina fue excelente y la actividad se caracterizó por un gran espíritu emulativo entre los estudiantes. La participación fue activa aunque no durante todas las sesiones: al principio sus respuestas eran superficiales, sin un análisis previo que sustentara sus criterios, cambiaban fácilmente de opinión y muchas veces se abstenían, no eran capaces de realizar los ejercicios por sí solos y tenían muchas dudas e inseguridades. Sin embargo, en un corto período de tiempo se logró una aceptable asimilación de diferentes habilidades que mediante la repetición de los ejercicios fueron aplicando a nuevas situaciones.

Las relaciones interpersonales se intensificaron y se unieron todas las aspiraciones en una: obtener buenos resultados en la prueba de ingreso a la Educación Superior y elevar sus conocimientos para enfrentar las nuevas exigencias del próximo nivel.

En el proceso en el que se desarrolló la actividad se creó un ambiente que posibilitó el surgimiento de intereses y motivaciones, que se concretó en la amplia participación de los alumnos y la apropiación de la metodología de trabajo.

El trabajo realizado permitió: hacer modificaciones en los ejercicios propuestos, enriquecer y perfeccionar los métodos y procedimientos, evaluar el interés suscitado en los alumnos en relación con las guías y trabajar con las zonas de desarrollo próximo de cada educando.

Los ejercicios aumentaron el conocimiento y el desarrollo de las habilidades investigativas, intelectuales, docentes, y lingüísticas de los estudiantes, se logró mover a todos los alumnos del nivel donde se encontraban a otro superior. Mediante el uso del material se crearon los controles de rendimiento con cierto carácter competitivo, las reacciones del colectivo ante el éxito y el fracaso tuvieron una influencia positiva en los educandos, pues se esforzaban por obtener buenos resultados.

Al comparar los datos del diagnóstico inicial con el final se observa que los últimos son superiores (Anexo XIII). Luego se comparó el resultado que se obtuvo en la prueba de ingreso a la Educación Superior del curso anterior(2005- 2006) con los del presente curso y fue significativamente superior, pues es la primera vez que este centro obtiene dichos resultados, y por ende el municipio (100% de aprobados)

El material proporcionó la suficiente ejercitación y el control sistemático, la identificación del error, el ascender de la teoría a la práctica, comenzar a partir de problemas sugeridos y buscar soluciones heurísticas.

Se creó una autoindependencia por el estudio, los estudiantes participaban en la búsqueda de nuevas informaciones en la bibliografía básica existente en la biblioteca escolar y en soporte electrónico, la independencia les hizo orientarse en situaciones nuevas para hallar un camino no solo al conocimiento asimilado sino buscar lo que se les preguntaba y no conocían.

Al comparar los datos del diagnóstico inicial con el final se observa que los últimos son superiores (AnexoXIII). Luego se comparó el resultado del indicador de promoción que se obtuvo en la prueba de ingreso a la Educación Superior del curso anterior (2005- 2006) con el resultado del presente curso y también fue superado.

Mediante la utilización de la propuesta los estudiantes fueron colocados en situaciones problémicas donde podían obtener experiencias cognitivas en la resolución de estas, la comprobación de la veracidad de sus respuestas, la capacidad para responder y aplicar sus conocimientos les hizo ganar en seguridad; todo esto unido a la valoración de su conocimiento por parte de sus compañeros logró que se formaran un juicio correcto de sus posibilidades, potencialidades y debilidades.

Además de la comparación entre los resultados obtenidos en la etapa inicial y final, la efectividad de la propuesta se materializó en la correspondencia entre el pronóstico que cada estudiante se creó alrededor de su nota de la prueba de ingreso en la Educación Superior y la concreción de la misma (todos aprobaron).

Es precisamente del esfuerzo que hizo cada estudiante por llevar su conocimiento y aprendizaje (indicador 1 y 2) que dependió el logro de su aspiración y de ahí la satisfacción personal e individual.

Para demostrar el aumento del indicador 4 se compararon los datos iniciales y finales (Anexo XIV), donde se observa un aumento, sin embargo cuando analizamos las opciones que cada estudiante ubicó en la boleta y la carrera que le asignaron encontramos que todos los estudiantes alcanzaron una de las carreras correspondientes a las tres primeras opciones, aunque debemos decir que no todos quedaron altamente satisfechos, pues solo cuatro obtuvieron su primera opción.

Cuando los estudiantes lograron tomar conciencia de la contradicción entre las exigencias y sus posibilidades actuales de cumplir sus aspiraciones, comenzaron a interesarse por aprender y a alcanzar buenos resultados. Por otro lado la ampliación reiterada de este interés tuvo influencia positiva sobre la calidad de sus respuestas lo que proporcionó que se elevaran cada vez más las exigencias individuales y colectivas (Anexo XIV).

En esta etapa se evidenció que los ejercicios propuestos constituyen un paso de avance para elevar la calidad del aprendizaje de los estudiantes en Preuniversitario, pues se basa en el perfeccionamiento del proceso, a partir del estudio de los temas y la realización de ejercicios prácticos, fundamentados todos por un conocimiento teórico que se apoya en las leyes, categorías y principios filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos, lingüísticos y didácticos que aportan mayor validez a su elaboración y concreción en la práctica pedagógica.

La implementación de la propuesta reveló una transformación positiva en el grupo seleccionado como muestra, a partir del conocimiento teórico y práctico alcanzado, las habilidades demostradas en su accionar durante los ejercicios, y las actitudes manifestadas.

BIBLIOGRAFÍA

1. Abuljánova-slavskaia, K.A. El aspecto personal del problema de la comunicación, p. 238-261. En Problemas de la comunicación en psicología. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1989.
2. Alonso-quecuty, M. Ironía y comunicación: quién es el irónico, quién es la víctima y cuál es la situación, p. 113-125. Revista Cognitiva, No.1, Vol.5, España, 1993.
3. Amador, A. La preferencia en las relaciones interpersonales en el grupo escolar, p. 41-50. Revista Cubana de Psicología, No. 1, Vol. VIII, La Habana, 1991.
4. Arguentova, T.E. El estilo de comunicación como factor para valorar la efectividad de la actividad conjunta, p.130-133. Revista de Psicología, No. 6, Moscú, (en ruso) 1984.
5. Asensio, J. La comunicación como medio educativo, p. 41-52. Revista Educar, No. 18, España, 1991.
6. Blanco, I. (et al.) La lingüística del texto. En Conferencia Lingüística. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1991.
7. Blanco, I. (et al.) Curso de lingüística general. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1980.
8. Bennett, J.R. Prose Style. San Francisco, 1971.
9. Bloomfield, L. Language. Editorial Holt, Rinehart & Winston. New York, 1933.
10. Bodalev, A.A. El desarrollo de la percepción del hombre por el hombre en la comunicación, p. 132-137. En Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1986.
11. Boekaerts, M. Subjective competence, appraisals and selfassessment, p 1-17. Learning and Instruction, No.1, Vol.1, G.B. USA, 1991.
12. Brown, G. & Yule, G. Discourse analysis. Cambridge University Press. London, 1983.
13. Buena Villa, R. El artículo científico, sus caras. Folleto, 2000.
14. Cathcart, M. Acerca de la lingüística textual. En comunicación social N^o 6, diciembre, 1991.
15. Chatman, S & Levis, S. Essays on the Language of Literature. Harcourt. New York, 1962.
16. Chatman, S. Stylistics: Quantitative and Qualitative. Style, vol.1, Nro. 1, 1967.
17. Casaña, A. y Domínguez, L. Colectivo laboral y comunicación. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1988.

18. Castro, H. Problemas comunicativos más frecuentes de los docentes en el proceso de enseñanza en la escuela media. Evento Internacional Pedagogía'95. Palacio de las Convenciones, La Habana, 1995.
19. Chapman, R. Linguistics and Literatura. Edinburgh. 1973.
20. Charles C.,M. Comunicación y procesos educativos, p. 17-23. En Revista Tecnología y Comunicación Educativas # 17, Marzo, México, D.F. 1991.
21. Constitución de la República de Cuba. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1998.
22. Darbyshire, A.E. A Grammar of Style. London, 1971.
23. Dean Brown, J. Understanding Research in Language Learning. . Cambridge University Press. London, 1995.
24. Engels, F. Carta a J. Bloch, en Obras Escogidas, Tomo Único.
25. Enkvist, N.E. Linguistic Stylistics. Mouton. The Hague, 1973.
26. Enkvist, N.E. (et-al). Linguistics and Style. London, 1964.
27. Fernández, J. Teorías lingüísticas y enseñanza de lenguas. En educación N^o 83 / septiembre – diciembre. La Habana, 1994.
28. Galperin, I.R. Stylistic. Moscow, 1981.
29. González, F. Comunicación, personalidad y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1995.
30. Gramma. Año 42, Nro 64. La Habana, 2006.
31. Hamm, V.M. Meter and Meaning, LXIX, 1954.
32. Hegel. Obras. Ciencia y Lógica. Hachette. Buenos Aires, 1939.
33. Hill, A. Essays in Literary Analysis. Austin, Texas, 1966.
34. Hill, A. Analogies. Icons and Images in Relation to Semantic Content of Discourse. Style, Vol.2, Nro 3, 1968.
35. Holliday, M.A.K. The Linguistic Study of Literary Text. The Hague, 1964.
36. Hobbes, T. Obras Escogidas. Gosizdat. Moscú-leningrado, 1926.
37. Jakobson, R. Linguistics and Poetics. the M.I.T. Press, 1966.
38. Jakobson, R. The Metaphoric and Metonymic Poles. Gravenhoge, 1956.
39. Juventud Rebelde. Año 41, Nro 125. La Habana, 2006.
40. Ken Keyes, JR. Your road map to lifelong happiness. A Guide to the life you want. USA, Oregon, 1995.
41. Lenin, VI. Quiénes son los amigos del pueblo y cómo luchan la social democracia. Editorial Progreso. Moscú, 1978.

42. Lenin, VI. Cuadernos filosóficos, Obras Completas. La Habana, 1964.
43. Machado, E. Transformación - acción visión marxista – martiana de la investigación pedagógica en Cuba. Soporte electrónico, 2001.
44. Maldonado, A(et-al) Expresión y lenguaje. Ministerio de Educación y Cultura, 2001.
45. Manual Básico del explorador Radioelectrónico. Imprenta Central de las FAR, 1990.
46. Mañalich, R.(et-al) Taller de la Palabra. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2001.
47. Martí, J. La Edad de Oro. Editorial Gente Nueva. La Habana, 1988.
48. Mewton, I. Principios matemáticos de la filosofía natural. Leningrado, 1929.
49. Pérez, G. (et.al) Metodología de la Investigación Educativa. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2001.
50. Richards, J. The Languages Teaching Matrix. Cambridge University Press, 1990.
51. Riffaterre, M. The stylistic function. The Hague, 1964.
52. Santiesteban Naranjo, E. La comunicación en las clases de Inglés en sexto grado. Evento Provincial de Profesores de Inglés. Las Tunas, 1994.
53. Santiesteban Naranjo, E. Developing Communicative Skills in English Lessons. Congreso Pedagogía 97. Las Tunas, 1996.
54. Santiesteban Naranjo, E. El desarrollo de la HAILE en el tercer nivel de bachillerato. Congreso Pedagogía 2001. Las Tunas, 2000.
55. Santiesteban Naranjo, E. La concepción didáctica dinámico-participativa para la enseñanza de la lectura. Mínimo candidato en Pedagogía. ICCP. Camagüey, 2001.(a).
56. Santiesteban Naranjo, E. La ciencia y la tecnología como fenómenos sociales en interacción con la concepción didáctica dinámico-participativa para la enseñanza de la lectura en Inglés. Mínimo candidato en Problemas Sociales de la Ciencia. ICCP. Camagüey, 2001.(b).
57. Santiesteban Naranjo, E. La lectura y su importancia social. Artículo aprobado para editar por CCP. Las Tunas, enero, 2002.
58. Santiesteban Naranjo, E. Metodologías diferenciadas para la enseñanza de la lectura. Congreso Pedagogía 2003. Las Tunas, 2002.
59. Santiesteban Naranjo, E. El desarrollo dinámico de la habilidad generalizada leer en inglés es estudiantes de 12 grados del nivel preuniversitario. Tesis doctoral. ICCP. La Habana, 2004.
60. Santiesteban Naranjo, E. Estilo, Redacción y Actividad Científica. Las Tunas, 2008.

Anexo I

Matriz

Indicadores	Instrumentos										
	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	Total
Adquisición de conocimientos y habilidades gramaticales	X		X	X	X	X	X				6
Nivel de desarrollo cognitivo	X	X	X	X	X	X	X		X		8
Autovaloración crítica del aprendizaje de la Gramática			X	X				X		X	4
Nivel de satisfacción del estudiante			X	X				X	X	X	5
Interés hacia el estudio de la Gramática			X	X		X		X	X	X	7

Anexo II

Prueba pedagógica para determinar el nivel cognitivo de los estudiantes.

Objetivo: Determinar el nivel cognitivo de los estudiantes.

I- Lee detenidamente el siguiente texto:

Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.

1- Extraiga un sustantivo y clasifíquelo.

a) ¿Durante qué período de la evolución de nuestro planeta existió? ¿Qué razones motivaron su extinción?

2- ¿Quién realiza la primera acción verbal?

a) Explica el porqué de su selección.

3- ¿Cómo se clasifica la oración gramatical I respecto a la II?

4- Elabora dos hipótesis que puedan explicar la presencia de ese animal prehistórico.

5- Cambia los adverbios que aparecen por sintagmas nominales.

Resultados de la prueba pedagógica para determinar el nivel cognitivo de los estudiantes.

Se diagnosticaron un total de 22 estudiantes, de ellos:

- los 22 (100%) lograron elegir correctamente el sustantivo, pero solo 4 (18,2) de ellos lo clasificaron según todos los criterios estudiados.
- solo 13 (59,09%) estudiantes seleccionaron acertadamente el sintagma nominal sujeto de la primera oración, sin embargo ninguno de ellos pudo explicar su respuesta
- ningún estudiante pudo clasificar correctamente la oración compuesta.
- solo 6 (27,3%) estudiantes identificaron todos los adverbios que aparecen en el texto, y ninguno pudo cambiarlos por sintagmas nominales

Anexo III

Guía de observación de la ejecución de los ejercicios durante la prueba pedagógica

Objetivo: Constatar cómo se realiza la ejecución de los ejercicios por parte de los estudiantes.

1- Rapidez en la ejecución de los ejercicios.

--- muy rápido ----- rápido ----- lentos

2- Nivel de desempeño cognitivo en la ejecución de los ejercicios.

---- elabora nuevas estrategias de solución que le permite llegar a la solución correcta.

----resuelve los ejercicios aplicando los procedimientos conocidos.

---- no puede resolver los ejercicios.

3- Desarrollo de conocimientos y habilidades en la ejecución de los ejercicios.

--- llega a la solución acertada.

--- no llega totalmente a la solución acertada.

--- no llega a la solución acertada.

Resultados de la guía de observación de la ejecución de los ejercicios durante la prueba pedagógica.

En cuanto a la rapidez en la ejecución de los ejercicios obtuvimos que: 4(18,2%) estudiantes lo resuelven rápidamente, 8 (36,4%) lo hacen rápidos y 10(45,5%) de manera lenta.

En la ubicación de los estudiantes por niveles de desempeño cognitivo encontramos: 8 (36,4%) en el nivel I, 5 (22,3%) en el nivel II, 9 (40,9%) sin nivel, y ninguno se encuentra en el nivel III

En el desarrollo de conocimientos y habilidades en la ejecución de los ejercicios, tenemos que ninguno llega a resolver correctamente los ejercicios, 13 (59,09%) no llegan totalmente a la solución acertada, y 9 (40,9%) no llegan a resolver correctamente ningún ejercicio.

Anexo IV

Guía de Observación a Clase.

Objetivo: Constatar a través de la observación de una clase de Español-Literatura cómo se desarrolla el tratamiento a la morfosintaxis.

I) Datos Generales:

Profesor: _____ Grado: _____ Tipo de Actividad: _____

Temática: _____ Matricula: P____ A____

1.-Correcta selección de los contenidos, en correspondencia con el programa y el diagnóstico de sus estudiantes.

Sí_____ No_____

2.-Se vinculan los contenidos con la vida práctica de manera que despierte el interés de los estudiantes.

Sí_____ No_____

3.-El profesor domina los contenidos y su didáctica.

B____ R____ M____

4.-Se revelan las relaciones entre los conceptos y las habilidades de forma reflexiva.

Sí_____ No_____ AV_____

5.-Se promueve la búsqueda del conocimiento mediante la ejecución de tareas variadas y diferenciadas.

Sí_____ No_____ AV_____

6.-El aprendizaje en los estudiantes se da de manera:

Reproductiva-Memorística_____ No Existe_____

Reflexiva-Valorativa_____ Otra_____ ¿Cuál?

7.-Se realizan tareas de aprendizaje donde se expresen niveles de desempeño.

___Reproductivo. ___Aplicativo. ___Creativo.

8.-El profesor controla y evalúa el resultado de las tareas orientadas.

Sí_____ No_____ AV_____

9.-El profesor orienta tareas de estudio independiente donde se expresan los niveles de desempeño, y en dependencia con los objetivos y el diagnóstico.

Sí_____ No_____ AV_____

10- El alumno se interesa por el aprendizaje del contenido gramatical de modo que el contenido adquiera significado y sentido personal para él

Sí_____ No_____ AV_____

11- Se utiliza variadas formas de control y evaluación de los ejercicios que promuevan la autovaloración crítica de los estudiantes.

Sí_____ No_____

12- Se logra una comunicación y un clima de seguridad donde los alumnos se sientan satisfechos.

Sí_____ No_____

Resultados de la guía de observación a clases.

Se observaron un total de 8 clases de Español- Literatura de ellas: todas tuvieron una correcta selección de los contenidos, en correspondencia con el programa, pero presentaron dificultades en la planificación de las actividades para trabajar con el diagnóstico de sus estudiantes.

En solo 2 (25,0%) clases se vinculan los contenidos gramaticales con la vida práctica, en el resto, aún se continúa trabajando la gramática por la gramática y no en función del discurso, de manera que despierte el interés de los estudiantes.

Solo 3 (37,5%) profesores presentan dificultades en los contenidos gramaticales, pero todos tienen deficiencias en la didáctica, pues en las clases no se realiza el análisis gramatical en correspondencia con el enfoque comunicativo, cognitivo y sociocultural.

Se continúa trabajando con el método reproductivo- memorístico, sin ofrecer oportunidades a los estudiantes para la búsqueda del conocimiento mediante la ejecución de tareas variadas y diferenciadas.

En todas las clases se realizan ejercicios del nivel I , pero no existe ninguno referido a los niveles de desempeño II y III, en dependencia con los objetivos y el diagnóstico.

El control y la evaluación de los ejercicios orientados se realizan de manera superficial y no se crea el debate con los estudiantes

Anexo V

Guía de Observación a Planes de Clases.

Objetivo: Constatar el tratamiento metodológico que da el profesor, al contenido gramatical.

1.-Se planifica la clase en correspondencia con los objetivos y contenidos que plantea el programa.

Sí_____ No_____

2.-Existe un dominio y una coherencia lógica en su tratamiento.

Sí_____ No_____

3.-Se planifican actividades que revelen las relaciones entre los conceptos y las habilidades desde posiciones reflexivas-valorativas.

Sí_____ No_____

4.-Se planifican ejercicios diferenciados donde se expresen los niveles de desempeño.

__Nivel Reproductivo. __Nivel Creativo. __Nivel Aplicativo.

5.-Se orientan estudios independientes en correspondencia con los objetivos y el diagnóstico, donde se expresen los niveles de desempeño.

Sí_____ No_____

6.-Se utilizan variadas formas de control de aprendizaje que promueven la autorización de los estudios.

Sí_____ No_____

7- Las habilidades comprueban lo que el estudiante es capaz de hacer con lo que sabe.

Sí_____ No_____

Resultado de la guía de observación de los planes de clases.

Las clases se planifican en correspondencia con los objetivos y contenidos que plantea el programa, pero no existe un total dominio de la metodología, y en solo 2 (25,0%) planes de clases se planifican actividades que revelen las relaciones entre los conceptos y las habilidades. No se planifican ejercicios diferenciados donde se expresen los niveles de desempeño, pues son pocos los que se encuentran en los niveles II y III.

Las formas de control que se utilizan son orales y pocas veces se evalúan con la exigencia requerida.

Anexo VI

Guía de Observación a Registros de Asistencia y Evaluación.

Objetivo: Constatar el control del aprendizaje en el componente gramatical, por parte del profesor.

1.-El profesor elaboró un instrumento inicial en correspondencia con los objetivos y contenidos gramaticales del nivel.

Sí_____ No_____

2.-Se realiza una correcta tabulación de los resultados obtenidos en el instrumento inicial, teniendo en cuenta los tópicos por niveles de desempeño.

Sí_____ No_____

3.-Se realiza un correcto seguimiento al diagnóstico, donde se aprecia la situación actual de cada estudiante.

Sí_____ No_____

Resultado de la guía de observación a Registros de Asistencia y Evaluación.

Los 8 (100%) profesores realizaron el diagnóstico de sus estudiantes y en el instrumento aparecían preguntas referidas al componente gramatical, pero solo del primer nivel, por tanto a la hora de tabular los resultados, es imposible deducir el nivel de cada alumno.

Solo 2 (25,0%) profesores dirigían algunas preguntas para dar seguimiento al diagnóstico

Anexo VII

Guía de Observación a libretas de los estudiantes.

Objetivo: Verificar la orientación y el control de los ejercicios ejecutados.

1 Se orientan tareas a los alumnos.

Sí_____ No_____ AV_____

2.-Los ejercicios revelan la relación esencial entre los conceptos y las habilidades desde posiciones reflexivas-valorativas.

Sí_____ No_____ AV_____

3.-Se realizan ejercicios de aprendizaje donde se expresan los diferentes niveles de desempeño.

Sí_____ No_____ AV_____

4.- Se orientan ejercicios diferenciados según el diagnóstico.

Sí_____ No_____ AV_____

5- Se realizan ejercicios que estimulan la búsqueda de conocimientos mediante el empleo de diferentes fuentes.

Sí_____ No_____ AV_____

6 -El profesor controla y evalúa los ejercicios orientados en la clase.

Sí_____ No_____ AV_____

7- El estudiante toma nota de las clases que recibe.

Sí_____ No_____ AV_____

8- La toma de nota se realiza dictada por el profesor.

Sí_____ No _____ AV_____

Preguntas	Sí	No	A.V
1	4 (18,2%)	2 (9,09%)	16 (72,7%)
2	3 (13,7%)	11 (50,0%)	8 (36,4%)
3			22 (100%)
4	5 (22,3%)	14 (63,6%)	3 (13,7%)
5			22 (100%)
6	8 (36,4%)		14 (63,6%)
7			22 (100%)
8	17 (77,2%)		5 (22,3%)

Anexo XVIII

Guía de Observación a la Estrategia de Aprendizaje.

Objetivos: Verificar el diseño y el control de las actividades propuestas para elevar la calidad del aprendizaje de la morfosintaxis en los estudiantes.

1.-Se describen los problemas de aprendizaje de la asignatura y sus causas.

Sí_____ No_____

2.-La Estrategia de Aprendizaje responde a las necesidades reales que posee la escuela.

Sí_____ No_____

3.-Se diseñan actividades metodológicas dirigidas a capacitar a los docentes teniendo en cuenta el enfoque cognitivo – comunicativo y sociocultural.

Sí_____ No_____

4.-Se establecen los diferentes mecanismos de medición que permitan validar la estrategia diseñada.

Sí_____ No_____

Anexo IX

Encuesta a los estudiantes para determinar los indicadores referidos a la dimensión afectiva – valorativa.

Estimado estudiante estamos realizando una investigación sobre su aprendizaje, su contribución es una valiosa ayuda. Necesitamos su información con absoluta sinceridad.

Cuestionario:

1.- ¿Cómo valoras tu aprendizaje? ¿Por qué?

MB ___ B___ R___ M___

2.- ¿Qué estrategia utilizas a la hora de estudiar?

___ la búsqueda del profesor

___ la memorización – repaso

___ controlar y regular sus procesos de aprendizaje.

___ otros

3.- ¿Qué importancia le concedes al estudio de la Gramática? Explica tu respuesta.

muy importante___ importante___ poco importante___ no es importante

4.-Si fuera a evaluar el nivel de conocimientos gramaticales que posees. ¿Cómo lo harías?

MB___ B___ R___ M___

5.- Marca cuál de estas causas consideras que inciden en tu resultado anterior.

----- inestabilidad del claustro ----- el poco hábito de estudio

---- no me gusta la asignatura -----el profesor no sabe explicar

6.- Mi nivel de conocimientos gramaticales me hace sentir: ¿Por qué?

----- satisfecho -----poco satisfecho ----- insatisfecho

Resultados de la encuesta realizada a los estudiantes para determinar los indicadores referidos a la dimensión afectiva – valorativa.

Los 6 (27,3%) estudiantes valoran su aprendizaje bueno, y 16 (72,7%) regular y se refieren a sus notas en los diferentes Trabajos de Controles de la asignatura.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, tenemos que: 6 (27,3%) se basan en la búsqueda del profesor, 14 (63,6%) utilizan la memorización repaso, y solo 2 (9,09%) hablan de controlar y regular sus procesos de aprendizaje.

En cuanto a la importancia de los contenidos gramaticales, los 22 (100%) estudiantes lo consideran importante, para poder aprobar el nivel en que se encuentran.

Cuando se pide al estudiante que evalúe sus conocimientos gramaticales, los 22 (100%) reconocen que no poseen grandes dificultades y 14 (63,6%) se refieren a la inestabilidad del claustro, y los 8 (36,4%) restantes al poco hábito de estudio desarrollado en años anteriores

Un total de 5 (22,3%) estudiantes se sienten satisfechos, 9 (40,9%) medianamente satisfechos y 8 (36,4%) dicen que no y mencionan que aún cuando obtienen buenas notas en los Trabajos de Control, al enfrentarse a Operativos Nacionales u otras comprobaciones no alcanzan las mismas calificaciones.

Anexo X

Entrevista a los profesores para determinar criterios sobre el aprendizaje gramatical.

Cuestionario:

1.- ¿Cuál consideras que sean el objetivo fundamental de la enseñanza de la gramática?

2.- ¿Qué debe conocer el profesor para enseñar gramática?

3.- ¿Cómo valoras tú el conocimiento de tus estudiantes en esta materia?

B_____

R_____

M_____

4.- Marca cuáles de estas causas influyen en este resultado

---- poco dominio que poseen de los contenidos y la metodología de la gramática

----- la no existencia de un material de consulta que los prepare para trabajar la gramática por niveles de desempeño.

---- insuficiente preparación metodológica

----- otras. ¿Cuáles?

5.- ¿Qué estrategia utilizas para erradicar los problemas presentes?

6.- Complete:

a) Para mí, lo más difícil a la hora de trabajar el contenido gramatical es:

b) En una clase lo más importante es:

c) Para planificar los ejercicios me apoyo en:

d) Pretendo que mis estudiantes logren:

Anexo XI

Encuesta sobre los ejercicios.

Estimado estudiante estamos realizando una investigación sobre su aprendizaje, su contribución es una valiosa ayuda. Necesitamos su información con absoluta sinceridad.

1- los contenidos y ejercicios propuestos le hicieron sentirse:

----- satisfecho ----- medianamente insatisfecho ----- insatisfecho

2- La forma en que se realizaron los ejercicios, aumentó su interés:

----- significativamente -- ---- se mantiene igual -----disminuyó

3- ¿Cómo evalúas tu preparación después de la realización de los ejercicios?

E----- MB----- B----- R----- M-----

4- ¿En qué grados consideras importante los contenidos tratados, para tu desempeño futuro?

----- importante ----- poco importante -----indiferente

5- Señale dos aspectos positivos, dos negativos y dos interesantes en el desarrollo de los ejercicios.

Resultado de la encuesta sobre los ejercicios.

En la primera pregunta 16 (72,7%) estudiantes se sienten satisfechos, 4(18,2%) se sienten medianamente satisfechos y solo 2(9,09%) insatisfechos.

En cuanto a nivel de interés que poseen después de haber realizados ejercicios, 20 (90,9%) responden que aumentó significativamente su interés y solo 2(9,09%) se muestran desinteresados.

El 100% de los estudiantes coinciden en su preparación es muy buena después de la realización de los ejercicios

Anexo XII

Dimensiones e indicadores seleccionados para la investigación.

Dimensión I Cognitiva – Instrumental

Indicadores

1- Adquisición de conocimientos y habilidades gramaticales.

Escala Valorativa

Nivel I

Análisis- Estructuras gramaticales: Reconocer, identificar:

- Reconocer, identificar:
- Categorías gramaticales empleadas en el texto.
- La función sintáctica de esas categorías gramaticales.
- La estructura de sintagmas nominales.
- Tipos de oraciones.
- Relaciones de concordancia.

Nivel II

Análisis - Estructuras gramaticales

- Añadir modificadores (adjetivos a sustantivos; adverbios a formas verbales, adjetivos u otros adverbios).
- Añadir al texto conectores textuales (preposiciones, conjunciones, pronombres ...) para concatenar las ideas que este expresa.
- Realizar análisis sintácticos de oraciones simples.

Nivel III

Análisis - Estructuras gramaticales

- Redactar oraciones y/o textos que evidencien su dominio de la funcionalidad de las estructuras gramaticales

2- Desempeño cognitivo del estudiante

Escala Valorativa

Nivel I

El alumno debe estar capacitado para utilizar las operaciones de carácter instrumental básicas de una asignatura dada, para ello deberá reconocer, identificar, describir e interpretar los conceptos y propiedades esenciales en los que esta se sustenta.

Nivel II

El alumno debe estar capacitado para establecer relaciones conceptuales, donde además de reconocer, describir e interpretar los conceptos deberá aplicarlos a una situación planteada y reflexionar sobre sus relaciones internas.

Nivel III

Capacidad del alumno para resolver problemas, donde la vía de solución debe adaptarse a una nueva situación más compleja no conocida que exige delimitar el problema, organizar la información presentada y buscar irregularidades que le permita encontrar y explicar la solución requerida.

Dimensión II Afectivo- Valorativa

Indicadores

1-Autovaloración crítica del aprendizaje de la gramática.

Escala Valorativa

Adecuada

Opinión que tiene el estudiante de su aprendizaje, donde se recoge el resultado de un control de rendimiento que esclarece la relación entre el objetivo planteado y el resultado alcanzado.

Inadecuada

Opinión que tiene el estudiante de su aprendizaje, no recoge el resultado de un control de rendimiento que esclarece la relación entre el objetivo planteado y el resultado alcanzado.

2- Nivel de satisfacción.

Escala Valorativa

Alto

El estudiante posee un sentimiento de bienestar que responde al cumplimiento de una aspiración propuesta.

Medio

El estudiante no posee un sentimiento de completo bienestar que responde al cumplimiento de una aspiración propuesta.

Bajo

El estudiante no posee un sentimiento de bienestar que responda al cumplimiento de una aspiración propuesta.

3- Nivel de interés

Escala Valorativa

Interesado

El estudiante posee un impulso interno que acompaña la atención especial dirigida al estudio del contenido gramatical. Se concentra, atiende, participa, formula interrogantes, toma notas.

Poco interesado

El estudiante posee medianamente un impulso interno que acompaña la atención especial dirigida al estudio del contenido gramatical. Se concentra, atiende, participa, formula interrogantes, toma notas, pero no de manera eficaz.

Desinteresado

El estudiante no posee un impulso interno que acompaña la atención especial dirigida al estudio del contenido gramatical. No se concentra, ni atiende, ni participa, ni formula interrogantes, ni toma notas.