

**LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS. SU DESARROLLO EN LOS
ESCOLARES DE TERCER Y CUARTO GRADO DE LA ESCUELA RURAL
MULTIGRADO**

Autora: Adia Gell Labañino
Directoras: Dr. C. Vivian M. Hernández Louhau P. Titular
Dr. C. Eneida C. Matos Hernández. P. Titular

Santiago de Cuba
2003

INDICE	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
Capítulo I La enseñanza de la lengua materna y la expresión escrita en la escuela primaria rural multigrado	7
1.1 Antecedentes históricos de la enseñanza de la expresión escrita con énfasis en la construcción de textos escritos en la escuela primaria rural multigrado-----	7
1.2.-Características socio-sicológicas del escolar ,de la zona rural, con un enfoque sociolingüístico-----	16
1.3. Caracterización epistemológica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en la escuela primaria rural multigrado-----	19
1.3.1 La lingüística del texto en la escuela primaria. Sus principales presupuestos.-.....	26
1.4. Enfoque funcional comunicativo-----	30
1.5 Análisis de la situación actual de la construcción de textos escritos en los alumnos del tercer y cuarto grados de la escuela primaria rural multigrado-----	39
Conclusiones del Capítulo 1	44

CAPÍTULO II .CONCEPCIÓN DIDÁCTICA DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA ESCUELA PRIMARIA RURAL MULTIGRADO .

Introducción

2.1 Fundamentación de la concepción didáctica del proceso de construcción de textos escritos en la escuela rural multigrado.-----	45
2.2. Las dimensiones del proceso de construcción de textos escritos de la escuela primaria rural multigrado-----	47-
2.3.-La variante metodológica construcción heurística para la construcción de textos escritos en la escuela primaria rural multigrado-----	69

2.3 .1Fases de la variante metodológica construcción heurística para la escuela primaria rural multigrado-----	71
Conclusiones del capítulo 2-----	79
CAPÍTULO III. ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL PROCESO DE COSNTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA ESCUELA RURAL MULTIGRADO	
Introducción	
3.1 Caracterización de la Estrategia Didáctica-----	80
3.2 Validación de la Estrategia ...didáctica-----	81
3. 2.1 .Fase preactiva-----	81
3.2.2 Fase interactiva -----	85
3.2.3. Fase posactiva-----	92
	95
3.3. Validación a través del criterio de expertos-----	
3.3.1Caracterización general de los expertos-----	95
3.2. Estrategia didáctica para la construcción de textos escritos en la escuela primaria rural multigrado-----	97
Conclusiones del capítulo-----	103
CONCLUSIONES GENERALES-----	104
RECOMENDACIONES -----	105
BIBLIOGRAFÍA.	
ANEXOS.	

INTRODUCCIÓN.

La política educacional en Cuba recogida en la Tesis y Resoluciones del Partido Comunista de Cuba, se proyecta hacia el desarrollo de un sujeto de pensamiento independiente, con convicciones profundas, y un participante activo en las grandes transformaciones económicas, sociales y culturales que atraviesa la nación, estos aspectos se logran también teniendo como base el conocimiento amplio y preciso de su lengua materna. Como señala la Tesis Sapir-Worf, (Hörman 1987 : 150): “La lengua no refleja simplemente la cultura sino que la moldea de tal manera que es una guía simbólica de la realidad social”. Dominar la lengua, no solo implica conocer suficientemente las estructuras gramaticales, fónicas y léxicas que la componen; ello requiere del conocimiento de un conjunto de aspectos culturales, económicos, y sociales, propios de un determinado modo de vida.

La escuela primaria asume la responsabilidad de conducir el proceso de desarrollo de la lengua materna en las primeras edades del desarrollo de la personalidad, centrando su atención en el desarrollo de la capacidad de los escolares para comunicar no solo de manera personal, o a larga distancia, sino, de hacerlo por medio de documentos escritos y gráficos; se reafirma con ello una peculiaridad del género humano.

El reto que asume la escuela en este sentido, adquiere determinados matices que emergen como expresión manifiesta del fenómeno de la diversidad, en tanto se presentan diferencias sustanciales en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la asignatura Lengua Española, evidenciado desde hace varios cursos escolares y que denotan la existencia de diferencias en la calidad del aprendizaje de la

asignatura en cuestión, entre las escuelas urbanas y las escuelas rurales multigrados del país, aún cuando existen programas comunes en la enseñanza, para facilitar en los escolares primarios la aprehensión del idioma, en su expresión oral y escrita.

De acuerdo con los resultados de estudios previos realizados al respecto investigadores como, la Dra. C. Turner, Lidia (1963), el Ms.C. Chávez Pastor, (2000), así como las memorias de la investigación nacional desarrollada por el colectivo de maestro voluntarios Frank País (1963), se considera que los niños residentes en las zonas urbanas presentan un mayor desarrollo del idioma que el niño de la zona rural, e igualmente se analiza que el niño del campo no ha desarrollado las habilidades pertinentes para redactar; en parte debido a que el primero recibe mayor y más variada información.

En el ámbito internacional, investigadores como: Caivano F. (1995), Resquejo, María I. (1998), entre otros ofrecen valoraciones coincidentes con los criterios anteriores.

El Ministerio de Educación de Cuba ha orientado sus esfuerzos en el proceso de perfeccionamiento de las asignaturas en general, y particularmente en la asignatura Lengua Española, con el propósito de buscar vías que potencien la acción pedagógica del trabajo con la expresión escrita. Igualmente se han introducido en el proceso docente-educativo, diferentes Programas de la Revolución (MI TV., Libertad, Computación, entre otros) en todas las escuelas del país, por muy lejanas y aisladas que estas se encuentren.

No obstante, la práctica pedagógica, los resultados obtenidos en diferentes entrenamientos metodológicos conjuntos, los operativos nacionales de la calidad de la educación, así como criterios recogidos por la autora, a través de instrumentos empíricos, como la observación directa, la revisión de documentos y otros, han

demostrado que existe una problemática durante la impartición de esta materia y localizada en el trabajo con la construcción del texto escrito del escolar en las escuelas rurales.

Generalmente los docentes de estas escuelas no han logrado cambios significativos en el nivel cognitivo de los escolares, de manera que al egresar del nivel primario, posean las habilidades requeridas para construir textos escritos con calidad.

Paralelamente, los maestros se sienten en ocasiones, impotentes para superar por sí solos los problemas que afectan el proceso en la escuela rural y su propio desempeño como docentes, pues los documentos que norman el trabajo con la enseñanza de la lengua materna no toman en consideración que el escolar posee el privilegio de disfrutar de la naturaleza directamente con la variedad de sonidos, colores, formas, que ella ofrece, además de lograr una rica interacción mayor con el adulto y su grupo etareo; esto lo convierte en un escolar con características que difieren del escolar de la zona urbana, a partir de que posee un mundo de significaciones contextualizado al medio.

Se asume entonces, que el escolar campesino no ha logrado apropiarse de la lengua escrita como instrumento comunicativo alternativo, sino más bien la asume como un contenido escolar que debe aprobar.

Lo anteriormente referido conduce a establecer como **problema científico de la investigación** las insuficiencias que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en la escuela primaria rural multigrado, lo que se manifiesta en las limitaciones del escolar de tercer y cuarto grados en el proceso de construcción de textos escritos. En correspondencia con ello se ha precisado como **objeto de investigación**: el proceso de enseñanza- aprendizaje de la expresión escrita en la escuela rural, asumiendo como **objetivo** el establecimiento de una

estrategia didáctica para la construcción de textos escritos en los escolares de tercer y cuarto grados de la escuela rural multigrado, sustentada en una concepción didáctica, siendo identificado como **campo de acción**: la construcción de textos escritos en los niños de tercer y cuarto grados de la escuela rural multigrado.

La **idea a defender** en esta investigación es una concepción didáctica, que sustente una estrategia didáctica desde las dimensiones sociolingüística, orientadora y motivacional y que exprese:

- ✓ Un sistema de relaciones entre las dimensiones que devienen regularidades,
- ✓ la conciliación pragmática como un mecanismo didáctico-lingüístico que facilite la integración funcional entre ellas,
- ✓ la construcción heurística como una variante metodológica que dinamiza el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en la escuela rural multigrado. Contribuirá al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en los niños de tercer y cuarto grados de la escuela rural multigrado.

Para el desarrollo de la coherencia lógica de la investigación se realizaron las siguientes tareas científicas:

Caracterización de las tendencias históricas existentes en la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en la escuela primaria rural multigrado.

- Diagnóstico del tratamiento metodológico que brinda el maestro rural en los grados tercero y cuarto a la construcción de textos escritos.
- Elaboración de una concepción y una estrategia didáctica para el tratamiento a la construcción de textos escritos de los escolares de tercer y cuarto grados de la escuela rural multigrado.

- Aplicación de la concepción y la estrategia didáctica en la escuela rural multigrado.
- Valoración del criterio de expertos.

Para el cumplimiento de estas tareas se utilizaron los siguientes métodos de investigación:

- Método teórico: el análisis-síntesis para la fundamentación teórica del campo de acción y el objeto de la investigación, así como la caracterización pedagógica y psicológica del objeto de esta investigación, determinando los rasgos que caracterizan el tratamiento de la enseñanza de la expresión escrita en la escuela primaria rural multigrado. Así como el sistémico-estructural y la modelación para la conformación de la concepción didáctica y la estructuración de la estrategia.
- El análisis documental permitió la revisión de documentos normativos para constatar elementos esenciales de la organización, planificación y efectividad del proceso docente-educativo en la práctica actual.
- Histórico-lógico en la determinación de las tendencias y antecedentes de la enseñanza de la expresión escrita en la escuela rural multigrado.
- Métodos empíricos tales como observación participante, y técnicas como la encuesta y la entrevista permitieron conocer la existencia del problema a través de evidencias empíricas obtenidas de la práctica escolar..
- El método de hermenéutica dialéctica ha transitado por todas las etapas de investigación, lo que favoreció la interpretación de los documentos revisados y los resultados obtenidos a través de la aplicación de diferentes instrumentos investigativos.

- El método estadístico permitió el procesamiento y análisis de los datos que se obtuvieron de la aplicación de los instrumentos. El análisis porcentual permitió cuantificar los datos para llegar a una interpretación.
- El estudio de caso permitió constatar en la escuela seleccionada, la factibilidad de aplicación que tiene la concepción a través de la estrategia didáctica. Además se aplicó el criterio de expertos para obtener juicios críticos acerca de la concepción y la estrategia propuesta para su concreción.

El aporte teórico fundamental de esta investigación consiste en una concepción didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos de los escolares de tercer y cuarto grados de la escuela rural multigrado, sustentada en el enfoque histórico cultural de L.S. Vigotsky y contentiva de un sistema de relaciones dialécticas esenciales que se establecen entre las dimensiones orientadora, motivacional y sociolingüística del proceso de enseñanza-aprendizaje objeto de estudio dinamizado por una variante metodológica. Otro aporte lo constituye la concepción de un mecanismo didáctico-lingüístico que permite la relación funcional de las tres dimensiones.

La significación práctica consiste en la propuesta de una estrategia didáctica que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos de los escolares de tercer y cuarto grados de la escuela rural multigrado.

La novedad científica: se expresa en la fundamentación de la concepción del proceso de construcción de textos escritos en los escolares de tercer y cuarto grados de la escuela rural multigrado reveladora de las relaciones esenciales, entre lo orientador, lo motivacional y lo sociolingüístico.

La contradicción fundamental se revela en la relación que se establece entre lo cultural, lo sociolingüístico y lo normativo de la lengua en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en la escuela rural multigrado

CAPÍTULO I. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA Y LA EXPRESIÓN ESCRITA EN LA ESCUELA PRIMARIA RURAL MULTIGRADO

INTRODUCCIÓN:

En este capítulo se muestra el resultado de la revisión y valoración de la bibliografía consultada. Se abordan las principales tendencias históricas y concepciones teóricas que han caracterizado el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna y la expresión escrita en la escuela primaria rural cubana, a través de una periodización desde el año 1959, triunfo de la Revolución, en la que existía una concepción tradicionalista hasta la concepción actual relacionada con el desarrollo alcanzado por la Lingüística textual, a partir del criterio que ofrece Héctor Ferrán. Se toman como referentes los cambios que se producen en Cuba en el campo económico, político, social y cultural a raíz del triunfo revolucionario y que constituyen hitos: aplicación de las ideas concebidas en el programa del Moncada en el campo educacional, campaña de alfabetización y presencia de la Brigada de Maestros Voluntarios "Frank País García" en las montañas, establecimiento de ideas pedagógicas de avanzada, reglamentación de regulaciones ministeriales para el tratamiento metodológico a la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en la escuela primaria rural en los diferentes momentos del proceso de perfeccionamiento. Se presenta además una caracterización sociopsicológica del escolar serrano. Y los resultados del diagnóstico inicial

1.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA CON ÉNFASIS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO ESCRITO EN LA ESCUELA RURAL MULTIGRADO.

La génesis de la educación rural cubana tuvo lugar en la manigua en medio de las luchas libertarias, tanto en la guerra de 1868 como en la de 1895. Muchos maestros se sumaron a las fuerzas mambisas y allí simultanearon la enseñanza con la lucha. Otros soldados, por pura vocación y amor a los niños, alternaron el fusil con la cartilla y llevaron al niño campesino los conocimientos necesarios para vivir. Ejemplos clásicos de este quehacer lo constituyen hombres como Carlos Manuel de Céspedes, Rafael Morales (Moralitos) quien elaboró y puso en práctica la cartilla revolucionaria para enseñar a leer y a escribir a los niños campesinos en la manigua contextualizado en el medio rural, Joaquín Varona G, entre otros muchos.

En esta etapa, la enseñanza de la lengua materna no constituía un objetivo fundamental de la educación en Cuba, sin embargo, tuvo sus defensores en el padre Félix Varela, al hacer valer la idea que se enseñara en el idioma propio del alumno y se rechazara el latín; José de la Luz y Caballero también ofreció recomendaciones valiosas, las cuales han cobrado vigencia acerca del trabajo metodológico a seguir para la enseñanza de la lengua materna y específicamente la expresión escrita, las que aparecen recogidas en las siguientes ideas:

... “¿Acaso se intenta dar siquiera los primeros pasos en la carrera? No, por cierto; antes teniéndose por un don especial del cielo la facilidad de trasladar las ideas al papel, no se cuida de adiestrar a los jóvenes en el más importante de todos los ejercicios ni menos se piensa en hacer perder a muchos de ellos el aquel horror por la composición que les hiela la mano al empuñar la pluma”. José de la Luz y Caballero (1852: 9).

También José Martí, al asumir la concepción modernista, hace de la lengua un instrumento funcional educativo y utilitario y señala de forma precisa las características que debe poseer el docente que trabaje en la instrucción campesina, representado entonces, en los maestros ambulantes. Estos criterios se sintetizan en diferentes momentos del accionar del maestro en el proceso de su propio enriquecimiento y ejecutoria. Sirva este ejemplo de ilustración: “He aquí lo que han de llevar los maestros ambulantes. No solo explicaciones agrícolas e instrumentos mecánicos, sino ternura, que hace tanta falta y tanto bien a los hombres (...) los hijos de los campesinos no pueden apartarse leguas enteras (...) para ir a aprender declinaciones latinas y divisiones abreviadas (...). No enviaremos pedagogos a los campos sino conversadores (...) En suma se necesita abrir una campaña de ternura y de ciencia (...)” (José Martí, 1976: 99)

En el período seudorrepblicano, Poncet de Cárdena Carolina, (1947) con sus Lecciones de Lenguaje, aporta a la enseñanza de la expresión escrita en la escuela primaria el estudio de la observación y la “corta” experiencia del niño particularizando en el medio urbano, aspecto en que también incursiona Aguayo Alfredo M.,(1945) quien además le concedió valor a la expresión oral como contenido necesario a dominar por los alumnos antes de iniciarse en el estudio de la expresión escrita.

En cuanto a los grados, tercero, y cuarto proponía que ya el escolar de estos grados podía escribir cartas, y cláusulas un poco más extensas, narrar sus experiencias y comenzar la composición al finalizar el grado la cual debía iniciarse por la narración y la descripción de manera graduada. Estos entre otros son algunos de los aportes hechos al desarrollo de la expresión escrita por este pedagogo cubano y que aún tienen vigencia.

Oficialmente la creación de la escuela rural se realiza durante el gobierno de Mario García Menocal (1913-1921) cuando se dividen en escuelas urbanas y rurales según su ubicación geográfica.

Estas categorías a las cuales se adhieren las escuelas primarias tienen su base en la cantidad de habitantes por kilómetros cuadrados (densidad de población). La gran escasez que existía de maestros, propició el nombramiento de maestros ambulantes en el sector rural que tenían a su cargo la atención a varias escuelas distantes una de otra.

En 1940 bajo el gobierno de Fulgencio Batista se crearon las escuelas cívicas rurales, las cuales estaban ubicadas a la orilla de las carreteras y atendidas por sargentos.

Al escribir la historia de la didáctica de la lengua materna y específicamente la expresión escrita en Cuba en la escuela primaria rural, se hace necesario considerar estos referentes históricos que constituyen elementos esenciales en el orden teórico y práctico, para el posterior análisis del período revolucionario. Este análisis permitió conformar en esta investigación una periodización que caracteriza la enseñanza de la expresión escrita a partir del año 1959., a través de los siguientes indicadores:

- Enfoques teórico-metodológico para la enseñanza de la expresión escrita, particularizando en la construcción de textos escritos en la escuela primaria rural multigrado
- Motivación de los alumnos para escribir textos escritos
- Concepción y estrategia didáctica del proceso de construcción de textos escritos para la escuela rural multigrado

Etapas de 1959-1974. Desintegración metodológica de la enseñanza de la expresión escrita con relación a los restantes componentes de la lengua materna.

En esta etapa no se tenía concebida para su enseñanza la integración de los diferentes componentes de la lengua materna por lo que se impartían en clases diferentes y el eje de los estudios lingüísticos lo constituía la gramática con un fin en sí misma.

A principios del año 1960 se promulga la ley 680, la cual dispone la transformación de la escuela primaria. Desde el punto de vista teórico y práctico prevalecían rasgos conductistas, en esta enseñanza según refieren Turner Lidia y J. Chávez, (1989). El docente se limitaba a asumir decisiones por sí mismo, al seleccionar los temas para el desarrollo de la expresión oral y escrita. El método que utilizaba la escuela primaria rural multigrado de este período para la enseñanza de la lengua materna era un método expositivo, siguiendo el modelo pluriactivo del docente: planificación-exposición-control, lo que favorece en el estudiante una actitud de recepción o seguimiento y el trabajo independiente, método imprescindible de este tipo de escuela para poder orientar las actividades autónomas.

En esta etapa se trabajó además en estas escuelas con los cuentos de interés, que consistían en agrupar alrededor de un tema varios contenidos afines simulando ejes temáticos, y se aprendía en forma de pequeños cuentos, lo que provocaba que el niño memorizara el texto sin saber leer. Tenía además otro inconveniente, la expresión escrita se trabajaba a partir de cuarto con la composición y se excluían aquellos contenidos que no guardaran relación con los temas objeto de estudio, por lo que el trabajo con la expresión escrita se hacía difícil e insuficiente.

En la década de los años 70 se le da tratamiento a la expresión escrita a través de la organización de contenidos por unidades temáticas en la asignatura Español, estos partían de lecturas para la práctica de la lengua de forma oral y escrita, dedicada fundamentalmente a la narración, descripción, redacción de diálogo, cartas, informes y resúmenes.

Para orientar pedagógicamente a los maestros y profesores no titulados, las Escuelas Normales para maestros ofrecían orientaciones metodológicas contentivas de guías para las distintas asignaturas, pero es con la elaboración de las guías de Español que comienzan las transformaciones progresivas de la enseñanza de esta asignatura. Las mismas, ofrecían explicaciones claras y precisas con modelos de clases desde la motivación hasta la evaluación y aunque los objetivos eran los mismos, en todo el país, para el sector rural se simplificaban y orientaban los contenidos, al margen del contexto social, del escolar serrano. Se editaron tabloides para los ciclos básicos de acuerdo a las distintas variantes del multigrado existentes.

A criterio de esta investigadora, la concepción utilizada reflejaba un carácter excluyente y fatalista porque se consideraba que el alumno de la escuela rural no tenía la misma capacidad para aprender que el escolar de la zona urbana, además se tenía el criterio que la escuela rural era equivalente a resultados más bajos por la dispersión geográfica de las escuelas y viviendas o la insuficiente preparación de los maestros rurales y por otro lado, si se analiza desde el punto de vista psicopedagógico, no se valoraban las características del alumno; se le negaba así al maestro, toda posibilidad de crear y elaborar sus clases de acuerdo a las peculiaridades de sus alumnos..

Entre los profesores que aportaron su ayuda y orientación para el trabajo con la lengua materna y la expresión escrita se destacan los profesores Soto C. y H. Almendros. Este pedagogo español-cubano introdujo en la escuela rural, específicamente en la Ciudad Escolar “Camilo Cienfuegos”, en Manzanillo, antigua provincia de Oriente, las ideas del revolucionario educador francés, Freinet C., (1969) “La imprenta en la escuela”, que consistía en trabajar principalmente, la expresión escrita desde lo vivencial y socialización de este conocimiento. Ofreció sugerencias valiosas a los maestros rurales de cómo trabajar en este tipo de escuela a través de su “Carta a un maestro rural”. Nótese la estrecha relación y vigencia de estas ideas con los estudios actuales sobre el enfoque comunicativo para la enseñanza.-aprendizaje de la lengua materna.

Se sugiere además, el estudio de la Gramática Castellana de Alonso A. y P. Henríquez Ureña a través de un método reproductivo, normativo y memorístico. Al respecto, la Dra. García Pers D. (1999 : 98) refiere que “se pone en manos de los niños para que enriquezcan y perfeccionen su idioma una abstracción que no les pertenece”. La redacción en tercer y cuarto grados se orientaba a través del Plan de la composición y la elaboración de la composición modelo, ordenar textos cortos, sugeridos. En síntesis, Esta etapa adolecía de una didáctica contextualizada a este sector, en cuanto a la enseñanza de la expresión escrita. Si bien se mantiene una tendencia al conductismo y la memorización en la enseñanza de la lengua ya se observa la preocupación de grandes pedagogos, a través de ideas de avanzadas, por transformar los métodos para esta enseñanza en la escuela rural.

✓ **Etapa de 1975-1988.-Etapa de Integración incidental en el tratamiento de la lengua materna.**

Se concibe la enseñanza integrada de algunos componentes de la lengua materna, sobre todo la expresión oral y escrita relacionada con la lectura.

En 1975 se produce un proceso de perfeccionamiento donde se propusieron cambios para la escuela rural, atendiendo a la problemática que esta presentaba en cuanto a la concepción pedagógica y específicamente la organización escolar, la concepción de la clase de lengua materna en el sector rural continúa siendo la misma que en el sector urbano. A partir de este proceso autores como la Dra. García Pers, (1975) realizan estudios significativos relacionados con el tema en cuestión y ofreció variados ejercicios en su obra *Didáctica del Idioma I*. Precisó además, que las actividades de lectura, observación y expresión oral constitúan ejercicios previos de obligatorio cumplimiento para el tratamiento a la expresión escrita en la escuela primaria. Esta misma autora ubicó la redacción de párrafos e inicios de la composición con carácter narrativo y derivados de un texto leído para escribir luego una composición libre. En tercer y cuarto grados, se enseñaba la redacción de tipo formal de cartas, avisos, notas.

Se orientan actividades para estos grados consistentes en: ordenamiento de palabras para formar oraciones, ordenamiento de oraciones para formar párrafos, reproducción escrita de un relato con elementos creativos, descripción de láminas.

Al iniciarse el perfeccionamiento, la asignatura Español abarcaba los dos grandes campos que comprenden el estudio de la lengua materna: lengua y literatura, de primer a cuarto grados. El desarrollo del lenguaje oral y escrito, incluida la composición era materia propia de la escuela primaria, pero se estudiaba por separado, por lo que los alumnos no llegaban a percibir la integración de la lengua como sistema. Se introduce el método de la conversación heurística para la introducción de nuevos contenidos gramaticales y las reglas ortográficas, así como el de conversación reproductiva para la expresión escrita, pero predomina el carácter reproductivo en la enseñanza de la expresión escrita y descontextualizada de la escuela rural.

Con este proceso de perfeccionamiento. Se tomaron acuerdos, acerca de los programas de la asignatura y se adoptó como medida reducir algunos contenidos, específicamente, los gramaticales.

A partir de este análisis, se le prestó mayor atención al trabajo con la expresión oral y escrita, reiterándose siempre como principio la práctica constante y variada de actividades que propiciaran el desarrollo de estas. Se le sugiere al maestro prestar atención a todo lo que dice el niño y propiciar la escritura y la comunicación verbal. Tal como afirma K. Tomaschewski, (1974) citado por la Dra. Roméu Angelina(1999:56) "si no se pide al alumno que exprese sus pensamientos, existe el peligro de que se produzca un enlace falso o de que no se establezca ninguno entre el objeto y la palabra, sin embargo

las actividades propias para estas, eran concebidas de manera reproductiva sin dejar espacio para la creatividad del escolar”.

Se propone, desde los primeros períodos, del tercer grado continuar con el estudio iniciado en los dos grados anteriores acerca de la oración; luego en los períodos sucesivos el tratamiento al párrafo en forma colectiva e individual, tratamiento que concluye en el cuarto período del próximo grado, con la redacción de una composición. Esta enseñanza se concibe a través de tres etapas: Orientación, ejecución y revisión (colectiva e individual).

Se indicó dar tratamiento a la redacción en tercer y cuarto grados. Se toma como base el relato oral de un texto leído el cual era reproducido a través de las siguientes vías:

_Reproducción de un texto leído de acuerdo a preguntas realizadas por el maestro.

--Lectura de un texto breve, dividirlos en partes y confeccionar el plan correspondiente.

--Redacción de acuerdo con el plan correspondiente.

--Trabajo creativo.

--Concluir el relato.

Estas clases se caracterizan por ofrecer una invitación al alumno a escribir uno o dos párrafos, bajo el título de composición, sin decirles el cómo llegar a lograr una unidad o coherencia acerca del tema, que casi siempre es sugerido o impuesto por el maestro, para luego ser evaluado en la etapa de revisión.

Etapas de 1989 hasta la actualidad. Nueva concepción para la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita. Enseñanza integrada de los diferentes componentes de la lengua materna.

En 1989, como resultado de un nuevo perfeccionamiento se inició la puesta en práctica de los programas del nuevo plan de estudio, y se orienta el tratamiento a la lengua materna integrando los diferentes componentes. Esta nueva concepción se propone además de un carácter integrador el desarrollo de las habilidades comunicativas: leer, escuchar, hablar, escribir en una relación dialéctica.

Surgen nuevas Orientaciones Metodológicas por ciclos y los Cuadernos de Caligrafía; sin embargo, se mantienen los mismos Libros de Textos separados en Español y Lectura, lo que no facilita plenamente que ni el maestro ni el alumno conciban la asignatura integrada.

En el curso 1993-1994 se elabora un nuevo programa con una estructuración más integradora que la anterior, de manera que responde al enfoque globalizador, se integran los objetivos y contenidos de lectura y español, se indica la integración de los componentes: expresión oral, expresión escrita, lectura, gramática, ortografía y caligrafía. Se le ofrece al maestro rural la flexibilidad de integrar contenidos y objetivos de las distintas asignaturas lo que favorece un mejor trabajo con los diferentes grados y en el caso específico de la Lengua Española, el tratamiento integrado a los distintos componentes. No obstante, no existe un documento que precise cómo lograr la integración adecuada y variada atendiendo las distintas variantes del multigrado.

Por su parte, las Orientaciones Metodológicas sugieren al docente que las propuestas que se le ofrezcan al niño para escribir textos, sean significativas y variadas, en tanto que la práctica constante y la realización de ejercicios orales antes de la redacción han de ser premisas del trabajo. Pero no se le explica cómo proceder.

En el tercer y cuarto grados, para el desarrollo de la expresión escrita no se producen grandes cambios, se continúa el estudio de la oración, y la redacción de sencillos párrafos acerca de láminas o ilustraciones. Los temas, para la construcción de textos escritos, deberán estar relacionados con sus experiencias, conocimientos que adquieren y cuentos conocidos o leídos así como la redacción de felicitaciones y breves dedicatorias en fechas señaladas.

El libro de ejercicios de tercer grado, adolece de variadas actividades que propicien la construcción de textos escritos, pues siempre está limitado a un párrafo. En el Libro de texto de cuarto grado aparecen en las unidades finales, ejercicios para la redacción de una composición sin partir de situaciones comunicativas concretas. No promueven la construcción de distintos tipos de textos que le sirven, en su vida cotidiana. Aunque está proyectado y orientado el trabajo con la expresión escrita el alumno termina el primer ciclo construyendo solo párrafos descontextualizados de la escuela rural multigrado.

Con el constante proceso de perfeccionamiento a que ha estado sometido el Sistema Nacional de Educación cubano, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española, ha cobrado un lugar destacado en el conjunto de asignaturas de la educación primaria. En los últimos tiempos, se declaró la asignatura como priorizada. Se propone sustituir los métodos prescriptivos, por los activos en los que el alumno sea el protagonista y en los que el maestro tenga en cuenta que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que se constituyen a su vez en los cuatro pilares del conocimiento: **aprender a conocer**, adquirir los instrumentos de la comprensión; **aprender a hacer**, para poder influir en la transformación del entorno; **aprender a vivir juntos**, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas y por último, **aprender a ser**, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores(Jacques Delors,1997 : 79).

Estas cuatro vías del saber convergen en una sola, pues hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia. Se comparten estos criterios del autor en el presente estudio.

En el curso 1996-97 se puso en práctica el Programa Director de Lengua Materna para ser aplicado por todos los docentes a través de las distintas asignaturas, este centra la atención en el empleo del idioma materno como medio de expresión, comunicación y vía fundamental para la adquisición de conocimiento de cualquier materia.

Con este programa se aspira a que el egresado del nivel primario desarrolle una competencia comunicativa que trascienda el conocimiento del código lingüístico, para profundizar en la capacidad de conocer qué uso dar a su lengua y en qué momento, como medio de integración social; por lo que

desde los primeros grados la escuela debe favorecer el desarrollo de la misma, consciente de que el desarrollo de habilidades idiomáticas no es tarea exclusiva de Lengua Española. Como dijera la profesora Mejías Lucy, (2000: 99) "Al maestro de hoy, y no solo al del lenguaje, le corresponde pasar del conocimiento de un metalenguaje al dominio del saber didactizado"; en otras palabras, del **qué** del proceso de enseñanza al **cómo** del proceso de aprendizaje.

Se evidencian, a través de las investigaciones realizadas durante las distintas etapas, rasgos de la corriente humanista, el enfoque histórico-cultural de L. S. Vigotski y su noción de Zona de Desarrollo Próximo: Se propone que el maestro debe pasar a jugar un rol de facilitador o coordinador y prestar la ayuda necesaria y oportuna al educando.

Estos aspectos se orientan desde los Institutos Superiores Pedagógicos, a través de los Cursos de Superación para maestros y la Licenciatura en Educación Primaria, que ponen énfasis en la aplicación de un aprendizaje significativo, desarrollador con un estilo democrático, abierto, donde se propicie que el estudiante aprenda a conocer quién es él y luego pueda ponerse en el lugar del otro; así podrá comprender sus reacciones y lograr además, una mayor comunicación: maestro-alumno y alumno-alumno. Sin embargo, se ha constatado a través de instrumentos de investigación aplicados por la autora que en la práctica pedagógica aún se observan clases con estilo tradicional. Por lo que estas instituciones de formación pedagógica, en su función de orientador metodológico y formación permanente del personal docente deben incrementar el diseño de actividades metodológicas encaminadas a resolver esta problemática.

En la última década, el desarrollo vertiginoso alcanzado por la Sicolingüística, la Sociolingüística y la Ciencia del Texto han provocado la necesidad de la aplicación de un enfoque comunicativo funcional y el método de análisis textual para la enseñanza de la lengua materna. En el ámbito internacional se destacan: Gumperz (1972) J. Habermas, Hymes (1997) Llovera (1995),) López Valero (1999), Mejías L. (2001). Los resultados de estos estudios ofrecen valiosos aportes desde el punto de vista teórico - didáctico para la enseñanza de la lengua, sin embargo, su estudio no abarca la escuela primaria rural desde los grados tercero y cuarto en el que ya este niño posee características psicológicas, para enfrentarse a esta nueva manera de estudiar la lengua materna.

En Cuba, precursores de la aplicación del este enfoque comunicativo están el Dr. Acosta R. y la Dra. Roméu Escobar, A. (1993), quienes contextualizan sus componentes funcionales a la didáctica de la lengua materna. Otros seguidores de estos investigadores son las Doctoras Matos Hernández E. y Hernández Louhau V. quienes trabajan el sintagma nominal y el párrafo, respectivamente como micro-estructuras textuales indispensables para el desarrollo de la lengua materna en textos escritos. Por su parte, el Dr. Ramos A. (2002), incursiona en los procesos exegéticos en la enseñanza media, mientras

que el Ms.C. Bravo Rodríguez Á. trabaja los componentes funcionales del enfoque comunicativo en el segundo ciclo de la escuela primaria.

La Dr. C. Cisneros S. (1996: 10), en sus investigaciones refiere que la comunicación eficaz contempla el dominio de un conjunto de habilidades que revelan un sistema de conocimientos, para lo cual no se puede prescindir de la teoría del conocimiento, ello coadyuva al alcance de la competencia comunicativa.

El trabajo realizado por los investigadores del Instituto de Central de Ciencias Pedagógicas, con el (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad) LLECE ha favorecido el tratamiento a este enfoque en todas las escuelas del país sin embargo el trabajo con la construcción de textos escritos, por parte de la mayoría de los docentes resulta aún insuficiente.

Se mantienen los mismos métodos y procedimientos, para toda la enseñanza primaria urbana y rural, para la construcción del texto escrito, sin tener en cuenta la diversidad cultural que posee el escolar campesino, con respecto al de la escuela urbana

Se considera que, aunque la política estatal de Cuba defiende y ofrece a todos los cubanos las mismas posibilidades y derechos al desarrollo pleno y armónico de su personalidad, existen diferencias tanto en el plano biológico, psicológico como en el cultural del escolar, por lo que cada uno responde a un grupo social y a un contexto determinado.

De manera que se hace necesario provocar un intento de enseñanza- aprendizaje de la lengua materna y específicamente a la expresión escrita, contextualizada al medio rural y con la aplicación del enfoque comunicativo. Por lo tanto, ya no es posible demandar del alumno y del maestro rural un ajuste a programas y diseños concebidos para una generalidad ajena a su realidad, sino que hoy se trata de asumir el hecho indiscutible de la diversidad cultural. Es hora de cambiar la idea de programas homogéneos y abrir opciones a las grandes diferencias existentes, analizando el desarrollo del pensamiento del niño campesino y sus relaciones con el lenguaje teniendo en cuenta las condiciones socioculturales de vida que los condicionan, a partir de los enfoques actuales de la ciencia pedagógica contemporánea.

Las reformas que se han producido a través de los distintos procesos de perfeccionamiento se han abordado desde el punto de vista administrativo y organizativo de la escuela, pero no se han desarrollado suficientemente cuestiones como currículo polivalente, metodología, concepciones, sistemas, que apoyen al maestro del sector rural para el trabajo con la expresión escrita desde un punto de vista científico-metodológico acorde a las nuevas exigencias y prioridades de la escuela cubana actual.

De ahí que se revelen **como regularidades de esta periodización:**

- **La carencia de una concepción teórico-didáctica contextualizada para enfrentar la enseñanza de la expresión escrita en la escuela rural.**
- **El tradicional énfasis en el trabajo con la construcción de textos escritos de manera reproductiva, priorizando los resultados más que el proceso.**

1.2 Características socio- psicológicas del escolar de la zona rural con un enfoque sociolingüístico:

La observación indirecta de la zona, su caracterización, la entrevista grupal y la aplicación de técnicas a este escolar, así como el análisis de la bibliografía especializada, de un colectivo de autores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, y el estudio realizado por especialistas del país acerca de las características del niño cubano, que no especifica al niño serrano, (1998), permitió conocer que el escolar de estos grados presenta las mismas características psicológicas y pedagógicas del niño de la ciudad, (ver anexo 8); sin embargo, el primero, debido a su relación directa con la naturaleza y su entorno así como el uso de la lengua materna, presenta otras peculiaridades que lo identifican y lo diferencian del otro.

El niño campesino recibe cariño y afecto de sus padres y hermanos mayores, pero en ocasiones, estos son rudos, sobre todo cuando desobedecen sus órdenes, castigándoles y hasta pegándoles. Las relaciones familiares se basan en el mayor respeto hacia el adulto y la rigidez. La figura masculina, del padre o el abuelo es muy importante, aunque en los últimos tiempos la madre, si trabaja, pasa a un plano superior. Generalmente, son frutos de un matrimonio consensual o una relación "compartida". El tratamiento de los pequeños hacia los adultos es de usted, y aún en muchos hogares se mantiene pedir la "bendición" a las personas mayores al levantarse o al salir. Generalmente los padres son aficionados al juego de dominó y a la bebida alcohólica. La mayoría son de la raza mestiza.

La relación con sus amiguitos de la escuela es cordial, no se limita a jugar en grupos debido a las características del aula multigrado, graduada, o semigraduada, a la que asiste. Ya fuera de esta, juega solo o con sus hermanitos si los tiene, pues las casas están dispersas, deslizándose con una yagua por una loma, se baña en el río y \ o caza pajaritos o cuida sus nidos. Actualmente con la presencia del

vídeo y la computadora en la escuela, el docente diseña actividades lúdicas y culturales en horarios alternos, a los que él debe asistir, sin embargo no siempre esto es posible debido a la distancia que tiene que recorrer a pie o a caballo, cruzando ríos, para llegar hasta la escuela.

Es común, entonces que hembras y varones realicen tareas con los padres en el campo y el hogar, participa en la recogida de café o limpia de caña, siembra y recolección de frutas y viandas, carga agua, corta la leña, alimenta a los animales, cuida al hermanito menor. Estas “obligaciones” cotidianas en la vida familiar las coordina con su asistencia a clases.

Las características más notorias de este escolar son: disfruta el tener responsabilidad en su hogar, goza de mayor participación en las actividades sociales y colectivas de su comunidad, su lenguaje está permeado de variantes lingüísticas típicas de su entorno social, se enfrenta a la dicotomía vida / muerte desde edades tempranas, pues es copartícipe, a través de la observación directa, del nacimiento o muerte de un animal o familiar que ha convivido con él.

Generalmente se velan los muertos en la misma casa y participa en los preparatorios del mismo, hasta su traslado al cementerio. La celebración del velorio es todo un acontecimiento para el niño serrano, pues al utilizarse la vivienda como espacio funeral, el niño forma parte de él y disfruta de la narración oral de cuentos, mitos y leyendas, entre otras tradiciones que lo hacen herederos de un contexto social distintivo y diferenciador. Estos contactos anticipados y de manera natural con la muerte, como pedía José Martí, no lo hacen malo, pero sí lo hacen más serio y reflexivo.

Las conversaciones con sus padres en ocasiones, son escasas y en su mayoría están relacionadas con el trabajo diario. No obstante, si comparten espacios televisivos y / o radiales, el comentario ocupa un tiempo mayor; aunque su vocabulario no sea muy rico, gusta de contar e inventar historias y anécdotas.

Su relación directa con la naturaleza le hace crear un mundo pintoresco y su figura en él es algo singular e inolvidable, además lo convierte en una persona aguda. Posee una rápida percepción y facilidad de juicio, adquiere cierto rasgo de madurez dado por su modo de vida, es noble, vivaz, con

una sabiduría obtenida en la interrelación con el adulto y su mundo físico, capaz de descubrir el mundo que le rodea no solo cómo es, sino que se integra a él. Adquiere conocimientos sobre el sexo a través de la interacción con la naturaleza y en su convivencia con los animales.

En el lenguaje de los escolares del aula rural está implícito el capital y la competencia lingüística que poseen y ponen en práctica en el proceso escolar, y fuera de este, el cual se presenta en forma diferencial si se toma como referencia el aula o cuando intercambian en el grupo. Es ahí donde el lenguaje de estos alumnos adquiere su verdadera riqueza y dimensión en un contexto informal. Es un lenguaje espontáneo, natural. Por sus valores morales “naturales” conserva todos los atributos infantiles que hacen de su personalidad un sujeto fascinante y complejo, mezcla de perspicacia, candor y timidez. Es justo, honrado, hacendoso, solidario, aunque parco de palabras. Es desinteresado, pero desconfiado con los desconocidos; activo y al mismo tiempo reservado, discreto, leal, baja la cabeza al hablar con alguien ajeno a la zona.

Desde muy temprano se pone en contacto con los instrumentos de trabajo; Juega con ellos. Se levanta temprano, acogiéndose a la tradición del “canto del gallo y salida del sol” para llegar temprano a la escuela, a la que llega a pie o a caballo, subiendo y bajando lomas, lo que disfruta hacer, pero antes debe dejar realizada la tarea doméstica que le corresponde.

La influencia del maestro se deja sentir fundamentalmente en lo relacionado con su autoestima, y en relación con sus expectativas futuras de logro personal y profesional.

Además de la influencia del maestro, el modelo pedagógico de la escuela condiciona también las mencionadas dimensiones y el desarrollo de la autoestima. Le gustan las décimas, el repentismo aprendido de forma autodidáctica por contacto con el adulto y usa construcciones subordinadas y complejas en su conversación.

Todo ello sitúa al escolar serrano en condiciones favorables para enfrentar un proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizado a su entorno socio-lingüístico.

1.3 Concepciones psicológicas y didácticas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en los escolares primarios.

El lenguaje, para Vigotsky (1998:19) es un proceso humano altamente personal y al mismo tiempo, profundamente social. Por eso también, para el desarrollo infantil, otorga tanta importancia a la enseñanza del lenguaje y a su influencia en la promoción de nuevos fenómenos con relación a las acciones, percepciones, representaciones, atención, razonamiento y memoria. Considera que por intermedio del uso de los signos (palabras) el niño establece mejores relaciones con su entorno y de esta manera, se prepara para pasar a nuevas formas de actividades. Los signos una vez internalizados se transforman en factor importante de procesos síquicos superiores: actúan para organizar, unificar e integrar distintos aspectos de la conducta de los niños.

Otros conceptos fundamentales en la teoría de Vigotsky y asumidos en esta investigación, son los de mediación y zona de desarrollo próximo. Según el concepto de la mediación, la esencia de la conducta humana está mediada por herramientas materiales y herramientas psicológicas o signos. La zona de desarrollo próximo es definida por este autor como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz”. Vigotsky (1961: 35). De lo que se infiere que el hombre no se enfrenta al mundo con su sola naturaleza biológica, sino que su conducta está mediada, ayudada, por los dos tipos de herramientas ya mencionadas.

Las herramientas materiales le proporcionan al hombre los medios para actuar sobre el ambiente que le rodea y para transformarlo. Los signos, o herramientas psicológicas, son mediadores simbólicos de la conducta porque tienen significados, tienen una orientación hacia dentro de la persona, para autorregularse y señalar qué debe hacerse en ciertas circunstancias sociales.

El mundo en que vive el hombre es un mundo simbólico, organizado por sistemas de creencias, convenciones, reglas de conducta y valores, por lo que consecuentemente para vivir en él, se necesita ser socializados por otras personas conocedoras de esos signos y sus significados.

Uno de los sistemas más importantes de signos y significados está constituido por el lenguaje, tanto en su forma oral como escrita. Su internalización y su práctica es una herramienta principal para el desarrollo del pensamiento y su organización.

Además del lenguaje, y con su misma función de estimular el desarrollo del pensamiento se encuentran otros sistemas con significados socialmente definidos. Para Vigotski, el descubrimiento del simbolismo de la escritura es un paso mayor en el desarrollo del pensamiento del niño.

La actividad mental representada por la percepción, la atención voluntaria, la memoria, las emociones, el pensamiento, el manejo del lenguaje, la solución de problemas y las representaciones de las diversas formas de conducta varía según sea el contexto histórico-social en el cual vive la persona. Lo que quiere decir que estos procesos no son inmutables, cambian con el modo de producción y la

estructura social en el cual se socializa la persona. Este es un concepto básico del marxismo del cual Vigotsky tomó como una de sus principales orientaciones teóricas para varios de sus trabajos.

El rol del maestro rural en estos contextos sociales consiste en proporcionar guías, mediaciones, en un sentido vigotskiano, de manera que el niño por su propio esfuerzo, asuma el pleno control de los diversos usos del lenguaje oral y escrito.

El niño cuando va creciendo, interioriza el lenguaje social y poco a poco va convirtiéndose en algo personal, estos dos aspectos en un principio independientes, más tarde confluyen y entonces, el pensamiento se hace verbal y el lenguaje racional. Para que el alumno sea capaz de formar conceptos deben poder intervenir otras funciones intelectuales básicas. El proceso no puede ser reducido a la asociación, la atención, la imaginación, la inferencia o las tendencias determinantes. Todas son indispensables, pero al mismo tiempo insuficiente sin el uso del signo o la palabra, medio con el que son dirigidas las operaciones mentales, se controla su curso y se conduce hacia la solución de la tarea a la cual se enfrenta.

Así el inicio del alumno en el proceso de aprendizaje de la expresión escrita, vista esta como una función psíquica superior, tiene que vincularse con la interiorización de los procesos del conocimiento, por lo que se precisa de la estimulación de capacidades nacientes, teniendo en cuenta la zona de desarrollo próximo o área potencial.

En los seres humanos siempre ha existido la necesidad de dejar plasmado las experiencias de su paso por la vida. El hombre primitivo escribía en las cavernas mensajes que expresaban sus deseos y necesidades, relatos sencillos, creencias, sueños por realizar, a través de pictografías en las rocas que le servían de paredes.

Al respecto la investigadora McCormick Lucy (1993: 190) aseveró: “dar forma a la experiencia es un modo de apropiarsele: la escritura nos permite convertir el caos en algo bello, rescatar momentos de nuestras vidas, descubrir y celebrar las fuerzas que organizan nuestra existencia (...) la escritura es algo más que la vida: es la conciencia de la vida.”

Escribir bien significa conocer las convenciones del código de la escritura, con el objetivo de crear una escritura efectiva. Para lograr esto se necesitan elementos precisos que se derivan de un completo entendimiento de las relaciones sintácticas y léxicas de la lengua.

Walter, citado por la Dra. J.L.Coello (2000: 30), por su parte refiere que “la escritura es la última y quizás la habilidad más difícil que los estudiantes llegan a desarrollar si es que lo logran algún día”.

De ahí que los inicios del niño en la expresión escrita, según estudios de Vigotsky (1998) no pueden considerarse maduros y al mismo tiempo se pregunta por qué suele convertirse la expresión escrita en algo difícil para el escolar y en determinados períodos se produce un retraso de seis u ocho años entre su “edad lingüística” hablada y la escrita. Él precisa que el desarrollo de la expresión escrita no repite la

historia evolutiva del habla. El lenguaje escrito es una función lingüística separada, que difiere del lenguaje oral tanto en su estructura como en su funcionamiento. Aún su desarrollo mínimo requiere de un alto nivel de abstracción.

Las motivaciones por la escritura son más abstractas, más intelectualizadas y son distintas a las necesidades inmediatas. En la expresión escrita se tiene que crear necesariamente la situación, representarla. Ella exige del niño su acción analítica.

Al expresarse por escrito debe comprender la estructura del sonido de cada palabra, analizarla y reproducirlo en símbolos alfabéticos que deben ser estudiados y memorizados.

La expresión escrita requiere trabajo consciente, pues su relación con el lenguaje interiorizado es distinto a la del lenguaje oral, este último, precede al lenguaje interiorizado en el caso del desarrollo, mientras que el escrito sigue a este y presupone su existencia. Al respecto el lingüista Claire Blanche-Benveniste,(1982) sostiene que es necesario superar la dicotomía oral versus escrito y que no es suficiente establecer diferencias y sí aceptar que han habido caminos paralelos así como influencias recíprocas entre una y otra.

Los investigadores A. Luque e I. Vila (1996) ofrecen algunas precisiones que resultan significativas a cualquier empeño que trate de abordar una modificación favorable de la enseñanza de la lengua materna y que a criterio de la autora de este estudio, aportan valiosas ideas a la concepción que se propone, ellos señalan que el lenguaje oral es situacional en el espacio y tiempo, es efímero, se aprende y se usa sin necesidad de conocer sus reglas, es rápido, admite libertad en la sintaxis, necesita de un interlocutor, utiliza recursos semiocinéticos tales como los gestos, expresividad y los paralingüistas como las pausas.

El lenguaje escrito es transituacional, permanente, revisable, se adquiere sin necesidad de un interlocutor, requiere de un aprendizaje y uso consciente y deliberado de su regla, es lento se aprende en contexto didáctico, se ajusta al sintaxis convencional debe ser explícito, completo correcto. Ambos demandan tratamiento a través de estrategias diferentes a pesar de poseer en común la comunicación, pero además desde la perspectiva didáctica la prioridad de la lengua oral constituye un principio para la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita. Sin embargo, la reflexión sobre la lengua oral solo es posible gracias a la escritura.

En las aulas rurales, en las clases de Lengua Española se hace necesario promover el tratamiento intensivo de la expresión oral previo a la expresión escrita si se pretende desarrollar la personalidad de este alumno y la competencia comunicativa.

Todas estas y otras características de la expresión oral y escrita dan respuestas a la interrogante de por qué se hace tan difícil la escritura para los niños. Para Vigotsky la causa está en la habilidad del

niño para la actividad espontánea y no consciente y la falta de destreza para la actividad abstracta y deliberada.

De acuerdo con este autor, las funciones psicológicas en las cuales se basa el lenguaje escrito aún no han comenzado a desarrollarse cuando se comienza la enseñanza de la expresión escrita y esta debe erigirse sobre procesos rudimentarios que recién comienzan a surgir.

La expresión del pensamiento en forma escrita se complementa con la asociación de los elementos que se posee en forma sonora y los grafemas, así como la actividad del movimiento que acompaña a la expresión del lenguaje interno que actúa mientras se produce el acto de escribir. Vigotsky, (1998) precisa que en el lenguaje interno y externo la comunicación solo puede lograrse a través de las palabras y sus combinaciones, lo que hace que la actividad requiera del uso de borradores aunque sean mentales. Estableció además la diferencia entre el borrador y la copia final en la lengua escrita.

La construcción de textos escritos, paso culminante de la enseñanza de la expresión escrita tiene como objetivo primordial que los alumnos adquieran un medio idóneo para expresarse por escrito con fluidez y precisión, lo que exige de una preparación y capacitación para que reflexionen y comprendan por sí mismos sus pensamientos, emociones, sentimientos y expresarlos gráficamente con un lenguaje correcto y ordenado.

Los ejercicios que han de emplearse deben preverse de acuerdo al nivel de aprendizaje del escolar, de manera que pueden ser ejercicios preparatorios y relacionarse además con ejercicios de ampliación, invención, transformación, entre otros, dada la importancia de estos tipos de ejercicios para lograr precisión y secuencia lógica.

A partir de que las clases de lengua materna en la escuela rural se realizan de forma, frontal o autónoma, la lectura es otro de los elementos importantes para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito, a través del cual se trata de lograr una integración, que de acuerdo a los resultados de estudios realizados por esta investigadora, no llega a lograrse totalmente partiendo de la lectura de un texto. Cada una de estas actividades representa una situación social, donde el maestro puede diagnosticar las dificultades y conocer las necesidades y averiguar si los niños están apropiándose de la actividad.

He ahí el aporte que no solo la enseñanza de la escritura, además de la lectura ofrece al perfeccionamiento del lenguaje, refiere la Dra. García Pers (1995), puesto que permiten su posesión lúcida y analítica. Es por eso que constituyen instrumentos necesarios en la formación y desarrollo cultural del sujeto, sin los cuales no podría avanzar en los niveles de solidez del conocimiento y crecimiento personal. Ya Martí José(1885:130) lo aseveró cuando dijo:” Saber leer es saber andar; saber escribir es saber ascender.”

La capacidad para emplear la expresión escrita no resulta espontánea y está sujeta a principios didácticamente concebidos para su desarrollo, no obstante, la práctica pedagógica refleja la forma en que se interpreta, provocando que muchos docentes hayan dado mayor importancia a la revisión de lo escrito y no al proceso de elaboración del texto. Tal proceder, señalan los autores: C. Cancio, D. M. Echemendía y Z. Basco (1999) dejan claro un noble propósito: enseñar al alumno a organizar lo que piensa de forma correcta.

Se ha observado en las clases correspondientes a la expresión escrita en la escuela primaria rural un desequilibrio entre lo que necesita y desea escribir el alumno y las posibilidades que se le ofrece en estas clases. Luego se plantean dificultades que presentan los estudiantes en el aprendizaje de la expresión escrita y no se analiza que la causa está en los procedimientos utilizados.

La Dra. Coello T. (2001), ve las causas de las dificultades en el aprendizaje de la escritura como causas de índole psicológico, lingüístico y organizativo. Psicológicas, debido a la falta de interacción entre el lector y el escritor; lingüísticas, porque se hace difícil en la escritura guiar espontáneamente lo que se dice oralmente, fundamentalmente las construcciones sintácticas y la interrelación entre las oraciones y hay que expresarse de una forma clara y con la gramática adecuada para compensar los elementos prosódicos y la retroalimentación inmediata entre los interlocutores y organizativas, porque se relacionan con los problemas cognoscitivos, es decir, la escritura debe desarrollarse a través de la instrucción en el aula.

Se coincide con este criterio, pues al alumno hay que enseñarlo a cómo concretar sus ideas, sentimientos, experiencias y vivencias en el plano escrito de la lengua y se añade al problema organizativo, que la instrucción para el aprendizaje de la expresión escrita debe iniciarse desde los primeros grados, cuando ya el niño ha adquirido cierta competencia lingüística.

Múltiples investigadores describen este proceso de escritura como "repercusivo", "errático" y frecuentemente "confuso", en el sentido de que sus partes se mezclan y ejercen influencia entre sí.

Ellos parten del criterio de que la expresión escrita no ocurre a través de pasos estrictamente delimitados: primero una idea, luego un plan, después la introducción, cuerpo del trabajo y conclusiones sino que estos pasos ocurren de forma simultánea a través de todo el proceso.

Terreau, (1997) plantea que a los estudiantes se les debe enseñar cómo escribir y que este proceso será más efectivo, si toman conciencia de los pasos necesarios para la escritura y los simplifica: pre-escritura-ordenamiento-escritura del borrador- revisión. Al mismo tiempo señala que este proceso no es lineal, ya que el mismo puede ocurrir en forma secuencial o simultáneamente.

En correspondencia con lo planteado por este autor, con el cual se coincide, se puede inferir la existencia de dos aspectos esenciales en la expresión escrita: se desconoce lo que se escribe hasta

que se ha escrito y el proceso no es lineal, es repercusivo y confuso, por lo que es necesario concientizar al alumno del proceso en que participa: el de la construcción de textos escritos.

Para G. M. Vivaldi (1974: 86)el proceso de escribir presenta tres etapas:

- Búsqueda de una información.
- Organización.
- Redacción.

Este autor considera primero la necesidad de escribir sobre algo de interés para el escritor, lo que ayudaría a que este pudiera hacer extensivas sus ideas cada vez más y lograr así el enriquecimiento gradual del texto escrito.

Con relación a la segunda etapa, Vivaldi precisa tres elementos fundamentales: el plan, el interés y la acción; elementos que mantienen la unidad, pues organizar las ideas, es el equilibrio entre la inspiración y el orden como tal.

La tercera etapa, se refiere a la redacción, a la forma no solo de la expresión de los pensamientos, sino de crearlos mientras se escribe. Todos los autores coinciden en que estas etapas no constituyen diferentes períodos, sino que trabajan simultáneamente.

Al analizar desde el punto de vista psicológico estas etapas requieren de análisis, reflexión y concientización por parte de los alumnos, del proceso en que están participando.

Desde el punto de vista didáctico, este componente de la lengua, la Dra. Hernández V. (1998: 36) lo fundamenta en tres direcciones principales: la dirección tradicional, la fonográfica y la funcionalista, las cuales de una manera u otra van cambiando el concepto del lenguaje como sistema de signos abstractos y descubriendo en él su ya más cercana aproximación al texto, sus diferentes usos, su significación de acto y su capacidad de interrelación en la actividad lingüística. Avizora así, sus dos funciones fundamentales: comunicación y representación.

La tradicional es aquella que considera la gramática como un componente esencial para el aprendizaje de una lengua y en particular para el código escrito. Durante mucho tiempo esta tendencia dominó las clases de lengua materna y específicamente la de expresión escrita. Al analizar esta tendencia, se observa que opera desde una posición normativa, mecánica, pues su concepción acerca de la enseñanza de la lengua materna la ve como algo estático, como un producto acabado, dependiente de reglas y definiciones.

Sus seguidores no tienen en cuenta que las lenguas varían con el tiempo, que la actividad mental representada por la percepción, la atención voluntaria, la memoria, las emociones, el pensamiento, el manejo del lenguaje, las representaciones de las diversas formas de conducta varían según el contexto histórico social en el cual vive la persona.

En coherencia con este criterio, la investigadora Mejías Lucy (2001), considera que el lenguaje no es solo un objeto de conocimiento sujeto a reglas precisas, sino que es una manera de organizar el mundo y como tal, fundamenta los intercambios entre el individuo y su contexto. Esto no quiere decir que se excluya de la didáctica de la lengua la gramática. El metalenguaje o conocimiento teórico acerca de la lengua es necesario por todo hablante, pero requiere no solo del conocimiento y reflexión acerca de esta, sino de una adecuada actuación

La dirección fonográfica (Hernández Louhau, 1998) se fundamenta en las concepciones de la lingüística moderna y parte del carácter prioritario de la lengua oral sobre la lengua escrita, así como la máxima de Saussure de ver la lengua y la escritura como dos sistemas de signos distantes, cuya única función del primero es significar al segundo. Este autor concede a la escritura un rol de subsidiario, un dependiente de la lengua oral. No valora que el lenguaje es tanto personal como social y que el individuo utiliza el lenguaje cuando necesita comunicarse, recurriendo para ello al conocimiento previo que tenga, y los procesos lingüísticos: semántico, sintáctico, fonológico y pragmático y al hacerlo comparte una serie de propiedades del lenguaje en forma oral o escrita.

Concepciones estructuralistas como las de E. Sapir, Blomfield, Martinet y otros, limitan el carácter universal y variado del texto escrito, así como la producción de textos coherentes. Obvian además la oportunidad que brinda la lectura de textos literarios para la construcción de significados y la enseñanza de la lengua materna.

Como refiere la Dra. Maggi: Beatriz . (1997:231) “La literatura ofrece una metodología al “laberinto” del lenguaje lo mismo para el hablante que para el creador literario (...)las amplias lecturas literarias ponen al hombre en contacto con un arsenal de imágenes fraguadas mediante metáforas y símiles que entrenan su imaginación en la concepción del mundo como un inmenso tropo.”

Esta dirección se hizo fuerte en la comprensión del proceso de la escritura como un acto de traducción de lenguaje oral, lo que tenía como propósito dar solución al problema relacionado con el canal en el proceso de la comunicación, por lo que la producción de textos es solo privativa de aquellos que establezcan una relación directa entre escritor y lector, similar a la de hablante / oyente, excluyendo todos aquellos textos que no tengan su antecedente en una forma de expresión oral. Por tanto no tiene en cuenta el describir el escribir, el arte de construir significados (V. Hernández, 1998).

De estas tres direcciones planteadas anteriormente por la autora citada, se considera necesario reflexionar sobre la funcionalista, si se tiene en cuenta que esta corriente tiene su fundamento en la gramática del texto y el enfoque comunicativo funcional, el cual analiza los textos como secuencias coherentes de signos lingüísticos producidos por un hablante, en una situación comunicativa dada.

Ella considera a la expresión oral y escrita como sistemas de elementos lingüísticos caracterizados por la necesidad de comunicación y diferenciadas a su vez, por la vía y situación de comunicación.

se hace necesario entonces, retomar algunos presupuestos teóricos de la Lingüística del texto, como ciencia fundamental que aporta conceptos fundamentales a la didáctica de la lengua.

1.3.1 La lingüística del texto en la enseñanza primaria. Sus principales presupuestos.

La ciencia del texto en los últimos tiempos ha ocupado un lugar preponderante, al ofrecer una nueva manera de análisis y respuesta a los problemas teóricos y metodológicos relacionados con el texto y que la lingüística tradicional no había podido resolver.

Con respecto al texto son muchos los estudiosos que ofrecen una definición desde diferentes enfoques: Según S. I. Gindin, citado por la Dra. Coello Tissert J. Lidia (2001: 77), no puede definirse adecuadamente el texto si no es sobre la base de criterios pragmáticos, debido a que su gramaticalidad no puede establecerse solo en términos estructurales, sino que es preciso tener en cuenta además, factores sociales. Es por eso que la Lingüística del texto supera el concepto de competencia lingüística ofrecido por Noam Chomsky (1957) (gramática generativa), por el concepto de competencia comunicativa (Dell Hymes 1972: 48), de manera que si se quiere analizar el texto, es imprescindible tener en cuenta factores no integrales de los modelos oracionales, pues la competencia comunicativa va más allá: a la formación de usuarios de la lengua.

Por su parte H. Isebeg (1976) lo analiza como la forma primaria de organización en la que se manifiesta el lenguaje humano. Añade que esta comunicación cuando se establece entre los seres humanos se produce en forma de textos. Es el texto además la unidad mediante la cual se realiza la actividad lingüística, en tanto que es unidad social comunicativa.

En la misma línea de pensamiento Parra Marina (1992: 37) lo concibe como la unidad básica de la comunicación verbal humana, como cualquier secuencia coherente de signos lingüísticos, producida en una situación concreta por un hablante y dotada de una intencionalidad comunicativa específica y de una determinada función cultural.

Coincidiendo con estos autores, la Dra. A. Roméu Escobar (1999: 27) lo define como un enunciado comunicativo coherente, portador de un significado; que cumple una función comunicativa en su contexto específico, que se produce con una determinada intención comunicativa, por lo cual el emisor se vale de distintos procedimientos y escoge los medios lingüísticos más adecuados.

Resulta evidente que las distintas definiciones poseen puntos de coincidencia al presentar al texto con elementos de la semiótica, la pragmática, sociología, la lingüística y la comunicación.,

En resumen, se puede considerar que el texto es una unidad lingüística completa producto de cualquier actividad comunicativa humana y entre sus características fundamentales se encuentran: la actividad comunicativa, se produce en una situación concreta, con interlocutores, objetivos y referencias constantes al mundo que lo rodea; está estructurado a través de ordenación de reglas que garantizan el significado del mensaje y el éxito de la comunicación. Sin embargo, es interés de esta

investigación asumir el expresado por la Dra A. Roméu, por considerar que este criterio fundamenta el objetivo de la investigación de desarrollar el proceso de construcción de textos escritos del escolar de tercer y cuarto grados de la escuela rural. Se pretende así que el alumno se apropie de los elementos y medios comunicativos de la cultura campesina como motivación para escribir sus ideas, sentimientos y expectativas, creando además sus propias herramientas para construir textos escritos y concebir como usuarios-lectores a sus propios compañeros.

Por otro lado se valoran las propiedades del texto: adecuación, corrección, coherencia y cohesión.

La adecuación, consiste en seleccionar la variedad de lengua más idónea para la situación concreta que se produce. La corrección por su parte, supone respetar:

- ✓ Las normas textuales (presentación, orden de las ideas, claridad y elegancia)
- ✓ Las normas gramaticales: ortografía estructuración de las oraciones, léxico adecuado y preciso, buena puntuación etc.

De acuerdo con criterios del lingüista T.Van Dijk (1982) la coherencia es la propiedad semántica principal en el texto. La cohesión, por su parte, está relacionada con el uso de los elementos gramaticales que conectan oraciones y párrafos.

Se comparte el criterio de este autor, pero se considera que la cohesión en dueto con la coherencia son elementos imprescindibles en todo texto escrito que no se pueden obviar, si tenemos en cuenta que la cohesión es expresión de la superficie de las relaciones textuales y está constituida por las relaciones formales entre los componentes textuales, los cuales pueden ser: gramaticales o léxicos, Van Dijk (1974). A su vez estas relaciones formales se manifiestan a través de los medios cohesivos, entendidos como fenómenos formales de conexión que expresan una propiedad que abarca todo el texto y lo adecua a sus circunstancias, tal adecuación es la coherencia.

Estos dos tipos de enlaces cohesivos pueden ser: medios cohesivos lexicales y medios cohesivos gramaticales. Los medios cohesivos lexicales, constituidos por las categorías: recurrencia léxica, y cocurrencia, las cuales permiten apreciar las relaciones léxicas que se producen en el texto ocasionando las cadenas semánticas que se entrecruzan en este. La recurrencia o repetición es uno de los procedimientos fundamentales.

Los medios cohesivos gramaticales y la categoría referencia, que según la Dra. Cárdenas Gisela (2001: 17) se expresa como “la correlación de las expresiones lingüísticas con la realidad. Las marcas referenciales indican la relación con algo anterior o posterior, incluso exterior al texto.: sustitución, elipsis, conectivos pragmáticos que ayudan al logro de la coherencia y la cohesión”. Estos dos aspectos, solo se les exige al alumno de los grados objeto de estudio como un indicador de calidad de las ideas en el texto construido por él, pero no se le demuestra cómo puede lograrse la misma.

La orientación pedagógica de la lingüística textual presupone la comprensión y producción de textos escritos independiente del código oral. Entender la relación que se establece entre ambos procesos es un punto capital de este nuevo modelo..

Desde la investigación actual (Charaudeau, Patrick.1995:4-48 y . Mejías 2000:135), coinciden con el criterio anterior y consideran que el camino más viable es el de afrontar el trabajo desde la perspectiva discursiva, o sea, desde el proceso de comprensión y producción de textos y proponen al docente el diseño de estrategias que conduzcan al alumno a procesar y producir textos.

Por su parte, Van Dijk y Kintsch en su modelo cognitivo-discursivo, (1983) señalan que la estructura del texto está compuesta por oraciones o proposiciones, unidas por relaciones semánticas y que algunas de estas relaciones aparecen en forma explícita, pero otras deben ser inferidas por el lector a través del proceso de la comprensión. Este, según estos autores, se caracteriza a partir de estructuras fundamentales, la micro estructura, la macro estructura y la superestructura. La primera se concentra en establecimiento de relaciones locales o parciales tales como las inferencias léxicas y las relaciones de causa y efecto, denominadas causal cercano, hacen parte de esta estructura.

En el nivel macro estructural interesan las relaciones que engloban un conjunto de proposiciones nucleares. Estas ideas de mayor rango han sido llamadas por T. Van Dijk (2000:130) “macro proposiciones”, en oposición a todos aquellos que constituyen parte de la coherencia local o parcial, denominadas micro proposiciones. La tercera instancia, la superestructura, es la que da cuenta de la máxima abstracción de la estructura del texto ya que permite determinar la tipología del texto. Así mismo, la superestructura le permite al lector determinar la tesis, la solidez de la argumentación y la coherencia que guarda la proposición final con la tesis planteada.

Desde el enfoque cognitivo-discursivo de estos autores se puede apreciar que la comprensión y la producción de textos son procesos estratégicos, a partir de que las estrategias son procedimientos cognoscitivos que el alumno selecciona para procesar y producir textos y que son el resultado de la apropiación por parte estos de las estrategias utilizadas por el maestro al enseñarles. Las estrategias lingüísticas requeridas para la comprensión se entienden en distintos niveles, problemas de decodificación léxicos, semánticos, sintácticos, retóricos, textuales, pragmáticos y socioculturales.

Por su parte el proceso de construcción de textos, precisa no solo de imaginación, por parte del autor, sino del conocimiento acerca del tema y de una serie de estrategias que deben ser puestas en práctica en el momento de escribir el texto.

Se considera importante destacar que al estudiar el texto, no se puede olvidar **el contexto**. Estos términos no pueden verse aislados, pues todo texto incluye una intención del hablante o del escritor y se produce en un momento o lugar determinado. O sea que al hablar de construcción de textos se hace imprescindible analizar el contexto en que se desarrolla el proceso de construcción.

Desde el punto de vista lingüístico E. Grass 2002:3 refiere que “el contexto se presenta como el entorno lingüístico en el que se insertan un fonema, una sílaba, una palabra”, sin embargo, T. Slama en Lenguaje y Contextos (1976) lo presenta como un conjunto de coordenadas en función de las cuales todo hecho lingüístico debe ser interpretado y precisa que esas coordenadas son entre otros, el contexto social, el literario, el geográfico, el histórico, psicológico, y pueden estar explícito e implícito.

Resulta evidente el carácter restringido al aspecto lingüístico, que posee el primer criterio ofrecido por la profesora Grass y cómo la investigadora Slama va más allá al clasificar diferentes contextos.

Halliday (1987:19) se refiere al contexto tomando en cuenta distintos estratos:

1.- “Estrato de contexto: involucra el concepto de campo del discurso, lo que equivale a decir lo que está pasando, a la naturaleza de la acción social, que está teniendo con los participantes. La interpretación del contexto social incluye: contexto de cultura y el contexto del registro de la situación, o sea, la realización lingüística en ese momento del acto de comunicación”. Por lo tanto la lingüística del texto no centra su enfoque en textos descontextualizados sino en las relaciones mutuas entre los textos y la práctica social.

Sin embargo, para Lomas y otros, referido por la Dra. Diosdene (1998: 10), no es el escenario físico donde se adquiere el conocimiento, sino el bagaje de conocimiento adquirido, compartido.

Se comparte este criterio y se asume por considerar elemento esencial de este estudio la relación del alumno serrano con su contexto social, con la naturaleza campesina y los saberes populares y creencias que asume, comparte e incorpora a su acervo de conocimiento construyendo su propio contexto cultural individual. En tal sentido el contexto circunstancial y situacional que está constituido por los elementos físicos y culturales que acompañan la recepción de un mensaje muy importante, pues, incluye el espacio, el tiempo, las relaciones entre los hablantes etc. Además está motivado por la intención y el estado de ánimo. Un mismo texto puede tener significados y connotaciones diferentes según se dé en una circunstancia o en otra.

Por lo tanto para construir un texto hay que decidir lo que se va a decir y ordenarlo de una manera adecuada para que sea comprensible por todos.

1.4. Enfoque funcional comunicativo. Sus características y posibilidades de aplicación en la escuela primaria rural.

Como se mencionó en el epígrafe anterior, son muchos los estudiosos que han incursionado en la aplicación del enfoque comunicativo para la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna. En esta investigación se asume el criterio que se ofrece a continuación:

Enfoque Comunicativo, se inserta en la concepción de la llamada Lingüística del texto. El resultado de sus investigaciones conduce a dos posiciones: la primera enfatiza en el aspecto estructural y trata de establecer un modelo, una estructura, una gramática del texto, en dependencia de su función. Se trata de ofrecer, por ejemplo, el método estructural o la morfosintaxis del texto narrativo y su análisis estructural. La segunda, centra su interés en el texto, como proceso de significaciones.

Este enfoque trata "la interacción de hechos lingüísticos en la que los hombres escogen los medios léxicos y gramaticales consecuentes con su intención y finalidad "Contribuye a " hacer evidente al alumno la utilidad de las estructuras lingüísticas que conoce viéndolas funcionar en la lengua". Roméu Escobar A. (1999: 14).

Esto presupone que la enseñanza de la lengua exige el análisis de los hechos en que los hombres participan con diferentes propósitos para descubrir el valor y funcionalidad de los recursos expresivos empleados. Valora la importancia del lenguaje para la vida en sociedad y, como precisa la autora, ha permitido que evolucione su concepto pasando de "sistema de signos puros", a una definición más profunda que destaca su importancia en la vida del hombre, como " medio de comunicación social y humana ", A. Romeú (1995: 45).

El enfoque comunicativo tiene como propósito esencial contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, la que se logra en la medida en que este llegue a convertirse en un comunicador eficiente. Ello presupone poder comprender lo que otros tratan de significar, entendida la comprensión como un acto individual, original y creador, poseer una cultura lingüística y literaria, adquirida en el proceso de análisis de diferentes textos y en el descubrimiento de los recursos lingüísticos empleados por el autor en su construcción.

Estos textos constituyen modelos constructivos en diferentes estilos (coloquial, científico-técnico y literario o artístico) y mediante su análisis (semántico, lingüístico y / o pragmático) el alumno no sólo adquiere conocimientos lingüísticos y literarios, sino que también toma conciencia de la utilidad de dichos conocimientos para la comunicación. La construcción de textos en diferentes estilos, es otro de los propósitos de este enfoque, según la situación comunicativa en que se encuentre y haciendo un uso efectivo de los medios lingüísticos necesarios para establecer la comunicación de acuerdo con las características de las diferentes normas.

Estos supuestos, correspondientes a un comunicador eficiente, deben ser atendidos desde los primeros grados, en la escuela primaria rural, realizando un trabajo con la asignatura Lengua Española de acercamiento a esta teoría, y de forma gradual y ascendente, enfrentar al niño a situaciones comunicativas cada vez más complejas en dependencia de su maduración y desarrollo alcanzado, en combinación armónica con sus motivos, intereses, conocimiento de su esfera afectiva emocional.

El niño rural debe conocer y demostrar lo que él puede hacer por sí solo y de lo que es capaz de realizar en relación con el adulto, debe ser capaz de incursionar en el empleo de textos de diferente naturaleza muy bien seleccionados para abordar la lectura y su comprensión vinculando el estudio y utilización de las estructuras léxico funcionales de la lengua que correspondan; debe estar dotado de diferentes modos de actuación para leer, comprender y producir sobre lo leído. Lo anteriormente señalado, entendido como cualidades o requisitos que debe portar un "comunicador", están en relación directa con los principios teóricos en los que se sustenta el enfoque comunicativo. Ellos son:

- ✓ La concepción del lenguaje como sistema de signos que participan en la comunicación social humana.
- ✓ La relación entre el pensamiento y el lenguaje (noesis y semiosis).
- ✓ La unidad del contenido y la forma en el estudio de los hechos lingüísticos.

Estos principios teóricos en los que se sustenta el enfoque permiten al docente conducir a los alumnos de forma gradual y ascendente por la senda donde obtendrán la competencia cognitiva. Entendida esta como el saber cognoscitivo que le permite al sujeto el dominio, del código oral y escrito del saber que construye. Abarca pues la competencia lingüística y por tanto, también la comunicativa. Implica el conocimiento del mundo circundante almacenado en la memoria, (**competencia referencial**).

Es, en esencia, la concepción que expresa la capacidad del alumno para construir y operar con su conocimiento, como un proceso, una vía y un resultado, al abordar los disímiles problemas teórico-prácticos con arreglos de las habilidades cognoscitivas, de manejo, procesamiento y recuperación de la información y como exponente del desarrollo de habilidades y de estrategias eficientes y creativas al comprender, construir y aplicar el conocimiento.

Esta competencia cognoscitiva implica la información que amplía la capacidad de conocimiento, de dominio técnico y de apertura a la experiencia, las creencias, vivencias, por la vía creadora de la lectura y comprensión textual; actúa en una interrelación directa con el mundo, las interpretaciones como respuestas creativas del hombre, que hacen posible una orientación crítico-valorativa hacia la acción individual y colectiva, el análisis, la reflexión y la toma de partido en el conocimiento que emancipa y perfecciona la conciencia.

La competencia comunicativa, es, en esencia, la adquisición y el desarrollo de las habilidades y conocimientos que necesita el hombre para desempeñarse adecuadamente en cualquier contexto o situación comunicativa en la que la competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica, se adapta a la intención de la información total que se intercambia con el otro.

La competencia lingüística implica el dominio de las habilidades y conocimientos idiomáticos: saber escuchar, escribir, leer, comprender y construir un texto en forma oral y escrita; para lo cual es imprescindible el conocimiento y dominio de las reglas de las disciplinas lingüísticas. De hecho se comparte la idea planteada por N. Chomsky, (1957) que involucra una actitud creativa del sujeto, quien a tenor de la selección y combinación de reglas, construye significados.

La competencia sociolingüística conjuga las habilidades para adaptar la comunicación a las diversas situaciones dadas, concretas, en que debe producirse el acto de habla; implica un saber escoger, seleccionar los medios lingüísticos necesarios y suficientes para comunicar lo que desea significar.

La competencia discursiva entraña las habilidades para construir estrategias en la estructuración de los diversos tipos de textos, de discursos, para interrelacionar las partes y para seleccionar y organizar el tipo concreto de discurso textual que se empleará.

La competencia estratégica no es otra cosa que saber hallar un orden, una dirección y unos procedimientos comunicativos válidos para dar respuesta creativa y eficiente a la situación comunicativa en que se encuentra el hablante.

La competencia pragmática integraría el conjunto de conocimientos no lingüísticos, que el escolar ha interiorizado, por lo que se evidencia una unidad dialéctica y espiral entre: competencia lingüística – competencia sociolingüística- competencia discursiva- competencia estratégica, las cuales conformarían la competencia comunicativa. En consecuencia con esta, es necesario señalar los tres componentes funcionales que permiten el logro de ella: comprensión, análisis y construcción de textos. En ellas se concretan las habilidades esenciales que la asignatura debe lograr y la escuela en general debe contribuir a su desarrollo. Según la Dra. Roméu la actividad comunicativa en general pero, muy especialmente, la actividad comunicativa verbal y los textos mediante los cuales los hombres intercambian significados, en situaciones comunicativas concretas, constituyen categorías rectoras en las que se debe centrar la atención de los escolares mediante su análisis. En este caso, continúa diciendo, el análisis deberá propiciar la descripción comunicativa funcional de los elementos lingüísticos que fueron necesarios al autor para significar, de los cuales el alumno toma conciencia mediante el análisis y está en condiciones de emplear en sus propios textos.

Estas ideas se revelan en la escuela primaria, a partir del tercer grado, cuando los alumnos se inician en la construcción de textos escritos (redacción de párrafos y composiciones narrativas y descriptivas) para lo cual utilizan elementos lingüísticos para describir, narrar y recrear su mundo de significaciones sin un dominio consciente de esas estructuras idiomáticas; sólo poseen un acercamiento a su definición elemental como resultado de la forma de aprendizaje instituido, lo que afecta el desarrollo de las habilidades que debían lograr, y no favorece el empleo consciente de las estructuras de la lengua con las cuales exteriorizan sus pensamientos en forma oral y escrita, lo que limita el proceso de la comunicación y por consecuencia su competencia comunicativa.

LA COMPRESION DE TEXTOS.

Para comprender se debe partir de considerar que la comprensión es un proceso intelectual en el cual el mensaje transmitido mediante imágenes, colores, sonidos y movimientos, es portador de una significación dada o expresada con diferentes medios la cual hay que recepcionar.

La comprensión de textos ocupa un lugar significativo en el quehacer de los docentes. La escuela rural necesita que este propósito sea alcanzado por parte de los alumnos, para apoyar su aprendizaje en las diferentes materias, y con eficiencia por parte de los maestros, para lograr la competencia comunicativa en los alumnos y el perfeccionamiento de su modo de actuación pedagógica.

Desde esta perspectiva es posible reflexionar acerca del valor que posee dentro de la clase de Lengua Española y específicamente en la expresión escrita de la escuela rural la captación de significados, de manera que se le debe dedicar especial interés por lo que aporta para el desarrollo de la creación de significados y la competencia comunicativa de los escolares del sector rural, además por los precedentes que se van creando en estos alumnos para su desenvolvimiento en la vida social.

La captación de significados tiene lugar por dos vías: auditiva y la visual, (lengua oral y lengua escrita).

Audición y lectura constituyen, por tanto, dos operaciones esenciales de la actividad verbal que intervienen en el proceso de captación o recepción de significados. A este proceso se le conoce también, de acuerdo a la teoría de la comunicación, proceso de decodificación textual. La didáctica, al ocuparse del proceso de comprensión, ha investigado acerca de los ciclos en los que dichos procesos se estructuran y las operaciones que se realizan en cada uno de ellos. Estos son:

- Ciclo senso-perceptual : ciclo sintáctico, ciclo semántico.

Este último considerado el más importante de todos pues en él se produce la comprensión de los significados, que constituye la operación fundamental de todo el proceso. Todo texto, según apuntan diferentes autores Gray, W. García Alzola (1974: 34) y otros, "es portador al menos de tres significados: literal o explícito, intencional o implícito".

Es importante tener presente que siempre que se hable de comprensión de un texto, se debe pensar en su análisis y construcción, considerada esta última como un elemento que da un cierre al proceso; dicho en otras palabras, es el acabado de la actividad comprender. Al respecto, y muy ligado a la búsqueda del significado en el texto, García G. en su obra Discusión sobre la comprensión lectora (1995:17) insiste en la importancia que tiene que el lector encuentre el significado y luego lo reconstruya teniendo en cuenta el campo del conocimiento que posee, a lo que se le denomina por muchos autores "el universo de saberes". Atendiendo al nivel de interpretación del texto, este autor considera importante tener presente el léxico y para ello la formación de redes partiendo del tipo de discurso.: el descriptivo (adjetivos o elementos calificadores); el narrativo (sistemas de hechos).

Este autor precisa: redes de palabras léxicas, redes de palabras sintácticas, redes de palabras en un sentido amplio, redes designativas, redes temporales, redes de atribución, redes de palabras del espacio, del tiempo, (adverbios de lugar y de tiempo)

Mientras, Tusón, J, citado por las Dras. Matos y Hernández 1998:55-59) valoran la recurrencia de una o varias palabras que pueden ofrecer en el texto la clave semántica y con ella la facilidad para comprender. Weinrich, Harold, (1981:52) refiriéndose a la comprensión valora a la sintaxis y señala que en un texto ella está formada por redes de palabras del espacio (debajo, donde, sobre); de tiempo (todavía, entonces, luego) y de palabras por el sentido que se apoyan en los pronombres posesivos.

Todos estos criterios son válidos para corroborar la necesidad de ofrecer al niño, desde sus inicios en la escuela primaria rural el conocimiento de las estructuras léxicas en función del texto escrito, de manera que le permitan desentrañarlo y llegar a su referente. En resumen, se plantea que la comprensión requiere un análisis y apropiación de los significados que posee el texto. Otro aspecto importante para el trabajo con la comprensión y construcción de textos escritos es la presentación de distintos tipos de textos. Al respecto el investigador D. Cassani (1997) y otros ofrecen una tipología que propone Werlich (1995) y distingue cinco textos que se caracterizan tanto por contextuales (temas, propósito, relación emisor-receptor, etc.) como textuales. De ahí que se asume esta clasificación por considerarla factible de trabajar en la escuela primaria, y específicamente en tercer y cuarto grados de la escuela rural.

EI ANÁLISIS DEL TEXTO.

En correspondencia con el enfoque comunicativo y su método de análisis lingüístico, le demuestran al alumno la utilidad de las estructuras lingüísticas que conoce percibiendo su función en la lengua.

Considerando los criterios de M. A. K. Halliday (1994), se comparten sus ideas acerca del criterio funcional de la lengua en el sentido que centra su interés en lo que el hablante, puede hacer con ella y de qué trata, al explicar la naturaleza de la lengua, su organización interna y su conformación en términos de las funciones que ha desarrollado para servir.

En el enfoque comunicativo, según la Dra. Roméu y sus seguidores, el análisis debe ser el segundo componente funcional de la asignatura. Este criterio aplicado en las clases de Español-Literatura para la secundaria básica, es válido para la asignatura Lengua Española en la escuela primaria rural a partir de tercer y cuarto grados en la medida en que se ajusta a los objetivos y contenidos de la misma. Se tiene entonces en cuenta que la escuela debe contribuir no solo a que el alumno se apropie de un sistema de conocimientos sino que comprenda su utilidad, su aplicabilidad, su funcionalidad y los apliquen a situaciones comunicativas reales.

Mediante el análisis del texto el alumno descubre, los medios empleados por el autor en la construcción según los procedimientos comunicativos de que se vale atendiendo a lo que trate de significar, su intención y finalidad, es decir, explica el empleo que se hace de dichos medios según su función concreta de comunicación y puede luego transferirlo a su propio texto. Esta enseñanza así concebida es operacional, lo que Callejas D. (1989:1) define como "orientación pedagógica en la descripción de los medios de la lengua y la transmisión del conocimiento lingüístico".

Uno de los problemas que afecta el análisis del texto literario en la enseñanza primaria rural y su comprensión, es la ruptura que se produce en la lógica del análisis al atender la gramática superpuesta, tratando de cumplir indicaciones metodológicas ofrecidas por los documentos normativos para el tratamiento a la Lengua Española de manera integrada, sin explicar **el cómo** y no en función de la comprensión y construcción del texto. Estas ideas planteadas por los autores de una u otra forma confluyen en que para llegar a una mayor comprensión del texto es necesario utilizar las estructuras gramaticales atendiendo a su **significación y función**.

Desde el punto de vista didáctico este enfoque exige de una clase comunicativa donde el análisis esté centrado en la significación del texto con lo que se favorezca la integración de la semántica, la pragmática y la morfosintaxis donde se establezca un proceso interactivo y vivencial que garantice la competencia comunicativa en los escolares. Se trata entonces de utilizar una clase participativa, contextualizada centrada en el texto para su comprensión, análisis y construcción.

LA CONSTRUCCION DE TEXTO ESCRITO.

Para construir textos hay que tener presente que en ese acto se ponen de manifiesto todas las capacidades y competencias del escolar, las cuales se manifiestan en forma oral y escrita. De modo que el texto en proceso de construcción debe tener: carácter comunicativo carácter social, responder a la intención y propósito del emisor en una situación comunicativa concreta, cierre semántico, coherencia, carácter sistémico.

Se ha de tener presente, además que su proceso abarca cuatro etapas: motivación, planificación, realización y consecución de la finalidad. El cumplimiento de ellas permite al emisor las operaciones de precisar su intención y finalidad comunicativa, seleccionar el referente o sector de la realidad social o natural sobre el cual va a tratar, definir el tema, organizar el tipo de texto que va a construir, laborar el plan global del texto y expresar lingüísticamente el significado.

Por otra parte, la clase diseñada para construir textos y efectuar su revisión tiene que transcurrir por tres etapas según las orientaciones metodológicas, de orientación, de ejecución, de control a partir de cuarto grado. Cada una de ellas cumplen propósitos fundamentales para el logro de la máxima aspiración, la construcción de textos utilizando cada una de las estructuras léxico-funcionales de la lengua con las que el estudiante signifique atendiendo a su intención y en trabajo cooperativo.

Estos criterios son compartidos por la autora de esta investigación por considerar la interactividad, y la manera en que se usa la lengua de acuerdo a la situación comunicativa y al contexto cultural, elementos importantes.

Para el establecimiento de una nueva concepción didáctica, se ha considerado oportuno retomar núcleos conceptuales básicos acerca de una variante **metodológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la expresión escrita en la escuela primaria rural.**

Desde el punto de vista filosófico, el método es la manera de abordar la realidad, de estudiar los fenómenos de la naturaleza y de la sociedad según el marxismo, el método es correcto exclusivamente cuando refleja las leyes objetivas de la propia realidad.

Desde la perspectiva didáctica, el método, es un componente fundamental del proceso, es la vía, que responde a una de sus interrogantes: ¿Cómo enseñar? ¿Cómo lograr que el alumno aprenda? ¿Cómo desarrollar el proceso? Representa el sistema de acciones de profesores y estudiantes, como vías y modos de organizar la actividad cognoscitiva de los estudiantes o como reguladores de la actividad interrelacionada de profesores y estudiantes, dirigidos al logro de los objetivos, apoyándose en conocimientos y habilidades, en un contenido determinado, al que le es susceptible un objeto que posee. Según los criterios de Álvarez de Zayas,. (1999:40) el componente del proceso docente-

educativo que expresa la configuración interna del proceso, para que transformando el contenido se alcance el objetivo que se manifiesta a través de la vía, que escoge el sujeto para desarrollarlo.

Epistemológicamente, una estructura, una esencia y una lógica interna particular, a la cual el método debe adecuarse y la idea de que un método sea, cual sea, siempre se sustenta en una concepción teórica, sobre la realidad que se va a transformar con su puesta en práctica a la vez que se convierte en significación práctica de dicha teoría o concepción.

Este componente está estrechamente relacionado con el contenido y el objetivo, llegando a constituir esta relación una ley importante del proceso. Se hace funcional además, a través de las técnicas y procedimientos que forman parte de él. De ahí que es importante su selección adecuada en función de las condiciones concretas que se dan en el objeto, pues debe existir una concordancia entre la finalidad del método, la concepción teórica en la que se sustenta, y el sistema de procedimientos y técnicas que lo conforman. "El aspecto interno del método, revela su esencia, el movimiento interno que provoca en el alumno, deberá ser comprendido y hallado por el docente, con vistas a la efectividad de la utilización de los conocidos sistemas de métodos" (S. Margarita, 2000:27)

En cuanto a la enseñanza de la lengua se analiza el criterio de estudiosos como A. Edgard (1999), citado por la Dra. Coello 2001: 70) el cual señala que "el método es un plan completo para la presentación ordenada del material, donde ninguna parte se contradice y todo está basado en un enfoque seleccionado, acotando que dentro de un enfoque pueden existir otros métodos".

Este autor centra su atención en el contenido a llevar a través del método, sin embargo no toma en consideración el rol a desempeñar por el maestro y el alumno, así como los procedimientos que deben colaborar en el cumplimiento del objetivo.

Al analizar todos estos criterios acerca del método se comparte las consideraciones realizadas por J. L. Coello (2001) en cuanto a soporte teórico y método, ella identifica al método como la vía a través de la cual la teoría se pone en práctica, sobre la base de habilidades particulares a enseñar conocimientos seleccionados, estableciendo el orden en que los mismos deben presentarse.

En el caso particular de la lengua materna, el soporte teórico se basa en concepciones teóricas de la ciencia sobre la base de las normas de la Lingüística y la Pragmática, las leyes y principios de la Psicología, así como los principios didácticos de la Pedagogía, lo cual apunta hacia la necesidad de tener presente la relación entre las necesidades, intereses, motivaciones desde la perspectiva lingüística y social, para que el alumno se apropie de los recursos y estrategias de aprendizaje que ofrece el maestro y desarrolle una competencia comunicativa.

Con respecto a la enseñanza de la lengua con un enfoque comunicativo, ya fue ampliamente abordado en el epígrafe anterior, pero se añaden criterios del lingüista John Firth (1976), el cual planteó que la lengua necesita ser estudiada en el más amplio contexto sociocultural de su uso, lo cual incluye participante, sus comportamientos y la selección de palabras; Michael Halliday, Dell Hymes y N. Chomsky, coinciden en que las concepciones teóricas sobre las cuales se basa la enseñanza de la lengua con un enfoque comunicativo presuponen lo que el hablante necesita conocer para ser comunicativamente competente en la comunidad.

La heurística se significa como término tomado del griego heurisko, que significa busco, descubro (N.Jover 1996: 137). El método heurístico es usado en la enseñanza para descubrir, buscar lo nuevo. Este método es considerado además, como un método productivo, acelera la solución de problemas. La participación de los alumnos en la construcción de los conocimientos, es una de sus características, lo que favorece la actividad cognoscitiva. Como resultado de su correcta aplicación los conocimientos adquiridos por los alumnos son más sólidos.

El mismo consiste en establecer una conversación con los alumnos, a través de un sistema de preguntas en la que partiendo de los saberes que poseen y bajo la orientación del maestro ellos son capaces de arribar a nuevos conocimientos. O sea, se dirige el pensamiento de los alumnos de los hechos particulares a los generales, posibilitando elaboren independientemente las definiciones de los conceptos estudiados, sinteticen sus conocimientos, hagan generalizaciones.

En la enseñanza –aprendizaje de la Lengua Española en la escuela primaria está orientado el uso de la conversación heurística para las clases de nuevo contenido, específicamente los contenidos gramaticales y de las reglas ortográficas y aunque existen otras variantes de la vía heurística como el trabajo independiente y la explicación heurística, se ha comprobado mediante estudios realizados al respecto que el más utilizado es el de la conversación heurística. Sin embargo, para las clases de expresión escrita está orientado el método de la conversación reproductiva.

La concepción existente acerca del método de la conversación heurística es tan generalizada, que no aborda los aspectos necesarios de la construcción de textos escritos para la escuela primaria rural multigrado.

1.5 Análisis de la situación actual de la construcción de textos escritos de los alumnos de tercer y cuarto grados de la escuela rural “Luis Cervantes”.

Para la aplicación del diagnóstico se tuvieron en cuenta algunos principios de la expresión escrita referidos por Brueckner y Bond (1975):

1. Creación de un ambiente educativo libre que favorezca el desarrollo del lenguaje a través de situaciones discentes en las que el uso natural sea el factor fundamental.
2. El desarrollo lingüístico, como parte del desarrollo general, difiere de un niño a otro; por tanto es necesario adaptar las metas de la enseñanza al ritmo individual del crecimiento.
3. Cooperación profesor-alumno en el diseño de los métodos de evaluación.

Se evaluaron los **indicadores** siguientes:

- ✓ Motivación para realizar la actividad.
- ✓ Aspecto volitivo-afectivo.
- ✓ Dominio del tema propuesto para escribir.
- ✓ Variables lingüísticas (sintácticas, organización de las ideas, relaciones interpersonales, modalidades de las oraciones, coherencia interna)
- ✓ Variables léxicas: sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, tiempos verbales, personas gramaticales, expresiones coloquiales propias de la zona isotopía.
- ✓ Posibilidades y limitaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos de los alumnos de tercer y cuarto grados.
- ✓ Trabajo interactivo. Comunicación.

El diagnóstico fue aplicado a una muestra de 21 alumnos, 12 hembras y 9 varones de un universo de 21, que constituye la matrícula de tercer y cuarto grados, para un 100 % de la Escuela “Luis Cervantes” en el municipio Il Frente, de la provincia Santiago de Cuba. El criterio de selección se sustenta en que este municipio es zona de referencia del Plan turquino. La selección fue realizada de manera intencional y permitió obtener una muestra representativa de la realidad del proceso de

enseñanza- aprendizaje del componente objeto de estudio, valorar un pronóstico y validar una estrategia didáctica.

Con el objetivo de conocer el grado de motivación que poseía el escolar se aplicaron diferentes instrumentos tales como: **la técnica** de completamiento de frases, la de los diez deseos -a los escolares de ambos grados- y una entrevista grupal. (Ver Anexos)

Resulta significativo señalar que los escolares poseen gran coincidencia al preferir la vida en el campo, la compañía de un animal, la escuela, conversar con su maestra y su abuela/ o, ver la televisión. Así como deseaban ser honestos, buenos estudiantes, amigos, trabajadores, tener un caballo fuerte y grande y un televisor como el de la escuela. En cuanto a su estado emocional refieren ser felices viviendo en el campo, despertando por las mañanas temprano cuando canta el gallo. Casi todos leen en la escuela, solamente por el libro de texto y algunas veces La Edad de Oro o la revista Pionero pues carecen de una biblioteca escolar permanente. Sienten rechazo por la construcción de textos escritos porque les resulta aburrida. Coinciden en que les resulta difícil la selección del título para escribir, lo que evidencia que el tema es sugerido o impuesto y como les es desconocido no pueden escribir; por otro lado manifiestan no saber casi nunca cómo iniciar la escritura de un texto.

De lo anterior se desprende que la mayor dificultad al construir un texto escrito está en no saber sobre qué escribir, qué decir y cómo hacerlo.

Los resultados de la encuesta aplicada denotan que el trabajo con las experiencias vivenciales del alumno serrano es insuficiente, así como la preparación para enfrentar la construcción de textos escritos.

Después de analizados los resultados de las técnicas aplicadas a los alumnos se aplicó **una prueba pedagógica** (anexo). La misma arrojó deficiencias en el uso de sinónimos, y elementos conectores en el que un 99,9 % cometió error, así como en la selección del nombre para la historia acerca del personaje. La mayoría expresó que su personaje escribía composición acerca de las vacaciones, solo dos hicieron referencia a la vida en el campo y su familia. De lo anterior se desprende que la mayor

dificultad al construir un texto escrito está en no saber sobre qué escribir, qué decir y cómo hacerlo, los escolares desconocen cómo iniciar un texto escrito, aún cuando se les dio libertad para escoger el tema para la construcción de su texto. Su mayor preocupación lo constituye la ortografía y la extensión del texto. No recrean la parte creativa del proceso como la introducción de nuevos personajes, distintos tipos de oraciones y formas elocutivas que se presentan en el habla, como el diálogo, o el uso de sonidos onomatopéyicos.

En **la entrevista a los padres** se observa que, en su mayoría, el nivel de escolaridad oscila entre octavo y noveno grados, la gran mayoría es trabajador agrícola de su propia finca o parcela, no tienen hábitos de lectura, y cuando lo hacen es la Biblia o el periódico. Comparten con sus hijos la realización de tareas en algunas ocasiones y conversan sobre temas del campo, la escuela o algunos acontecimientos de la zona, pues no todos conviven con sus hijos, solo el 10%.

Resulta evidente que los padres presentan limitaciones para comunicarse con sus hijos, la relación hogar-escuela no es la mejor, al mismo tiempo que no disponen del material adecuado para efectuar actividades de conversación, lectura o juego con los niños en el hogar que ayuden al desarrollo de un aprendizaje significativo para la escritura de textos de lo que se infiere que la poca motivación de los escolares para escribir se ve influenciada por la insuficiente labor de la escuela y la familia.

Se **entrevistaron** además, 28 maestros de tercer y cuarto grados, 26 con más de diez años de experiencia en la docencia y dos con 5 y tres años, respectivamente en este tipo de centro. Todos son Licenciados en Educación Primaria, sin embargo se destaca como rasgo significativo que de ellos, solo 8 son residentes en la zona; el resto se enfrenta por primera vez a las características de la zona rural y al trabajo con estos alumnos. Los metodólogos, entrevistados aunque en su mayoría no son de la zona, poseen vasta experiencia en la docencia y específicamente, en el rural.

Los resultados de la entrevista a maestros y metodólogos indican que el 100 % de los entrevistados dominan las orientaciones metodológicas para el trabajo con la expresión escrita en el tercer y cuarto grados y refieren que no existen otras sugerencias complementarias, ni otro método que ayuden al

docente al trabajo para el logro de la creatividad y calidad en la expresión escrita de los alumnos de estos grados y en este tipo de escuela. Señalan además que el programa no presenta como objetivo en tercer y cuarto grados el aspecto de enseñarles a seleccionar un título, o incluir otros elementos propios del contexto social que constituyen recursos y herramientas para lograr la motivación y la calidad en el texto, por lo que se infiere que ellos no han concientizado la importancia que reviste darle tratamiento adecuado al proceso de construcción, aunque reconocen lo valioso que sería trabajar con orientaciones precisas al respecto, siempre tomando en cuenta las características de este alumno. La relación con la familia no es buena pues la mayor parte de los niños vive con uno de los miembros de la pareja o con abuelos que en ocasiones no asisten a las reuniones u otras actividades programadas por la escuela.

Como parte del diagnóstico inicial, durante la etapa exploratoria de la investigación, fueron observadas 6 clases a maestros de aulas rurales del municipio Il Frente a través del equipo provincial de metodólogos y la investigadora, pertenecientes a 6 escuelas, de ellas 4 son multigrados complejos de primero a cuarto grados y dos graduadas para constatar cómo el maestro ofreció tratamiento al proceso de enseñanza-aprendizaje para la construcción de textos escritos.

A través de la **observación de clases** se llegó a las siguientes conclusiones:

- ✓ Se continúa generalmente el uso de un estilo tradicional en la forma de planificación, orientación y control de las actividades,
- ✓ insuficiente concepción del diagnóstico integral,
- ✓ no siempre se aprovechan las potencialidades de otros escolares que serviría como expertos en este tipo de aula,
- ✓ las hojas y fichas de trabajo, medios indispensables para el maestro del multigrado, no siempre se elaboran con creatividad, por lo que no promueven el aprendizaje significativo ni el verdadero trabajo independiente,

- ✓ generalmente, no se propicia la interactividad, alumno-alumno-alumno-maestro ni el trabajo grupal teniendo en cuenta las características de la escuela rural para la construcción de textos escritos,
- ✓ existe una tendencia a trabajar las estructuras sintácticas, es decir el aspecto formal dejando a un lado el nivel de producción y creatividad.

Por otra parte, desde el punto de vista afectivo,

- ✓ no logran totalmente la creación de un clima favorable para la construcción de textos escritos, pues en ocasiones la clase es rígida e impositiva,
- ✓ no se aprovechan convenientemente las potencialidades geográficas y culturales de la zona: tradiciones culturales campesinas, costumbres, creencias, saberes populares, mitos y leyendas para motivar al alumno a escribir textos sobre sus experiencias y vivencias,
- ✓ no se trabaja el uso de textos como modelos para que el escolar observe cómo se construyó el mismo,
- ✓ los temas para la construcción de textos escritos generalmente son impuestos o sugeridos,
- ✓ no se tiene en cuenta el proceso de construcción del texto escrito del alumno, sino que se evalúa el producto acabado, analizando fundamentalmente el aspecto formal (ortografía, coherencia, cohesión) sin enseñarles cómo lograr estos aspectos esenciales de la expresión escrita.
- ✓ No utilizan la autoevaluación como una forma de desarrollo de la metacognición.

CONCLUSIONES PARCIALES.

- ✓ El análisis de las tendencias históricas de la enseñanza de la lengua materna y específicamente, la expresión escrita muestran el insuficiente tratamiento que se le ha brindado a los componentes de la Lengua Española como un todo de forma integrada y contextualizada sin tener en cuenta la diversidad cultural, visto esta como la aceptación positiva de la diversidad en el caso de la escuela rural.

- ✓ La caracterización psicológica y didáctica del objeto que se investiga permitió la fundamentación y justificación de la nueva concepción para dirigir el proceso de construcción de textos escritos en la escuela rural.
- ✓ Los enfoques actuales para la enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria rural, son insuficientes pues no están dirigidos a que se logre la correspondencia necesaria entre el orden científico y metodológico y hacia el logro de una competencia comunicativa a través del conocimiento y aplicación de la lingüística textual.
- ✓ Los resultados del diagnóstico inicial evidenciaron el insuficiente tratamiento metodológico que recibe el proceso de construcción del texto escrito en la escuela primaria rural,

CAPÍTULO 2

CONCEPCIÓN DIDÁCTICA ACERCA DE LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA ESCUELA RURAL MULTIGRADO.

INTRODUCCIÓN

El proceso de construcción de textos escritos en los escolares de tercer y cuarto grados de la escuela rural constituye el punto de partida para la estimulación del desarrollo de una competencia comunicativa, revelada específicamente, a través de un enfoque comunicativo, pragmático y funcional.

En el presente capítulo, la construcción de textos escritos se explica como un sistema de procesos conscientes, destacándose las relaciones dialécticas que se establecen entre la dimensión sociolingüística la dimensión orientadora y la motivacional que se revelan en una concepción didáctica sobre la construcción de textos escritos en la escuela rural y que tiene como sustento teórico, el enfoque Histórico- Cultural de Vigotsky, con énfasis en la Zona de Desarrollo Próximo, y el enfoque comunicativo funcional de la lingüística textual.

2.1 FUNDAMENTACIÓN DE LA CONCEPCIÓN DIDÁCTICA DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA ESCUELA RURAL MULTIGRADO

La concepción didáctica del proceso de la construcción de textos escritos es una representación simplificada de la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en torno a este proceso, la

misma facilita considerar solo algunas de las características esenciales del mismo , y realizar un análisis de ellas desde el punto de vista didáctico en el contexto de la escuela rural.

La investigación presenta una concepción didáctica para el proceso de construcción de textos escritos en la escuela rural que toma en consideración:

- Las particularidades del niño serrano
- Las relaciones entre las dimensiones didácticas que conforman el proceso y devienen regularidades de las que emergen como cualidades la interactividad, el sentido textual y la contextualización en el proceso de construcción del texto escrito.

En el marco teórico que sustenta la concepción se articula la Psicología con la Didáctica y la Lingüística del texto, sobre esta base se considera el proceso de construcción del texto escrito como la búsqueda de información, organización comprensión, aplicación y retroalimentación del proceso constructivo. Los referentes teóricos son:

- ✓ El enfoque Histórico – Cultural de Vigotsky y seguidores.
- ✓ El enfoque funcional comunicativo de la Dra. Angelina Roméu Escobar y seguidores.
- ✓ El Modelo Teórico de la Orientación Educativa (Suárez C. y col.)

El **enfoque Histórico Cultural** presente en la base de las teorías actuales de la educación, considera y propicia determinar:

- ◆ Lo sociolingüístico como un mediador en la relación esencial que se establece entre la educación y el desarrollo.
- ◆ El proceso de enseñanza aprendizaje en la Z.D.P del escolar.
- ◆ El aprendizaje en la comunicación y en la interacción con los otros.

El modelo de **Orientación Educativa** (Suárez C, 1998), destaca el carácter personalizado de este proceso, lo que implica promover en el escolar la necesidad y sentido de un aprendizaje desarrollador.

Se presta atención, en especial, a los recursos personológicos de los sujetos participantes en función de identificar las contradicciones del proceso y promover su compromiso con el aprendizaje, teniendo en cuenta sus particularidades.

La concepción propuesta, hace énfasis en el aspecto sociolingüístico y las características del escolar serrano, en la interacción y no solo en el resultado del trabajo docente sino en el proceso de construcción del texto escrito. Concebir estos aspectos como elementos esenciales de la propuesta que se ofrece en esta investigación presupone el planteamiento de una idea rectora que dota al proceso de construcción de textos escritos en la escuela rural de un carácter diferenciado en relación al trabajo en la escuela urbana.

Idea rectora del proceso de la construcción del texto escrito en la escuela rural.

Proximidad a la cultura del alumno:

Esta idea se constituye como el fundamento general de la construcción de textos escritos en la escuela rural. Tenerlo en cuenta significa considerar que el curriculum educativo, sea escolar o no, esté elaborado de tal forma que ayude al alumno a comprender su situación dentro del microcontexto social al que pertenece, lo que se considera como una serie de características de los individuos y por las relaciones entre ellos, o sea los participantes del contexto social. Las reglas generales o categorías entre participantes se establecen sobre la base de diferentes convenciones tales como: reglas, costumbres, hábitos, normas, códigos, leyes, preocupaciones.

Estas convenciones tienen además una base cognitiva y un carácter social.

Considerar esta idea en la práctica educativa presupone:

- ◆ Concebir el proceso de construcción de textos escritos desde los procesos sociolingüísticos .
- ◆ Caracterizar el nivel de las relaciones que se establecen entre individuos, grupos, sectores alrededor de los códigos socioculturales.
- ◆ Valorar los sentimientos identitarios, de los alumnos, el grupo escolar y el contexto social o comunitario individuales.

- ◆ Estudiar las tradiciones, costumbres, hábitos culturales de la zona que condicionan el proceso de construcción de textos.

2.2. Las dimensiones del proceso de construcción de textos escritos en la escuela rural multigrado

El **proceso de construcción de textos escritos** se define como un sistema de sucesivos momentos que se encuentran interrelacionados y orientados a la búsqueda, descubrimiento y organización de las ideas, información y recursos constructivos extraídos de textos modelos y de la vida cotidiana del alumno con la finalidad de ir desarrollando las habilidades para la construcción de textos escritos a partir de una situación comunicativa real y concreta.

En este proceso se expresan las **dimensiones del proceso de construcción de textos escritos**, a saber: la sociolingüística, la motivacional y la orientadora.

Estas dimensiones, al asumir enfoques lingüísticos y didácticos, indispensables en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, tienen en cuenta la apropiación que hace el niño serrano de la construcción de textos escritos como un producto de asimilación e integración de su medio socio-cultural y la influencia que ejerce el medio en su formación, por lo que es necesario conocer el mundo real de este escolar, nivel de motivación, vivencias, habilidades, necesidades y anhelos.

La dimensión sociolingüística

Tiene como referentes los criterios de los lingüistas Max Figueroa Esteva (1983), Halliday (1992), y Daniel Cassany (1994). La misma refleja el pensamiento verbal y el lenguaje en función de los estratos sociales, costumbres, hábitos, tradiciones, creencias, memoria histórica, cultura y tiene una función comunicativa. Se apoya en conceptos de la cultura indispensable de una lengua en el contexto rural. Es un factor determinante en la interiorización del lenguaje. En ella se manifiesta la relación lenguaje-cultura-sociedad por la forma en que el lenguaje influye y es influido por otros aspectos de la vida humana lo que se concreta en la relación que se establece entre **la cultura escolar** de la construcción del texto, **la cultura local** y la **contextualización constructiva** que dinamiza y sintetiza esta relación.

La **cultura escolar** se concreta en los conocimientos y contenidos que son seleccionados del ámbito más amplio de la cultura general para ser enseñados en la escuela. La cultura general es una síntesis sistematizada de los saberes que reportan al hombre una idea de sí mismo y del mundo a partir de la cual es más fácil entenderse, reflexionar críticamente conducirse en la vida y seguir aprendiendo.

La cultura escolar considera la utilidad de los contenidos cuando estos son capaces de llevar al alumno a crear esquemas conceptuales propios que lo ayuden a entenderse a sí mismos y a una parte de la realidad del mundo que les rodea, así como a establecer relaciones entre los contenidos que aprenden en la escuela y la realidad que viven.

El potencial cultural del propio grupo social de origen le ha servido como microcontexto de sus primeros aprendizajes y está constituido por conocimientos, modales, normas de conducta puestos en acción constituyéndose en una rica fuente de contenidos significativos que una vez asimilados y comprendidos se convertirán en facilitadores de la transferencias de esos aprendizajes a otros contextos socioculturales más amplios, con lo que comparte regularidades, que se repiten por ser todas ellas sistemas socioculturales de relaciones humanas. Los procesos de transferencias de los aprendizajes incorporan a las estructuras ideas inclusivas, claras, estables e integradoras, es la manera más eficaz de fomentar la transferencia(Ausubel 1976)

Promover y desarrollar el proceso de construcción de textos escritos a partir de la cultura local, o sea, la cercana al alumno es partir de lo que él ya conoce aunque no siempre de una forma crítica, pero si experiencial, viva y rica. Su cultura local, cercana se convierte así en un repertorio de objetos de enseñanzas y aprendizajes significativos que permite, una vez asimilados ser transferidos a otras culturas significativas para quienes viven en ellas como lo es para cada uno la suya. Ello exige desarrollar dos tareas complementarias pero distintas:

- a) La primera consiste en encontrar aquellas regularidades y generalidades comunes a una misma clase de objeto que permite conceptualizarlo como elementos singulares de un conjunto y posteriormente en un nivel más alto de abstracción transferir lo aprendido en la propia cultura, a

otra culturas, con lo que el microcontexto, que en un primer momento se confundía con la realidad misma pasa a conceptualizarse también como un elemento de un conjunto más amplio :el conjunto de la forma de vida humana en comunidad. Seguramente, de esta forma es más accesible a la comprensión del alumno, no solo el legado histórico sino también, y ello es más importante en los procesos heterogéneos de su producción .

- b) La segunda tarea consiste en utilizar los objetos, símbolos técnicas, código, de tradiciones de la cultura local que es potencialmente más significativa al alumno.

La cultura local como fuente de contenido del proceso de construcción escritos pretende la construcción por parte del alumno de significados culturales que repercuten al mismo tiempo a través de escalones del conocimiento y el desarrollo de experiencias de aprendizajes significativos que constituye el punto de partida para comprender otras culturas desde sus propios significados.

Desde el punto de vista sincrónico es importante que se tenga en cuenta el análisis diastrático de la lengua, como diferencia entre las capas socioculturales de una comunidad lingüística, por tanto, los alumnos de la escuela rural no poseen las mismas vivencias y experiencias que los de la escuela urbana. A estas consideraciones se suman las diferencias diatópicas (diferencias de extensión geográfica), las que reafirman las diferencias diastráticas.

La **cultura local** desde el punto de vista sociolingüístico tiene en cuenta que, el lenguaje del niño campesino está en correspondencia con su mundo, su entorno lingüístico, su modo de vida, sus creencias, vivencias y experiencias. Es normal, que la manifestación del lenguaje en el texto escrito de los escolares campesinos recurra a estructuras lingüísticas que acomodan su lenguaje a su pensamiento, si se toma en cuenta que el desarrollo del lenguaje del niño se origina primero en el plano externo, es decir en el proceso de intercomunicación con otros niños y los adultos que le rodean donde tiene gran incidencia el medio social, paulatinamente este se va convirtiendo en lenguaje interno que proporciona al niño los medios fundamentales a su pensamiento.

Se asume esta dimensión pues, los criterios sociolingüísticos toman en cuenta el contexto social, con todas sus implicaciones políticas, económicas, culturales y centran su atención en el uso del lenguaje, en correspondencia con el medio y el desarrollo social. Consideran el aspecto de la norma lingüística en su función comunicativa, su adecuación a la realidad y a la situación. Las normas lingüísticas en este sentido serán consideradas regularidades en el uso de la lengua que no pueden ser incorrectas si son generales. Su consideración es decisiva en el proceso educativo de la escuela rural, donde el habla de los escolares está matizada de formas típicas de la zona, (relaciones diatópicas), de refranes y dichos reflejo de su modo de vida campesina (relaciones diastráticas).

Dentro de la dimensión sociolingüística, se connota la Pragmática pues estudia los mensajes lingüísticos como actos que se realizan con el lenguaje. Su punto de vista primordial no se centra solo en lo que dicen los enunciados, sino en lo que hace el emisor al producirlos. La pragmática busca caracterizar y clasificar los **actos del habla**, los cuales constituyen su centro, las condiciones de éxitos, convencionalmente asociadas a sus resultados y los efectos que introducen en la situación de enunciación, específicamente las reacciones o respuestas convencionalmente asociadas a dichos actos.(Núñez. R. Martín. E. 1996: 67).

Desde esta perspectiva la pragmática se revela en la concepción propuesta al escolar poder determinar los elementos de cualquier situación comunicativa concreta en su participación activa, en la precisión de receptor de la comunicación, el propósito y finalidad del texto, el contenido que abordará para lograrlos(Propósito y finalidad),la tipología textual, así como el tiempo de establecer la comunicación con el receptor o destinatario.

La **contextualización constructiva** se manifiesta en la tendencia didáctica a ajustar los medios y los fines de la construcción del texto escrito a las peculiaridades del entorno físico y social en el que se desenvuelve el escolar.

El tratamiento metodológico de la construcción de textos escritos en la escuela rural, requiere de un nuevo enfoque didáctico, de ahí que, en esta investigación se propone como mecanismo fundamental para la contextualización la **conciliación pragmática**- entendida esta como el uso de las variantes lingüísticas, del uso del registro apropiado al contexto cultural campesino y al género discursivo, cuidando, por supuesto, la norma lingüística en todos sus planos (ortografía, morfología, sintaxis, léxico variado, y adaptado al contexto), y sin desprenderse del carácter didáctico de la actividad lingüística. El registro a su vez es definido como la variación según los usos, ellos configuran unidades autónomas de significados determinados por criterios funcionales (del uso lingüístico) de acuerdo a la situación comunicativa y que lleva a una uniformidad lingüística como expresión simbólica de identidad personal de los hablantes y de su identificación como miembros de un grupo.

Este mecanismo, dota de identidad propia al proceso de construcción de textos escritos en la escuela rural y tiene como rasgo distintivo, el carácter orientador e interactivo de la actividad comunicativa que desarrolla el escolar serrano, a diferencia de cualquier proceso referido a la enseñanza de las lenguas que abarca la dimensión sociolingüística.

Desde esta perspectiva, la conciliación pragmática promueve la adquisición de saberes que tengan significación y relevancia para lograr que los alumnos conozcan los hechos históricos y fenómenos de la realidad y penetren en su esencia preparándolos para enfrentar la solución de los problemas y transformar la realidad social en que viven, desarrollando sentimientos de pertenencia e identidad, y la formación integral de su personalidad.

Cuando el escolar serrano construye un texto con sus recursos lingüísticos personalizados en interactividad con el grupo escolar y el maestro, lo socializa, está realizando un acto social, un acto del habla y este acto de habla, aunque no se lleva exactamente al texto escrito, toma en cuenta los

registros personales y los del grupo escolar socializados. Lo que hacen otros le sirve de modelo para nuevas situaciones.

A partir de la experiencia del compañero, desarrolla su propia personalidad en el proceso de socialización, que se produce pues, al percibir la reacción del otro como reflejo de la conducta individual de este, influye en la modificación de su conducta general y lingüística en lo particular.

De esta forma la percepción de la propia identidad constituye la base de la personalidad de este alumno que irá aceptando valores, actitudes, y pautas de comportamiento de los otros compañeros, creándose una interdependencia positiva. En este mismo sentido como afirma Le Page (1997), en Polarizing Factors "...el individuo crea su propia lengua en relación con la conducta lingüística de los miembros de aquellos grupos sociales con los que él se identifica". De manera que la conciliación pragmática puede favorecer el surgimiento de un sentimiento de pertenencia e identidad al grupo escolar y social al que se pertenece.

Desarrollar la competencia para construir textos escritos en el alumno de la escuela rural implica fusionar las habilidades para adaptar la comunicación a las diversas situaciones concretas, en que debe producirse el acto de habla; implica un saber escoger, seleccionar los medios lingüísticos necesarios y suficientes para comunicar lo que desea significar. Implica además, en el orden didáctico, tener en cuenta la conciliación pragmático -didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje del texto escrito en la escuela rural.

Se tiene en cuenta así la intención comunicativa, entendida esta como el móvil que conduce a la comunicación, al deseo de establecer contacto personal o social, de proporcionar o adquirir una información, de convencer, de ordenar, de preguntar. Según la intención se seleccionan y combinan los medios lingüísticos para establecer la comunicación apropiada, la cual se establece solo cuando se entiende la intención del hablante. Debe haber una voluntad o necesidad de comunicación para que los actos de habla puedan concretarse en la práctica.

Definir la intención es saber qué efecto se quiere lograr en el receptor: divertirlo, informarlo, persuadirlo, cuestionarlo, involucrarlo, asustarlo, concientizarlo, interrogarlo, con lo que se logra la finalidad comunicativa, es decir, la meta final o lo que se logra como resultado de la persuasión del alumno. Conjugado, por tanto, la intención y la finalidad en la construcción del texto escrito en el niño serrano, debe constituirse en una meta de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde este punto de vista, esta conciliación pragmática se concreta además en la **Interrelación pragmático-semántica** que se produce, referida esta a la selección y organización de las ideas de acuerdo con lo que se considera **semántica lógica** la cual se explica en la estructuración coherente y sistémica de las ideas que conforman el texto, la misma está promovida esencialmente por el maestro el que ofrece a partir de diferentes recursos didácticos un orden interno al texto que sirve de modelo y que al mismo tiempo estimula la comprensión de estas ideas a partir de la movilización de sus recursos intelectuales y los procesos lógicos del pensamiento tales como: el análisis, la síntesis, la comparación, y la generalización que emergen como herramienta para la conformación de una semántica psicológica en la que la construcción del texto escrito se le presenta al alumno como un proceso que lo compele a la movilización de sus habilidades, capacidades, adquiriendo para él un significado que articula con las peculiaridades de la etapa con sus necesidades, intereses, y que desde el punto de vista instrumental le resulta asequible de acuerdo a la significatividad que va adquiriendo el texto en el proceso de construcción en relación con el contexto donde se construya el mensaje escrito y atendiendo a los saberes cotidianos y académicos del escolar, incluyendo la incorporación de aquellos que constituyen recursos para lograr la coherencia y la cohesión(enlaces cohesivos lexicales y gramaticales) y que contribuyen al logro de la construcción del texto escrito con calidad.

La semántica psicológica se concreta en la significatividad del mundo real en que vive el alumno de la escuela rural la cual se configura desde el espacio interactivo y a través de la construcción del texto escrito. Cuando el niño conoce su mundo físico y social, usa lo que le resulta significativo y se apropia en el contexto, de actividades socialmente organizadas para elaborar su propio contexto cultural

individual. De manera que la teoría vigotskyana de la Zona de Desarrollo Próximo en esta concepción teórico-didáctica se revela a partir de situaciones interactivas maestro-alumno, alumno-alumno, alumno-contexto social.

Esta nueva manera que se concibe de enseñar a construir textos escritos al alumno de la escuela rural está dirigida hacia él asignándole un papel activo, consciente y transformador. Se trata pues de lograr una asimilación consciente, activa de la realidad, del mundo de significaciones, tanto por el alumno como por el maestro, en tanto implica construcción, reconstrucción, reestructuración.

Estos rasgos particularizan la contextualización en la construcción del texto escrito.

La contextualización en la construcción del texto escrito tiene sus antecedentes en la teoría del aprendizaje significativo de D. Ausubel, basado en las propuestas dirigidas a la elaboración del conocimiento para su comprensión y transferencia.

Las acciones del sujeto activo, dependen en gran parte de procesos internos que él ha elaborado como resultado de las relaciones previas con su entorno físico y social. Este aprendizaje se desarrolla cuando la tarea puede relacionarse de modo no arbitrario sino sustantivo, no literalmente sino en relación con lo que el alumno ya sabe y en correspondencia con una actitud positiva hacia este tipo de aprendizaje.

Es necesario reconocer los conocimientos previos que posee el escolar y su aprovechamiento para el desarrollo de un aprendizaje significativo; visto este en la nueva concepción, cuando el alumno reconoce la funcionalidad de este aprendizaje, al ser capaz de elaborar sus conocimientos a través del proceso de construcción y en el que va analizando cada paso que da en el mismo. Así llega a realizar transferencias, de acuerdo al texto modelo que el maestro le presente para que elabore su propio texto con creatividad y contar con un aprendizaje que sirva de apoyo para el nuevo que adquiere.

Los conocimientos previos son el resultado en su gran mayoría de aprendizajes anteriores y pueden ser expresiones de una síntesis intuitiva, no consciente, aún cuando guíen los procesos constructivos

del estudiante (o lo obstaculicen, si no están bien orientados). Otros conocimientos previos tienen, en cambio, su origen en situaciones de aprendizaje explícito, consciente. La relación de los conocimientos previos y los conocimientos científicos del estudiante es compleja. Generalmente los conocimientos previos se transforman a partir de los científicos, a través de los procesos de elaboración mental consciente, que permiten reorganizar el conocimiento, dando lugar a la construcción de los significados, expresiones de las nuevas estructuras mentales que se han construido.

La capacidad del alumno para organizar su propio aprendizaje (Paulo Freire, Célestin Freinet 1970) se asocian a la lectura de la palabra y la lectura del mundo.

No hay que olvidar que el individuo que aprende es siempre “un ser en situación”. Sus procesos de aprendizaje son parte integrante de su vida concreta, que transcurre en sus distintos contextos de actuación. El alumno es sin dudas el centro de múltiples influencias y condicionamientos, y su aprendizaje será también el reflejo de sus correspondientes vínculos con el medio social al cual pertenece y en el cual despliega su actividad vital.

Desde esta perspectiva se toma en cuenta la diversidad cultural del alumno de la escuela rural, en relación con el de la escuela urbana visto desde las características sociopsicológicas que tipifican al primero y que se manifiestan en las relaciones diatópicas presentes en el habla y en los textos escritos de este escolar surgidas desde sus vivencias y experiencias. Tomar en cuenta esta diversidad es respetarla, por lo que se hace necesario llevarla al campo pedagógico, sin caer en el fatalismo ni considerarla una subcultura, sino una identidad lingüística. Es partir de ellas para llevar lo normativo y académico de la lengua por parte del maestro.

Por otra parte, el respeto a la diversidad es además el recurso que motiva al escolar serrano a escribir sobre su mundo de significaciones. Por lo que motivar al niño a escribir desde la diversidad cultural es ayudarlo a sentirse profunda y personalmente implicado en el proceso de construcción que precisa el mismo. Es dar curso al natural deseo de dejar plasmada su vida, sus intereses y motivaciones

haciendo posible la emergencia de sus recursos personales y cognitivos instrumentales desde lo procesos orientadores para la construcción de textos escritos.

Dimensión Orientadora.

Tiene sus antecedentes en el principio didáctico general enunciado por G. Labarrere y G. Valdivia (1988) del carácter consciente y activo de los alumnos bajo la guía del profesor. Guarda relación además, con el enfoque Histórico Cultural de L. S. Vigotsky su noción de la Zona de Desarrollo Próximo el aprendizaje significativo de D. Ausubel y la orientación educativa de Clara Suárez.

En esta dimensión se establece una relación dialéctica entre **el maestro, el alumno** y la **interactividad** del proceso que se da al interior del grupo escolar la cual se revela como síntesis de esta relación.

Desde esta perspectiva la concepción teórico- didáctica para la construcción del texto escrito presupone una actividad constructiva realizada por el alumno y promovida / apoyada por el maestro en su rol de facilitador, y muy relacionada con la realización de actividades colectivas las que a su vez propician y potencian el desarrollo intelectual, del escolar desde lo individual y lo colectivo.

El maestro es el primer y más cercano orientador que tiene el alumno, por lo que la escuela ha de ser la primera línea de ayuda y orientación a educandos, padres y comunidad, para lo que se requiere de que los docentes se sensibilicen, se preparen y asuman de forma activa y sistemática las tareas de la orientación como parte esencial de la educación dirigida al desarrollo de una personalidad sana, madura y eficiente.

Él es el responsable de la construcción cognitiva de los escolares, de prepararlos y ofrecerles recursos para tal actividad, controla y propicia la autorregulación como una manifestación de la metacognición. Se inserta además dentro de la acción interactiva construida por el maestro y el alumno.

Desde este punto de vista paralelamente se va produciendo un traspaso de responsabilidad, una entrega de control, un préstamo de "conciencia", Bruner (1981) tan necesario para que se produzca

una relación armónica entre el docente y el estudiante, una concientización del proceso de construcción de textos escritos.

Asumiendo el profesor su rol de facilitador--guía, logrará la interacción maestro-alumno-alumno-alumno-alumno-texto. El uso del trabajo grupal, considerando al grupo como espacio mediador entre la estructura individual y social favorece la organización de las clases de construcción de textos escritos, pues, permite la planificación y aplicación de juegos, técnicas y procedimientos que potencien la motivación para la construcción de textos escritos coherentes de acuerdo al grado y la edad.

El rol del maestro en el contexto rural está determinado por un conjunto de condiciones que favorecen su interacción en proceso de enseñanza—aprendizaje de la construcción del texto escrito. Ellas son:

1. Planificar la actuación docente de una manera flexible para permitir la adaptación a las necesidades de los alumnos en todo el proceso de construcción.
2. Contar con los aportes y los saberes previos de los alumnos, tanto al inicio de las actividades de construcción escrita como durante el proceso.
3. Ayudarlos a encontrar sentido a lo que están haciendo para que conozcan lo que tienen que hacer, sientan que lo pueden hacer y les resulte interesante hacerlo.
4. Establecer retos y desafíos al alcance de los escolares y que puedan ser valorados por ellos con la ayuda necesaria del maestro.
5. Ofrecer ayudas adecuadas, en el proceso de construcción del texto, a los progresos que experimentan y a vencer los obstáculos con los que se encuentran. Proporcionar guías de ayuda, recursos, con el propósito de que el alumno por su propio esfuerzo asuma el pleno control de las diversas intenciones y usos del lenguaje oral y escrito. Esta ayuda puede materializarse a través de:
 - La interacción directa con el docente, el cual va a su asiento, comparte con él, la construcción del texto, lo orienta, le deja “pistas”, C. Bejerano (2001),

- Con otro alumno, en caso específico de la escuela multigrado, el maestro necesita del monitor o experto-novato que le ayude con uno de los grados en la actividad independiente.
 - Mediante un medio, en este caso las fichas, tarjetas, hojas de trabajo, la computadora y el vídeo.
6. Promover el máximo de relaciones de los saberes cotidianos con los académicos, atribuyéndole significado en el mayor grado posible y fomentando los procesos de metacognición que le facilite asegurar el control personal sobre sus conocimientos y el propio proceso. Se potencia progresivamente la autonomía de los alumnos en el establecimiento del objetivo, en la planificación de las acciones que los conducirán a su realización y control y que aprendan a aprender.
 7. Establecer un clima favorable y unas relaciones presididas por el respeto mutuo y por el sentimiento de confianza, que promuevan la autoestima y el auto concepto.
 8. Promover canales de comunicación que regulen los procesos de negociación, participación y construcción.
 9. Enseñar a elaborar planes en forma de preguntas u oraciones nominativas para la construcción del texto escrito con una secuencia lógica. (Ver esquema 1).

Se trata pues, de una planificación organizada y orientada hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en la escuela rural, ya que la misma dinámica y la complejidad del aula rural así como las peculiaridades del escolar serrano obligan a disponer plenamente de un amplio conjunto de actividades que ayuden a resolver las insuficiencias que se presentan en este proceso.

Dentro de este proceso de planificación cobra relevante importancia el objetivo como una herramienta que da sentido y direccionalidad al proceso de construcción de textos escritos y centra su atención no solo en los procesos cognoscitivos, sino que tiene en cuenta el desarrollo del pensamiento del escolar así como sus motivaciones, intereses, valoraciones respecto a lo funcional y útil para su vida.

El objetivo se alcanza mediante el cumplimiento de un sistema de tareas con enfoque psicológico, de ahí que el objetivo se individualiza de acuerdo al grado.

En el proceso de interacción del alumno con el contenido de la enseñanza y bajo la dirección del docente hacia el objetivo, el alumno busca, descubre y reorganiza las estrategias cognitivas, metacognitivas y autorreguladas, las cuales constituyen esquemas que se van incorporando a las ya existentes, las que permiten optimizar sus propios procesos cognitivos y regular el proceso de construcción de textos escritos.

En este proceso constructivo del texto escrito el maestro enseña al escolar a reflexionar a través de las siguientes **interrogantes que direccionan este proceso**:

- ¿Qué escribí?
- ¿Cómo lo escribí?
- ¿En qué tuve acierto?
- ¿Cuáles fueron mis desaciertos?
- ¿Cómo puedo superarlos?

Ellos dirigen el proceso cognoscitivo del niño hacia el conocimiento de sí mismo, y de los demás, auto aceptarse y aceptar a los demás, a aprender de sus propios errores y de los del otro. De ahí que la metacognición adquiera una gran importancia dentro de esta.

La Zona de Desarrollo Próximo se convierte así en una “zona de construcción y autoconstrucción” del conocimiento, (Moreno L. Labarrere, 1999) a partir de estos referentes se comprende como **zona de construcción de textos escritos** el espacio de interacción que se configura en el Proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos, donde confluyen la influencia educativa del maestro con un marcado carácter orientador y contextualizado y las iniciativas del escolar en relación con la creación de un texto escrito que se corresponde con sus experiencias, vivencias y aprendizaje previo, articulado a las nuevas exigencias y aprendizajes emergentes.

Las **zonas de construcción** de textos tienen como características esenciales:

- La articulación de los intereses y motivaciones del alumno con las tareas de aprendizajes devenidos del currículo.
- El aprovechamiento de las peculiaridades del contexto (físico, sociopsicológico y psicológico).
- La interactividad. Maestro-alumno-, alumno—alumno, alumno-familia, alumno-comunidad las que se actualizan en el momento de la construcción del texto y se articula con la conciliación pragmática.

El maestro es un mediador con quien se ha establecido una comunicación real y afectiva. Ofrece al educando algo más que ayuda, al facilitarle herramientas para auto-ayudarse durante el proceso de construcción en el que está implicado.

En **el alumno** como aprendiz de constructor de textos, el aprendizaje se concibe como el proceso de apropiación de la cultura, bajo condiciones de orientación e interacción social. Cada escolar se apropiará de esa cultura, en un proceso interactivo, reflexivo, regulado, mediante el cual, en **colaboración con el otro**, aprende de forma gradual acerca de los objetos, los procedimientos, las formas de actuar, de pensar, del contexto histórico social en el que actúa y, de cuyo proceso dependerá su propio desarrollo, ya que precisamente como parte de su rol protagónico construye y reconstruye los conocimientos.

Su rol se desarrollará en correspondencia con el tipo de actividad planificada y organizada por el maestro, para que el escolar desarrolle en la construcción de textos escritos su aprendizaje, el grado de control que debe tener sobre el contenido, los patrones recomendados para que él influya en el aprendizaje de los demás, así como su rol como iniciador, procesador, ejecutor, y controlador de la actividad, ya sea individual o grupal. Adquiere así, herramientas de aprendizaje las transforma y crea las suyas propias.

El rol del alumno está estrechamente vinculado entonces, con la actividad orientadora del maestro y su función en el proceso de instrucción.

De modo que esta sensibilización se presenta como aquellas situaciones educativas en las que el escolar adopta una posición abierta, flexible en relación con sus vivencias, experiencias y las relaciones afectivas que caracterizan su zona de construcción en el presente, lo que le va a permitir recrear las influencias del contexto social en diálogo abierto con sus compañeros y maestros y en correspondencia con este cambiar su modo de actuación y que su vida sea la principal motivación para escribir.

Se revela entonces la categoría dialéctica causa / efecto al favorecerse el respeto, apropiación y aceptación de la cultura campesina del alumno por el maestro, como paso indispensable para favorecer la motivación por la construcción de textos escritos en los escolares.

Desde esta perspectiva se desarrolla un aprendizaje significativo, lo que implica aprender tratando de interpretar y comprender lo que es posible cuando se relacionan los nuevos contenidos con todo aquello que constituye la experiencia previa individual. Un aprendizaje significativo que no solo promueve la comprensión profunda del material sino que también potencia su relevancia personal y social, su funcionalidad.

El proceso de construcción de textos se desarrollará paralelamente como un proceso de construcción sobre su propia vida y manera de usar funcionalmente su propia lengua. El niño construye sus conocimientos previos de forma práctica e intuitiva que le han servido para desenvolverse en la vida. Estos se vinculan a hechos concretos, colectivos y teniendo como basamento las percepciones, sensaciones y emociones inmediatas de su medio, de ahí su persistencia. Estas construcciones personales buscan más que la verdad, la práctica.

Las interacciones estarán mediadas por los procedimientos: del diálogo, la búsqueda y ordenamiento de ideas, utilización de distintos comienzos, intercambios de relaciones emotivas que se establecen

entre el texto y el escritor-lector, y el maestro, en el que el escritor lee con espíritu crítico su texto hasta lograr el crecimiento del mismo, la autoevaluación. Lo que significa hacer uso significativo y consciente del lenguaje escrito y el manejo y uso consciente de los recursos culturales y lingüísticos adquiridos por el alumno de su contexto social.

Esta interacción que se produce y en la que el niño a través del trabajo cooperativo y ayudado por el maestro construye un texto escrito, permite que luego el alumno pueda realizarlo de manera individual, El contexto sociocultural en que se desarrollan los niños de la escuela rural, requiere como parte de su aprendizaje de una atención didáctica priorizada, de modo que se logre una mayor significación en los conocimientos objeto de aprendizaje, tanto por sus actividades en clases, como por las que desarrollan como parte de su vida cotidiana.

En el alumno el proceso de construcción de textos escritos se desarrolla a través de las habilidades metacognitivas del escritor, vistas a través de una de sus expresiones: la actividad metalingüística, referida al conocimiento por parte del alumno de los procesos de comprensión y construcción de textos escritos, las que pueden ser adquiridas implícitamente a través del aprendizaje individual e interactivo de la lectura y de los errores de su propio texto escrito. De esta forma el alumno es capaz de valorar adecuadamente las propias actitudes y limitaciones con respecto a las exigencias cognitivas de esta tarea específica, así como el desempeño durante el desarrollo de la misma.

Otro aspecto de especial atención en la búsqueda de un proceso de enseñanza aprendizaje significativo y desarrollador, resulta en la dirección de las clases, los momentos de orientación, ejecución y control, los que unidos a actividades profundamente significativas, relativas a los contextos culturales en los que se desarrollan estos niños, propician un trabajo más certero y motivacional en la dirección de este proceso, en correspondencia con las potencialidades de los alumnos según los momentos de su desarrollo.

La **interactividad** del proceso de construcción de textos se materializa en tanto la labor de orientación se realiza tomando en cuenta la complejidad individual y particular de la situación vivida por el alumno y

partiendo del hecho de que cualquier actividad ha de elaborarse de manera conjunta y que no tiene por qué existir una única solución.

Mucho depende de las condiciones del problema, de las características de los sujetos (alumnos), de las posibilidades del orientador (maestros) y de la manera en que son vivenciados los problemas y sus posibles soluciones (contexto). En la búsqueda de todas las soluciones a las problemáticas emergidas al construir el texto debe surgir la mejor alternativa, que sin dudas será la que se pueda construir en colaboración.

La interactividad debe ser analizada como un proceso continuo y gradual donde el escolar puede ir asimilando y consolidando todos aquellos recursos que en un momento dado de su desarrollo, le permitan actuar en correspondencia con las exigencias de la situación a enfrentar, bajo la dirección del profesor.

El maestro rural, desde una posición de intermediario entre el alumno y la cultura campesina, la atención a la diversidad de los escolares serranos requerirá, a veces, de nuevos retos, nuevas formas de dirección, pues las condiciones en las que el escolar serrano aprende a construir textos escritos son diferentes de las del escolar urbano. Todo esto sugiere la interacción alumno-maestro, alumno-grupo escolar que facilite al docente, tanto como sea posible el seguimiento del proceso que va realizando el alumno en el aula.

Interacción que se revela en la relación que se establece entre alumno-alumno, alumno-maestro, alumno-grupo escolar todos en estrecha relación con el entorno. La interactividad implica cierto acercamiento afectivo al sujeto y la necesidad de asimilar la propuesta de currículo abierto que trasciende las conceptualizaciones necesarias y se encamine a la búsqueda del desarrollo de habilidades.

“Esta comunicación, que se logra como proceso interpersonal, implica al alumno en un espacio interactivo que puede representar la extensión de su individualidad, o bien una restricción e inhibición

de ella”, según F. González Rey (1995:78); por lo que el docente debe propiciar y promover una profunda relación de comunicación asertiva con el grupo, a través de la cual aparecerán la asimilación de normas y premisas para la construcción de textos escritos, la capacidad para interactuar con el otro en la búsqueda y organización de ideas, la capacidad para respetar y reconocer al otro y de seguir las orientaciones que ofrezca el maestro para realizar la actividad.

Por otra parte, interactuar significa de un modo u otro, aprender, comunicarse con otros, apoyarse en ellos para construir, reconstruir, crear los propios conocimientos y transitar hacia modos de actuación autorreguladas. Es decir la interactividad es vista en la concepción didáctica que se propone como un elemento dinamizador en el proceso de construcción de textos escritos en el que se implica el alumno.

Esto presupone que la unidad básica del análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos, no sea la actividad individual del alumno, aunque no se obvia, sino la actividad articulada y conjunta del alumno con el maestro, en torno a la tarea.

Para ser consecuente con los criterios de L. S. Vigotsky acerca de su llamado de atención que a la Zona de Desarrollo Próximo no se llega mediante la práctica de ejercicios mecánicos, aislados, en esta concepción didáctica para la construcción de textos escritos esta se concreta a través de ejemplos de usos relevantes y con la consideración de contextos sociales, en los cuales el escolar de manera activa, pueda aprender a usar y a manipular la lengua escrita de manera que encuentre sentido y significado de las actividades pedagógicas en las cuales participa. De modo que lo que un alumno es capaz de aprender en un momento determinado depende de sus características personales, pero también del tipo de ayuda pedagógica que se le proporcione y la interacción con el otro.

Las características del texto escrito, su vinculación con las interacciones y su uso funcional en el contexto físico y cognitivo creados en situaciones escolares se ha demostrado como fundamental para comprender cómo y cuándo crear un espacio en que los estudiantes entran en tarea de trabajo grupal, en taller construyen los textos, intercambian con el texto en una relación lector-escritor-texto.

Promover la interactividad, es prepararlo para la actividad autónoma lo que presupone que el escolar entiende lo que hace y por qué lo hace. Esto le permite además darse cuenta de sus dificultades, y si es necesario solicitar ayuda. Todo esto estará en dependencia de la organización que dé el maestro a las actividades de construcción y de que lo haga funcional con conversaciones acerca del tema previamente investigado a través de una excursión por la zona, entrevistas a miembros de la comunidad, visitas a lugares históricos o centros culturales y que luego será llevado al plano escrito.

Desde esta perspectiva se desarrolla un aprendizaje significativo del texto escrito en el escolar serrano, lo que implica que no solo se promueve la comprensión profunda del contenido sino que también se potencia su relevancia personal y social y su funcionalidad. En resumen es todo un conjunto de interacciones basadas en la actividad conjunta de los alumnos y las del maestro con el entorno. .

La orientación educativa se concreta a través de las estrategias educativas en las que se incluyen las necesarias para construir el texto. Estas constituyen la vía de acceso a la conciencia del que aprende, de los recursos del desarrollo que se deben poner en juego en el aprendizaje.

En la dimensión motivacional que se desarrolla durante el proceso de construcción de textos escritos, se expresa una relación dialéctica entre la **motivación extrínseca**, la **motivación intrínseca** y el **sentido textual** que va adquiriendo lo compuesto por el escolar.

La **motivación extrínseca** es la que no se vincula directamente a la actividad de construcción de textos escritos por parte del escolar, es decir, el proceso de aprendizaje de la escritura del texto se establece esencialmente relacionado a las gratificaciones externas por la propia actividad que se realiza.

Por tales razones los motivos extrínsecos orientarán de forma diferente la actividad, en tanto si bien pueden estimular el aprendizaje de la construcción de textos escritos por medio de fines conscientes planteados por los escolares no se relacionan directamente con el acto de escribir; sin embargo los motivos extrínsecos pueden ser suscitados por parte del maestro como punto de partida para estimular el deseo y la inclinación por escribir con adecuación y pertinencia, según las peculiaridades intelectuales

del escolar. Vistos así, estos motivos se convierten en reguladores indirectos del proceso de construcción de textos escritos.

Se considera importante señalar que aunque la motivación extrínseca no da cuenta de los propósitos de la construcción del texto escrito, esta se constituye en un instrumento para promover el interés del escolar por realizar esta actividad con el rigor exigido por el maestro.

Según las particularidades de la edad, la opinión del maestro resulta trascendental para el educando, por ello el reconocimiento, la retroalimentación con enfoque positivo y personalizado, la exhortación a la calidad, a la constancia, pueden constituirse en incentivos decisivos para lograr la coherencia textual.

Numerosos autores han demostrado (L. Domínguez, V. González, A. Mitján, Castellanos y Castellanos 2000) que la relación con el aprendizaje puede ser positiva, aún cuando la orientación motivacional hacia el mismo sea externa. De ahí se infiere la importancia de considerar la jerarquía motivacional del escolar y su potencial regulador en el aprendizaje, para promover motivaciones cada vez más intrínsecas, que se expresen en metas vinculadas con su desarrollo cognitivo y metacognitivo, esencialmente el dominio de la tarea y el conocimiento de los recursos para efectuarlo.

La **motivación intrínseca**, que activa el aprendizaje de textos escritos, enuncia entre otras cosas la implicación personal con que se asume el propio contenido a aprender y la complacencia que provoca en el sujeto la realización de esta actividad. Los alumnos que se orientan por motivaciones intrínsecas, explícitas en intenciones conscientes en el relación con la construcción de textos escritos, desarrollan una posición activo - reflexiva en su aprendizaje, analiza las ideas, las experiencias que pueden ser contadas y que se orientan a elaborar su propio texto, a partir de sus experiencias vitales, que a la reproducción parcial o total de otro texto.

Por otra parte, estos motivos suscitan necesidades de aprendizaje e intereses cognoscitivos que se manifiestan no solamente en los buenos resultados académicos del alumno en la asignatura de Lengua

Española, sino en todas las asignaturas, relaciones esenciales que establece y en sus proyectos de vida.

Desde esta perspectiva el proceso de construcción de textos escritos en la escuela rural, se asume desde la concepción el respeto a la diversidad cultural del escolar serrano considerando las relaciones diatópicas y diastráticas que se presentan en su entorno sociolingüístico, su mundo matizado de costumbres, tradiciones, creencias, y los recursos normativos que lleva el maestro, lo que favorece la autoafirmación de este escolar desde un motivo intrínseco, para lograr construir textos escritos coherentes, asumiendo además como motivos extrínsecos el reconocimiento del maestro y de sus compañeros.

Por otra parte de esta diversidad saldrá la motivación necesaria como recurso para que el escolar serrano sienta el placer de expresar por escrito su vida, saber que esta le interesa a alguien, que ese camino que recorre todos los días para llegar a la escuela, que sus guateques, sus juegos a campo abierto o deslizándose en una yagua por una elevación cercana, adquiere importancia al ser plasmada en un papel.

El respeto a la diversidad es además el recurso que motiva al niño. En la medida en que se enseña al niño a vivir en la diferencia, a aceptarla él aprende y se motiva a construir el texto escrito desde la diferencia. Por lo que motivar al niño a escribir desde la diversidad cultural es ayudarlo a sentirse profunda y personalmente implicado en el proceso de construcción que precisa el mismo. Es dar curso al natural deseo por escribir, lo que hace que el aprendizaje de todos los demás aspectos de la expresión escrita sea posible, con la calidad requerida.

La motivación intrínseca se concreta en el **interés** del escolar por la construcción personal e interpersonal. Esta motivación, entendida como la implicación e interés personal por el propio contenido de la actividad de construir el texto hace que el escolar explique, se apropie de recursos, desarrolle ideas logrando ejecutar las tareas docentes encomendadas por el maestro con creatividad,

Dentro de las tareas apropiadas para concretar la construcción del texto escrito se recomiendan la investigación, observación dirigida del entorno, retención intencional de experiencias y vivencias de su vida cotidiana, las cuales hacen posible que el escolar llegue a la clase con ideas, recuerdos, preocupaciones, sentimientos, que el docente escuchará y ayudará a comunicar por escrito.

Así la sensibilización del proceso de construcción de textos se presenta como condiciones previas que le permiten al escolar adoptar una posición abierta, flexible en relación con sus vivencias, experiencias y las relaciones afectivas que se enriquecen la zona de construcción de textos escritos, permitiéndole recrear las influencias del contexto social en diálogo abierto con sus compañeros y maestro y en correspondencia con este, cambiar su modo de actuación y que su vida cotidiana se convierta en la principal motivación para escribir.

El **sentido textual** se expresa en la medida en que el alumno se siente motivado por expresar con palabras escritas los sentimientos, ideas, experiencias y vivencias que conforman su mundo de significaciones, a partir de estas impresiones irá dotando de importancia a la actividad de escribir no solo desde el punto de vista mecánico de la escritura sino instrumental; determinando de esta forma la utilidad de estos aprendizajes dentro del contexto de su vida general, de la particularidad de la construcción de un texto escrito y dentro de su situación escolar, pues al elevarse su nivel de competencia se eleva la seguridad en sus propias fuerzas, en sus recursos para aprender y por consiguiente su motivación por el estudio. El saber qué escribir, para qué escribir y cómo escribir provoca una transferencia motivacional respecto a otras materias y otros contextos escolares.

Estos saberes y experiencias favorecen el proceso de construcción pues el escolar sabrá escoger la palabra adecuada, los recursos necesarios, los cuales le servirán para ir construyendo los significados a su texto no solo desde el punto de vista semántico sino también afectivo imprimiendo un nuevo sentido a su construcción textual.

Todo esto lo va alcanzando con la orientación acertada y oportuna del maestro. Si al alumno se le ayuda a conocer qué escribir, para qué escribir y cómo escribir, esta actividad cobra un carácter

funcional de utilidad en su vida, si se le invita a elegir su tema, y se le informa que será escuchado se le está dando el dominio y responsabilidad de la construcción de su texto escrito, por lo que la tarea escolar encomendada se transforma en proyecto de escritura con carácter personalizado. Los alumnos escribirán sobre lo que está vivo, es vital y real para ellos, convirtiendo su proceso de construcción de textos escritos en una fuente de gratificación escolar.

Los maestros escuchan, amplían y guían, porque es necesario que el escolar escriba pero él necesita ser escuchado. Desde esta perspectiva las clases dedicadas a la construcción de textos se pretende que se conviertan en un taller en que todos los niños crezcan como escritores, en el que se parta de lo que este piensa, sienta y experimenta que tengan claro el qué el porqué y el para qué, al tiempo que esclarecen cómo lograr darle alcance a las demandas cognitivas.

Esta nueva manera que se concibe de enseñar a construir textos escritos al alumno de la escuela rural está dirigida hacia él asignándole un papel activo, consciente y transformador. Se trata pues de lograr una asimilación consciente, activa de la realidad, del mundo de significaciones, tanto por el alumno como por el maestro, en tanto implica construcción, reconstrucción, reestructuración.

2. 3 La variante metodológica para la construcción de textos escritos en la escuela rural multigrado. Fundamentación de su necesidad.

La didáctica de la enseñanza de la lengua materna se ha enriquecido a diario con los logros alcanzados por otras didácticas especiales, los cuales constituyen importantes aportes a la teoría de la enseñanza y la educación.

La Didáctica está muy relacionada con la heurística, ciencia o arte de inventar o investigar. En Didáctica se le atribuye la denominación de heurística a la actividad en que el escolar busca y descubre el conocimiento por sí mismo. Esta forma de conducir el proceso docente ha dado lugar al llamado método heurístico, el que fue iniciado en algunas materias, y en la actualidad se utiliza como método de enseñanza general de todas las materias.

Como se ha referido en el primer capítulo, el método que prevalece en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita, en la escuela primaria, es el de la conversación reproductiva. Sin embargo, según criterios recogidos por la investigadora, a partir del procesamiento de los instrumentos aplicados, por desconocimiento de cómo proceder en distintos momentos, no es de uso común el método heurístico en la construcción de textos escritos.

Los métodos y procedimientos de la heurística se estructuran sobre la base del reordenamiento, la adición, u omisión de pasos en la secuencia lógica.

De modo que tomando como presupuesto teórico el método de la conversación heurística de la Didáctica general y muy utilizado en la enseñanza de la Lengua Española, se propone en esta investigación, como **variante metodológica la construcción heurística**, entendida esta como la orientación que realiza el profesor hacia el proceso de construcción de textos escritos, en el que las vías que se proporcionen al alumno y los procedimientos que se utilicen favorezcan la búsqueda sistemática y en espiral de nuevos conceptos y saberes que articulen con la propia vida del escolar-escritor. Solo así se favorece un uso funcional de la lengua escrita del escolar rural atendiendo a la selección por este de los medios léxicos contextualizados que tiene a su alcance.

Esta variante del método se materializa si el profesor realiza una adecuada selección de textos modelos que faciliten a su vez los procesos de análisis y comprensión del texto. Las operaciones de **busque y descubra**, constituyen puntos de articulación con el método. El alumno trabajará en un contexto de ensayo-error, que condicionará un ambiente de mayor libertad para la creatividad en tanto los errores se conciben como momentos normales dentro de este proceso de aprendizaje inédito para el aprendiz de la escritura del texto; en este proceso juega un importante papel la función orientadora del maestro, el que propiciará el algoritmo a seguir de acuerdo a la secuencia del método propuesto.

El propio alumno construirá sus conocimientos en interactividad, lo que significa hacer un uso adecuado y consciente del lenguaje escrito y el manejo de los recursos culturales y lingüísticos adquiridos por él en su contexto social, constituyendo además una alternativa general a los métodos

tradicionales existentes y que no han logrado cambios significativos en cuanto al desarrollo de una competencia en la construcción del texto escrito. Esta variante se contextualiza en la construcción de textos escritos de la escuela y dota al maestro de un instrumental de una vía diferenciadora, particularizada al proceso de construcción del texto escrito. La propuesta de esta no excluye el empleo de otros métodos ya tradicionales y que juegan un rol fundamental en el proceso de enseñanza— aprendizaje de la lengua materna de la escuela rural, por ejemplo el trabajo independiente cuyo uso se hace imprescindible en la escuela multigrado.

Toda variante se sustenta en un método pero no todo método es una variante metodológica. El método es una concepción más general y la variante particulariza. De manera que el rasgo distintivo, diferenciador es que cada fase de la misma responde a las interrogantes qué escribir, cómo escribir, cuándo escribir, en qué tuve aciertos, cuáles fueron mis desaciertos y cómo superarlos, que se les propone al niño para el desarrollo del autoconocimiento de su aprendizaje.

El método de la conversación heurística y la variante metodológica construcción heurística propuesta se encuentran en una relación dialéctica. Esta relación expresa su unidad y diferencia. En ambos se producen los procesos lógicos del pensamiento. Ellos se constituyen, en el proceso del conocimiento psicológico y pedagógico, en métodos particulares; cada uno aporta niveles de conocimiento del objeto de estudio, y comparten principios generales que integran lo didáctico. Ambos tienen, esencialmente una lógica algorítmica, es decir, una sucesión de pasos que facilitan la obtención y procesamiento de la información escrita. Sin embargo, la conversación heurística es dialógico se sustenta en una relación intersubjetiva, privilegia ese tipo de relación, aunque no se agota ahí. En ella se produce una relación sujeto-sujeto.

Por su parte la construcción heurística favorece la relación sujeto-objeto (texto), no es dialógico, es activa en tanto se enmarca en el proceso de la actividad.

Es un proceso en el que el estudiante va junto con el maestro de lo particular a lo general. De manera que en la construcción heurística prevalece la lógica heurística, en la que el maestro promueve una

activa participación del escolar, a partir de la demostración con carácter explicativo e ilustrativo de los elementos conectores, la selección del título, la estructura formal, que le da la significatividad al texto, reflexión acerca del mismo, acerca de sus recursos lingüísticos individuales que son socializados luego en el grupo escolar, consiguiendo una conciliación pragmática-didáctica.

Esta variante debe ser integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como vía lógica y práctica a través de la cual el escolar personalice el contenido de enseñanza y desarrolle las estrategias de aprendizaje. Ello le permite seleccionar y decidir cómo aplicarlo conscientemente en su relación continua, y transferir este conocimiento a las diferentes situaciones comunicativas cotidianas. Se propone, además, sea utilizado en la integración de la demostración por un texto modelo y la construcción iniciada por el escolar a través de otra variante válida a este efecto; en este caso se favorece que sea el estudiante quien pregunte al texto de acuerdo al objetivo de la construcción. Es una variante eminentemente comunicativa que no contradice las características del método que le sirve de referente teórico.

2.3.1 Fases de la variante metodológica de construcción heurística para la escuela rural multigrado.

La demostración parte de la muestra y explicación de distintos recursos lingüísticos necesarios, a través de un texto modelo y las alternativas para su construcción, las que se revelan en un proceso constructivo, sin que estas constituyan un paso rígido para el logro de una competencia en la construcción de textos escritos.

Esta primera fase se caracteriza por el carácter motivacional, es la fase de orientación y planificación del escritor, es esencialmente de sensibilización y diagnóstico; en la misma se conocen por parte del maestro las habilidades y saberes previos de los alumnos, su percepción sobre la intención de las actividades a desarrollar, relación con el tema a tratar, la capacidad para captar e interpretar el significado de lo que le rodea, escuchan y leen, así como el desarrollo alcanzado por sus procesos cognoscitivos. Una y otra vez el maestro moviliza recursos personales diferentes para lograr

motivaciones directas y complementarias, que mantengan a los alumnos en situación de aprendizaje. La motivación como proceso pretende lograr estabilidad a través de la comunicación educativa que trasciende la situación, como diálogo continuo.

Aquí el escolar, organizado por pequeños grupos, decide o escoge qué construir, para quién construir, por qué, para qué y cuándo hacerlo. Puede además, utilizar de forma creativa conceptos, frases, o sustituirlas por otras que signifiquen lo mismo o lo contrario estableciendo nuevas relaciones entre ellas.

En esta fase se precisa con claridad el propósito de la actividad, se organizan y planifican de manera flexible sus partes, lo que no significa que se realice al azar, tratando de diversificar los fines, para que se ajusten a las particularidades y necesidades individuales de los alumnos. Se orientará al alumno dónde buscar la información necesaria acerca del tema sobre el que escribirán. En el caso del aula multigrado que carecen de biblioteca escolar permanente se le facilitará, previa coordinación, la documentación con la comunidad y la familia.

En el análisis del texto modelo, el estudiante, bajo la guía del maestro, trabaja con diferentes tipos de textos en la organización de las ideas, clases de palabras, conectores, variantes lingüísticas entre otras. Utiliza sinónimos, antónimos, hiperónimos, emplea recursos polisémicos, para darle otro sentido al texto de acuerdo a su intención.

Estos ejercicios de familiarización preparan al alumno para la redacción propia y creativa. Permite realizar comparaciones, valoraciones e interiorizar de forma práctica e interactiva los conocimientos teóricos. Desarrollando además el espíritu crítico hacia la construcción del texto escrito.

Durante esta fase el maestro debe favorecer entre los alumnos el intercambio, las propuestas de ideas y criterios, opiniones, toma de decisiones y mantener en todo momento el interés por acometer la tarea.

Para el desarrollo de esta fase se le propone al maestro escoger una hora clase para que el alumno tenga tiempo de pensar y gane en claridad acerca del tema a desarrollar, las ideas que necesita escribir, el título que seleccionará.

Esta fase satisface la interrogante **qué escribir**.

La segunda fase es de **modelación constructiva** a partir de la presentación de un texto modelo para que el alumno a través de la imitación aplique en la construcción de su texto los recursos constructivos encontrados en el modelo. Presupone además dirigir los pasos hacia la interacción que se produce entre alumno-alumno, alumno -maestro, alumno-- grupo escolar. Con esta fase el niño, a través del trabajo cooperativo y ayudado por el maestro analiza a través de exposiciones orales toda la información acopiada según orientación en la fase anterior alrededor del tema y luego modela su propio texto escrito. Este nivel de ayuda permite que luego, el escolar pueda realizarlo de manera individual. Es la fase de la realización concreta, del texto. Se da configuración sintáctica al pensamiento apoyándose en los aspectos de la etapa anterior. Se elige el vocabulario adecuado según la variabilidad lingüística que debe usarse, los registros y las convenciones socioculturales.

De ahí que se defienda el trabajo grupal y cooperativo como una de las formas para dar cumplimiento a la variante propuesta.

Al abordar el problema afectivo, se tiene en cuenta en su aplicación lo referido a las vivencias, experiencias, creencias, saberes, del microcontexto social que constituye el grupo escolar de la escuela primaria rural lo que se define por una serie de características, y las relaciones entre los participantes del contexto social. Las reglas generales entre los participantes se establecen sobre la base de convenciones, normas, reglas, prescripciones códigos y costumbres las cuales tienen una base cognitiva y un carácter social. La interacción será posible si es concordante con las convenciones.

En esta fase la comunicación asume un rol muy importante, al intensificarse las relaciones que se establecen entre el maestro orientador y el alumno escritor. Se potencia así una relación afectiva que, por la naturaleza humana de ambos participantes, favorece el proceso de modelación constructiva.

Esta fase puede apoyarse en el desarrollo de actividades extradocentes y en la presentación de guías que contribuyan a que el escolar siga una línea de construcción coherente. Además se tiene como objetivo que los alumnos tomen conciencia de cómo piensan, y cómo dar un orden a ese pensamiento al materializarlo en un papel y a través de un proceso que propicia la metacognición.

Se sugiere en esta fase la utilización de técnicas e instrumentos, que permitan lograr este objetivo. Dentro de las técnicas se destaca la utilización de los juegos didácticos, con expresión corporal, imitación de sonidos onomatopéyicos, ideogramas o mapas mentales, que luego pueden ser incorporados a su texto. Estas técnicas permiten, en la práctica, que se tenga una idea más clara de que ellas permiten lograr los objetivos propuestos y puedan ser seleccionadas oportunamente, según lo requieran las situaciones comunicativas y el tipo de texto a construir.

La realización de estas actividades que favorece la aplicación y transferencia de los conocimientos adquiridos acerca de la construcción de textos escritos, dando cuenta de la implicación del alumno en la construcción del texto con determinada calidad y creatividad al introducir nuevos personajes, hechos, momentos, sonidos onomatopéyicos, tipos de oraciones, así como los procedimientos para realizarlas.

El proceso en este momento tiene carácter recursivo: primero se desarrolla en construcción cooperativa, interactuando con niños de ambos grados y la ayuda del maestro, luego tiene lugar la construcción libre e independiente.

Tendrá carácter gradual de manera que resuelva la contradicción entre lo reproductivo, lo productivo y creativo de acuerdo a los grados que están interactuando.

Es importante que el alumno tome conciencia de que escribir es rescribir y que puede construir cuantos borradores o ensayos sean necesarios sin miedo a la censura o críticas.

Con esta fase se resuelve la interrogante del **cómo escribir**.

En la última fase, de retroalimentación ocupa un lugar esencial la revisión, aspecto fundamental dentro del proceso de construcción escrita, desde aquí se le enseñará al escolar a hacer un alto, y a detenerse para **intercambiar con su texto**, a aprender de su texto escrito, así como del texto del otro.

La importancia de este momento está en “re- visar,” usar el propio texto como medio para percibir cómo va surgiendo y creciendo el tema. Con el tiempo la ayuda y la experiencia, a los alumnos se les hace más fácil concebir que existen diferentes modos de decir lo mismo, pero empleando diferentes herramientas (códigos, y estrategia para construir, revisar, reconsiderar lo hecho).

Desde esta perspectiva se concibe la revisión desde la interactividad del proceso de construcción como una retroalimentación, en la que se produce un flujo y reflujo de las ideas tratadas en los momentos anteriores. Es recrear el autotexto y el texto de su compañero, sin acudir a una evaluación mecánica y fría.

El maestro utilizará además como instrumento de evaluación el registro periódico que podrá ser llevado por un alumno. Se registrarán todos los aspectos significativos ocurridos en el grupo durante el proceso de construcción del textos escrito interactivo, tales como intervenciones orales, actitudes ante las tareas y\ u orientaciones de las mismas, modos conductuales en la interactividad con miembros de la comunidad o del mismo grupo, reflexiones sobre el trabajo realizado y el que se pudo hacer mejor interrogantes , puntos de vista que den pautas a seguir lo que favorecerá la planificación, reconstrucción y creación de la próxima actividad.

Por tanto, se plantea como un proceso que le va a permitir al alumno precisar sus aciertos y desaciertos, así como aquellos aspectos que tiene que fortalecer.

estrategias de evaluación, (valoración, enjuiciamiento, examen y verificación) son las que encierran el mayor potencial para perfeccionar el aprendizaje.

Con esta fase se satisfacen las interrogantes de: **en qué tuve aciertos, cuáles fueron mis desaciertos y cómo puedo superarlos.**

La característica fundamental que hace de la construcción heurística, una variante viable para aprender a construir textos escritos en la escuela primaria rural consiste en que es un proceso dialogado y de naturaleza metacognitiva, que contribuye a que el escolar construya y arribe al conocimiento a través de la búsqueda y el descubrimiento de sus recursos personales, así como los del grupo para aprender, al mismo tiempo que constituye sujeto activo, en el proceso, de su aprendizaje. Por lo que trabajar con ella presupone las siguientes premisas metodológicas:

- Facilitar la integración de la significatividad cotidiana a la significatividad académica del escolar campesino, estableciendo los vínculos entre los saberes cotidianos y lo nuevo que se aprende.
- Facilitar el aprendizaje del proceso de construcción de textos escritos a partir de relacionar positivamente la realidad del escolar serrano, su mundo significativo vivencial y experiencial, de una manera abierta, no como un fragmento, sino como una totalidad; así como el respeto a su integridad.
- Afrontar el estudio de la realidad de un modo global, sin las barreras impuestas por un programa centralizado descontextualizado.
- Aprovechar los valores, ideologías e intereses que estén presentes en todas las cuestiones sociales, culturales y políticas de la comunidad rural.
- Potenciar el desarrollo de la personalidad de cada escolar, valorando positivamente la diversidad cultural y personal.
- Propiciar el aprendizaje significativo y desarrollador del alumnado mediante una actividad educativa que asuma el carácter complejo, situacional e intencional que tiene la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Es necesario aclarar que no se pretende constreñir el trabajo con la construcción de textos escritos a partir de las vivencias y experiencias del escolar serrano, pero sí es esta la característica que distingue este estudio de otros ya realizados, en la escuela primaria aunque no en la del sector rural. El trabajo con la comprensión pretende formar un lector-escritor capaz de disfrutar de la lectura y de utilizarla como fuente de información constructiva, como un acto de comprensión de significados y la escritura como canal para expresar lo que le es significativo del mundo que le rodea.

Conclusiones parciales:

1. Los docentes del sector rural presentan insuficiencias en el tratamiento metodológico a la construcción de textos escritos en la escuela rural, por no contar con una concepción didáctica contextualizada que se corresponda con ella.
2. La concepción teórico--didáctica propuesta permite que, se sustenta en el establecimiento de un sistema de relaciones esenciales, tres aristas didácticas fundamentales y la concepción de la variante metodológica, construcción heurística, para la construcción de textos escritos en la escuela rural multigrado, como una variante del método de conversación heurística ya generalizado en la enseñanza primaria.
3. Se propone un nuevo concepto didáctico, de orientación lingüística: conciliación pragmático-didáctica, distintiva y pertinente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en la escuela rural, como mediador del sistema de relaciones que se establecen entre la dimensión sociolingüística y las tres aristas didácticas fundamentales. La concepción parte del carácter instrumental de la asignatura Lengua Española por lo que el trabajo con la construcción de textos escritos, a través de

la construcción heurística permite la integración del sistema de contenidos a los objetivos de los grados con que el docente lleva a efecto su desempeño pedagógico en la escuela rural multigrado.

CAPÍTULO 3. ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA ESCUELA RURAL.

INTRODUCCIÓN.

En este capítulo se presenta la estrategia didáctica que ha de contribuir al perfeccionamiento de la actividad pedagógica profesional de los maestros rurales acerca de la construcción de textos escritos en tercer y cuarto grados. Su establecimiento tiene en cuenta el desarrollo de un conjunto de acciones de marcado carácter interactivo, donde se destacan **las acciones de capacitación, la realización de actividades relacionadas con la comunidad y las de carácter metodológico**. La estrategia didáctica propuesta tiene como base teórica la concepción didáctica presentada en el Capítulo 2, la que se ha valorado a través de la intervención en la práctica pedagógica del maestro de la escuela rural y el criterio de expertos, quedando evidenciada la necesidad de garantizar de manera continua el perfeccionamiento del proceso de construcción de textos escritos y la posibilidad real de lograrlo en la escuela rural.

De acuerdo al propósito de concepción propuesta se requiere entonces, de la aplicación de una estrategia didáctica que con carácter sistémico e intencional dote de identidad propia al proceso de enseñanza—aprendizaje de textos escritos en la escuela rural multigrado.

Aunque múltiples investigadores han conceptualizado este término, estrategia, se asume en este estudio el ofrecido por la Dra. Márquez Rodríguez Aleida quien la define como un “[...] **sistema dinámico y flexible que se ejecuta de manera gradual y escalonada permitiendo una evaluación**

sistemática en la que intervienen de forma activa todos los participantes, haciendo énfasis no sólo en los resultados, sino también en el desarrollo procesal” (2000). Esta definición es aplicable a la concepción de esta estrategia didáctica.

3.1. Caracterización de la estrategia didáctica.

La estrategia didáctica propuesta se caracteriza por la estrecha relación que establece entre las diferentes etapas que la componen: **diagnóstico, adiestramiento, interactividad y retroalimentación.** Tiene carácter integral, interactivo y de sistema, garantiza por su propia esencia la comunicación de los agentes educativos implicados en su puesta en práctica, favorece la actividad con un carácter altamente desarrollador y experiencial-vivencial; dado en el hecho de atender las características de los escolares y su implicación en el autoperfeccionamiento de su actividad; así se involucran los recursos personales de éstos (cognitivos, y afectivos) y no personales, en el logro de los objetivos propuestos. Se caracteriza, además, por poseer un carácter **flexible y abierto**, dada las posibilidades de adaptarse al cambio, en correspondencia con las necesidades y expectativas que puedan manifestar los maestros rurales en su desempeño profesional.

Es **factible**; puede ser aplicada sin que se realice cambio alguno en el currículo previsto para esta enseñanza, además, de ser fácilmente puesta en práctica por su carácter objetivo y comprensible.

Integradora, por las oportunidades que brinda al docente de poner en práctica un trabajo integral, pues favorece el trabajo con todos los componentes funcionales de la asignatura Lengua Española. Propicia el enfoque intermaterias, pues al fundamentarse en el carácter instrumental de la lengua, puede desplegarse desde las diferentes asignaturas que recibe el niño en estos grados. Esta cualidad está avalada también por la factibilidad que posee el componente construcción de textos escritos de ser abordado desde cualquier materia.

Sistémica, porque la misma se concibe como un proceso organizado por etapas, direccionadas hacia objetivos que tienen en cuenta tanto al maestro, como al alumno. Se fundamenta además, en un sistema de acciones, que conforma el proceso de construcción de textos escritos.

Sistemática, porque precisa de una práctica constante para el logro del objetivo propuesto.

Todos estos aspectos constituyeron la base para la elaboración de la estrategia, de manera que sirva como modelo constructivo al maestro para elaborar la suya en correspondencia con sus necesidades e intereses.

3.2 La validación de la estrategia.

Para validar la estrategia didáctica propuesta, se utilizó la muestra inicial del diagnóstico expuesta al final del capítulo uno, y con la que se ha venido trabajando en los talleres de presentación de la estrategia a inicio de este capítulo, lo que favorece mantener la adecuada comunicación y de todos los miembros seleccionados.

Esta muestra, fue establecida intencionalmente teniendo en cuenta que en estos grados es cuando el escolar de primaria se inicia en el aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Con el propósito de familiarizar a los participantes en el primer momento de la validación, se realizaron encuentros previos con los maestros de tercer y cuarto grados incluyendo la de la escuela seleccionada, de forma tal que tuviera un primer acercamiento a la propuesta, un director territorial y un metodólogo provincial. Se valoró con ellos la concepción didáctica de la estrategia para el proceso de construcción de textos escritos y se registraron criterios favorables sobre la misma.

Se tomó en cuenta, además, el análisis de los programas, orientaciones metodológicas, documentos de trabajo y todas las normativas vigentes relacionadas con estos grados de la educación primaria, de manera que no existiera contradicción.

Para realizar la validación de la propuesta se utilizaron diferentes tipos de juicios valorativos según criterios de Gento, (1995) y la Dra. C. Moncada (2002) por lo que se propusieron tres fases :

- La fase preactiva,

- La fase interactiva o de aplicación.

- La fase postactiva.

Se realizó además un Entrenamiento Metodológico conjunto y la valoración a través del criterio de expertos.

3.2.1 Fase preactiva.

En la primera fase, se valora la propuesta a partir del grado de adecuación entre lo que se pretende y lo realmente diseñado, por lo que se asume el juicio valorativo inmediato:

Para garantizar el perfeccionamiento y la calidad docente deseada en la instrumentación de la estrategia se tuvieron en cuenta dos aspectos básicos precedentes para su introducción:

I.- Diagnóstico y sensibilización de los agentes socializadores de este proceso en la escuela rural.

Se aplicaron instrumentos de investigación fundamentalmente, la entrevista y la observación para:

- Diagnosticar el nivel de conocimiento que posee el maestro rural acerca del texto y su construcción escrita en los escolares de tercer y cuarto grados.
- Constatar si el maestro atiende a las necesidades, expectativas, creencias, conocimientos previos-escolares o cotidianos-, memoria histórica, modo de vida del escolar rural, características de la zona, a través de la integración de los saberes cotidianos con los saberes académicos como nexo estimulante para la construcción de sus textos escritos.
- Comprobar si provoca a través de su práctica docente el desarrollo de la metacognición de sus estudiantes, el trabajo independiente, interactivo y la utilización del alumno-experto factible y necesario en el aula multigrada.

2.- Dos sujetos participantes en el proceso: maestro y escolar y **algunas condicionantes** que, a criterio de la autora, son necesarias para garantizar su éxito en la práctica pedagógica.

Las **condicionantes** en relación con **el maestro**, atienden a:

Nivel de **preparación y disposición**, para interiorizar y potenciar la calidad en la construcción de textos a la que se aspira en la escuela rural.

Dominio de las características sociopsicológicas y sociolingüísticas del escolar serrano, así como la realidad cultural donde se enmarca la escuela y donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos.

El nivel **de motivación** que logre el maestro y la manera de potenciarlo en los escolares, ante el proceso de materialización de las actividades propuestas en cada etapa y a desarrollar en interactividad, provocando el protagonismo estudiantil.

Dominio de los aspectos esenciales de la didáctica de Lengua Española, la concepción del trabajo metodológico para la enseñanza de la construcción de textos escritos y la utilización de los espacios establecidos en el sistema de trabajo de la escuela, empleando como método y estilo de trabajo el

Entrenamiento Metodológico y Talleres. Todo ello con el propósito de potenciar la rápida y efectiva preparación de los docentes y la multiplicación de las mejores experiencias, en el territorio.

Respecto al **escolar** debe tener presente:

- 1.- Disposición para acometer la tarea propuesta.
2. - Conocimiento de los contenidos precedentes relacionados con la construcción de textos escritos, entre ellos las tipologías textuales básicas para los grados tercer y cuarto.

En esta etapa la validación se realizó, además a través de dos tipos de validez: validez inmediata y validez de contenido.

La validez inmediata se obtiene a partir de la opinión estimativa de los usuarios de la estrategia propuesta y de las acciones que se proponen. Por lo que ha sido utilizada además, para sensibilizar a los participantes con la necesidad de utilizar un sistema de actividades variadas en el proceso de construcción de textos escritos de los alumnos de tercero y cuarto grados.

En esta fase conocida como preactiva se organizó un grupo de discusión con la maestra y el director territorial de la escuela seleccionada así como otros maestros de distintas escuelas rurales que, aunque no conforman la muestra constituyen usuarios de la propuesta y miembros del proyecto CREASOFT que tiene como una de sus tareas el trabajo en las escuelas rurales con la computación.

La validación se constituyó entonces, en acercamiento a la estrategia y al mismo tiempo un proceso de continuos acuerdos que permitieron una conformación más acabada de la misma.

Se propició la interiorización de cada una de las potencialidades y dificultades metodológicas que posee el docente para su desempeño en la tarea propuesta, a través de la realización de talleres metodológicos, que tuvieron en cuenta:

1. Partir de situaciones concretas que posibilite el análisis en clima de respeto e intercambio.
2. Capacitación a través de cursos de superación permanente.

Los talleres metodológicos se realizaron en medio de un clima favorable y propiciaron la reflexión y el intercambio. Se propusieron los objetivos y actividades de cada etapa, y se constató nivel de receptividad ante cada criterio emitido por los docentes, verdaderos usuarios de la estrategia que se presenta.

En un primer momento se planificaron espacios para que el maestro rural en interacción con otros, reconocieran la importancia de las tareas propuestas en cada etapa y se sensibilizaran con la nueva concepción que sustenta la estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje del proceso de

construcción de textos escritos; además de reconocer la importancia y necesidad del perfeccionamiento del desempeño del educador en las condiciones de transformación de la escuela primaria rural. Se provocó así el proceso de interiorización de estos aspectos y el reconocimiento de las limitantes que posee el discente para poder desempeñarse adecuadamente, tanto en lo cognoscitivo, como en lo afectivo y lo metodológico.

Se aplicaron instrumentos y técnicas de carácter participativo – reflexivo que garanticen un intercambio en un clima favorable de discusión científica y profesional. Ejemplo:

- Primer Taller. **Enseñarás a construir textos escritos en tanto que:** (Torbellino de ideas).
- Segundo Taller. **Técnica errores.**

Esta técnica tiene como objetivo utilizar los errores como procedimientos para autodiagnosticar las limitantes y dificultades que posee el maestro en una situación de reflexión y aprendizaje colectivo.

Se les orienta que piensen en las causas de los errores que han cometido en el tratamiento metodológico que dan a la construcción de textos escritos y relacionarlos con las dificultades que presentan sus alumnos en este aspecto. Además, pensar en formas alternativas de enmendarlos para favorecer un adecuado tratamiento a la construcción de textos escritos en la escuela rural.

Se propició que el maestro se retroalimentara ofreciendo información y reflexionando acerca de:

- ¿Qué errores cometió el alumno? ↔ ¿Qué errores cometí?
- ¿Por qué cometió ese error? ↔ ¿Por qué cometí ese error?
 - ¿Cómo resolver los errores? ↔ ¿Cómo enseñarlos a erradicar esos errores?

De esta forma, el maestro comienza un proceso de análisis y reflexión donde trata de identificar su modo de actuación con las disposiciones establecidas, reglamentadas u orientadas por los documentos normativos, la realidad de su grupo escolar y su interacción con estos en el proceso de construcción del texto escrito.

Esta manera de realizar el taller provocó la motivación de buscar en el grupo de maestros el intercambio, reconociendo los errores y dificultades y cómo solucionarlos, emitieron criterios y se expusieron valiosas experiencias que sirvieron para enriquecer la actividad, y la propuesta presentada así como buscar la solución a las problemáticas que se presentan.

Los docentes y los directivos significaron la utilidad de contar con una estrategia contextualizada a la escuela rural muy funcional, que hasta ahora no habían tenido, así como la posibilidad de conocer cómo enseñar a aprender a los niños a construir textos escritos y sobre todo partiendo de su mundo experiencial y vivencial. Reconocen que utilizaban el término estrategia pero que no tenían clara su definición. Refieren la estrecha relación con la comunidad y la posibilidad de conocer y utilizar procedimientos que servirán para elevar la calidad de los trabajos de construcción de los escolares de la zona rural. Consideran que las actividades están bien “pensadas” y diseñadas pues han tenido en cuenta el entorno social del niño campesino y su modo de vida. Mostraron preocupación, además por la manera en que le llevarían la cultura general para que no se enmarcaran en un solo contexto, aspecto que se tomó en consideración y quedó aclarado a través de los talleres y el curso de superación. Sienten que los escolares y ellos van a “disfrutar” mucho en esta clase de expresión escrita.

Para conocer el criterio de los escolares, se diseñó una entrevista a alumnos de los grados seleccionados. Se evidencia, en el análisis de este instrumento, en sentido general, las posibilidades que tienen los escolares de valorar cómo aprenden a construir textos escritos cuando son bien orientados y los recursos con que cuentan para aprender, sobre la base de las preguntas realizadas. Además refieren su estado emocional al trabajar de la forma que plantea la estrategia. Con ello se confirma la flexibilidad que existe, desde las edades tempranas, a niveles de desarrollo que se consolidan en etapas posteriores y que deben ser consecuentemente aprovechadas, para el desarrollo de la metacognición.

Las valoraciones realizadas, tanto por los maestros como por los alumnos, permiten, de manera preliminar, revelar la potencialidad de la estrategia para el proceso de construcción de textos escritos, lo que confirma su utilidad y viabilidad de aplicación. Como resultado de este análisis, se elaboró una primera guía de observación la que comprende las diferentes etapas.

La validez de contenido comprobó lo acertado de la selección de las actividades diseñadas en las diferentes etapas de la estrategia propuesta, a través de las opiniones y valoraciones de docentes estimados como especialistas por su vasta experiencia en la problemática objeto de estudio. A tal efecto se consideraron los criterios de metodólogos provinciales y municipales, directores territoriales, maestros rurales y profesores de la Facultad de Educación Infantil de la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Santiago de Cuba.

De manera que fue aplicada una encuesta con el propósito de determinar la utilidad y viabilidad de aplicación de la estrategia propuesta.

De acuerdo a los resultados obtenidos resulta significativo los puntos de coincidencia de todos los especialistas en el nivel de actualidad que presenta, tanto desde el punto de vista lingüístico como psicológico y didáctico el contenido tratado en las diferentes acciones propuestas en cada etapa de la estrategia. Se señala además la creatividad y lo funcional de esta, pues posibilita al alumno y al maestro el desarrollo de sus propias estrategias de enseñanza y aprendizaje para cualquier materia.

3.2.2. Fase interactiva.

En la fase interactiva, para constatar la efectividad de la estrategia se utilizó el estudio de caso, el cual se asume en este proceso de valoración de la estrategia didáctica propuesta con el objetivo de valorar su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos en los escolares de tercer y cuarto grados de la escuela rural. Se utilizó además un trabajo interactivo maestro-alumno, personal directivo e investigadora.

Para valorar la aplicación de la estrategia didáctica para la construcción de textos escritos, se analizó el plan de trabajo metodológico de la escuela seleccionada en la muestra y el banco de problemas en el cual se presentaban las insuficiencias de los alumnos de tercer y cuarto grados en el desarrollo de las habilidades comunicativas, específicamente la escrita, así como la aplicación de una entrevista, una vez identificado el problema se procedió a la realización de un sistema de talleres metodológicos, las observaciones a clases y la participación en actividades metodológicas con la maestra, el director territorial otros maestros y una metodóloga con el propósito de comprobar en la práctica la preparación y actualización de la maestra para enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos. Estos talleres y demás actividades se realizaron en un clima de intercambio, reflexión y respeto lo que se corroboró en las entrevistas realizadas a los participantes al inicio y al final del estudio de caso.

Estos talleres propiciaron, además la reflexión e interiorización de cada una de las potencialidades e insuficiencias tanto en el plano metodológico, como en el teórico que posee el maestro para su labor en la tarea propuesta.

Se propusieron los objetivos y actividades de cada etapa, y se constató el nivel de receptividad ante cada criterio emitido por los docentes, verdaderos usuarios de la estrategia que se propone.

En un primer momento se planificaron espacios para que el maestro rural en interacción con otros, reconocieran la importancia de las tareas propuestas en cada etapa y se sensibilizaran con la nueva concepción que sustenta la estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje del proceso de construcción de textos escritos; además de reconocer la importancia y necesidad del perfeccionamiento del desempeño del educador en las condiciones de transformación de la escuela primaria rural. Se provocó así el proceso de interiorización de estos aspectos y el reconocimiento de las limitantes que posee el docente para poder desempeñarse adecuadamente, tanto en lo cognoscitivo, como en lo afectivo y lo metodológico.

El personal docente de la escuela seleccionada lo conforma la maestra que atiende los grados que corresponden al primer ciclo, por ser una escuela clasificada como multigrado complejo. La maestra posee 15 años y de ellos 10 como licenciada. La misma siente gran placer al trabajar en este tipo de centro, siempre lo ha hecho y no le gustaría cambiar. Ella reconoce que presenta dificultad para el trabajo con la

expresión escrita de sus alumnos y desea que se le oriente con nuevas propuestas que la ayuden a mejorar su trabajo.

Se pudo constatar, además en la observación a clases la falta de actualización en los conocimientos teóricos desde el punto de vista de la lingüística textual y los nuevos enfoques de la didáctica de la lengua materna, así como conocimientos de la psicología para el desarrollo de un aprendizaje significativo y desarrollador como se pretende lograr en la escuela primaria cubana.

Las expectativas y resultados de los instrumentos aplicados se concretaron a través de la vía del *Entrenamiento Metodológico* como una opción para fortalecer la teoría que sustenta la estrategia didáctica encaminada al desarrollo del proceso de construcción de textos escritos en tercer y cuarto grados de la escuela rural a partir de los objetivos y actividades que se proponen en las distintas etapas que conforman la misma y por ser una de las actividades más importantes que se desarrollan en la escuela con vistas a perfeccionar el trabajo metodológico.

Se tuvo en cuenta como objetivo del Entrenamiento: Preparar al maestro para la aplicación de la estrategia didáctica para la dirección del proceso de construcción de textos escritos.

Para el cumplimiento de este objetivo se realizó una caracterización y un análisis de los grados seleccionados, (tercero y cuarto). En esta se tuvieron en cuenta los siguientes criterios que fundamentan la caracterización:

- Los objetivos fundamentales de la expresión escrita en el grado.
- Tratamiento metodológico que brinda el maestro a este componente.
- Principales dificultades que presentan los escolares de tercer y cuarto grados de la escuela seleccionada como muestra.

El tercer grado es el grado intermedio entre el primer ciclo. Los objetivos de este grado están estrechamente vinculados con los de cuarto grado. Específicamente la

construcción de textos escritos, se inicia con el estudio del párrafo de forma colectiva primero y luego de forma individual.

Los escolares ya poseen cierta madurez, que posibilita un análisis reflexivo de

las tareas y ejercicios que realizan, le propicia al escolar determinar las estrategias de aprendizaje más favorables al cumplimiento de los objetivos formativos del grado, y ellos adquieren una visión de cómo van aprendiendo.

La memoria va adquiriendo un carácter voluntario, es decir, de fijación intencionada, además de que aumenta de forma más rápida y con mayor volumen la retención de lo que aprende. Los escolares, en este grado, pueden leer textos largos con una pronunciación y entonación adecuadas, con utilización de pausas y manifestando comprensión de lo leído, así como expresarse oralmente y escribir textos con claridad y coherencia.

En *cuarto grado* se concluye el primer ciclo, las exigencias responden a un nivel más alto a partir de lo logrado en grados anteriores; como base para iniciar el segundo ciclo; va dirigido al fortalecimiento y afianzamiento de los contenidos esenciales para el logro de los objetivos de la educación general.

Los escolares son capaces de mostrar cada vez, mayor independencia al ejecutar sus ejercicios y tareas de aprendizaje en clases; pueden valorar de forma objetiva cómo ha sido la realización de las tareas planteadas, así como de comportamiento. Pueden aplicar estrategias para el análisis reflexivo de las exigencias y vías de solución de las tareas previas a su ejecución (lectura, interpretación de textos modelos, entre otras), y son capaces de proponerse metas en relación con los objetivos del grado. En cuanto a la expresión escrita continúan el estudio de la construcción de párrafos colectivos e individuales iniciado en tercero, pero con la diferencia de que en el cuarto período, comienzan el estudio de la composición.

La participación en el Entrenamiento Metodológico quedó constituido de la siguiente forma: la maestra seleccionada de tercero y cuarto grados que impartió la clase, cuatro maestras de estos grados, de otras escuelas rurales, el director territorial una metodóloga y la propia investigadora, encargado de dirigir el entrenamiento.

Las sesiones de trabajo concebidas para la realización de los entrenamientos en los dos grados seleccionados, quedaron conformadas como se describe a continuación:

- Primer momento: presentación y sensibilización.

Objetivo: Promover necesidades acerca de qué y cómo se pretende desarrollar todo el trabajo del EMC.

En esta sesión se partió de un diagnóstico de las principales necesidades para organizar el trabajo que se pretendía desarrollar y se dieron a conocer los objetivos del entrenamiento; se definieron las principales características, tanto de contenido como de forma, que tendría el trabajo en el entrenamiento. Los participantes poseían un nivel de conocimiento de la estrategia que les permitía tomar decisiones en relación con su aplicación, ya que participaron en el proceso de su elaboración; se buscó, por lo tanto, una sensibilización con la naturaleza del objeto de estudio así como la determinación de expectativas, se delimitaron las responsabilidades y funciones.

Una condición necesaria de esta sesión es que posibilita, un espacio dentro del cual pueden exponer las interpretaciones que posteriormente se hagan de la clase. Para el logro de este propósito se tuvo en cuenta la caracterización del grupo escolar realizada por la maestra entrenada, donde se dieron a conocer las particularidades de aprendizaje que presentan sus alumnos con respecto a la asignatura Lengua Española.

Posteriormente se hace un análisis crítico de la caracterización presentada por la maestra, en el que se precisa el dominio de la estrategia para ser aplicada.

Segundo momento: Análisis conjunto y discusión de la propuesta de la clase

Objetivo: Valorar la clase seleccionada en correspondencia con los criterios didácticos orientados, de manera que puedan hacerse propuestas para su perfeccionamiento, pero cuidando siempre de respetar los criterios de la docente entrenada.

La sesión va encaminada a una continua obtención de datos a través del análisis conjunto de la clase, y en ella se debate acerca de la concepción más efectiva para desarrollar esta, a partir de las últimas orientaciones recibidas por el Ministerio de Educación. La metodología seguida fue:

1. **Exposición de la maestra para explicar cómo ha previsto la selección del tema, organización de las ideas, y la búsqueda y descubrimiento de los recursos lingüísticos y formales del texto modelo que presente, de acuerdo a lo sugerido en la estrategia didáctica.**

- **Escuchar la explicación acerca de las situaciones de interactividad previstas en cada momento de la clase, para la construcción de textos escritos y el lugar seleccionado para desarrollar la misma.**

3. **Sugerir a la maestra el perfeccionamiento de la situación con cambios, si fuera necesario, o con criterios para aprovechar al máximo las potencialidades que posee la clase para el logro del objetivo propuesto.**

- **Impartición de la clase entrenada.**
- Tercer momento: Evaluación del trabajo realizado.

Objetivo: **Valorar los resultados de la clase de acuerdo con la propuesta final, para la aplicación de la estrategia didáctica sugerida.**

Esta sesión se desarrolló con posterioridad al control de la clase el trabajo en esta sesión estuvo encaminado al proceso de evaluación del trabajo realizado en el entrenamiento por todos los participantes a través de una reflexión crítica sobre los resultados.

En el análisis de los datos de la actividad observada, se contrastaron los resultados obtenidos por la maestra en su observación directa, lo cual incluye cómo valoró a los niños y cómo se valoró en el proceso de construcción que llevó a cabo en su clase. Las valoraciones de la metodóloga y el director territorial, se apoyaron además en el análisis de los productos de la actividad, de forma tal que se produzca una triangulación de fuentes.

La evaluación se considera como un momento más de aprendizaje para todos los participantes desde el papel que asumen en el entrenamiento.

Para la realización de la misma se procedió de la siguiente manera:

- **Autoevaluación:** Fue realizada por los mismos implicados a través de la guía para los alumnos que aparece en la estrategia y para los maestros en anexo. Este procedimiento favoreció en alumnos y maestros sentirse protagonistas de sus propias valoraciones.

- **La autoevaluación del escolar**, dirigida por la maestra en la clase, se tuvieron en cuenta los criterios personales en relación con el desempeño propio al realizar las tareas en situaciones de aprendizaje, para lograr el objetivo de esta tarea metacognitiva el escolar debía referirse a: qué aciertos tuve, cuáles tuvo mi compañero, cuáles fueron mis desaciertos, Cuáles tuvo mi compañero, hasta dónde logré llegar, hasta dónde logró llegar él, qué me falta por lograr, qué le falta por lograr.

Uno de los pasos importantes que se exigió en el entrenamiento fue la autoevaluación del docente entrenado, en este caso, la maestra a partir de la guía de observación elaborada al efecto de acuerdo a los criterios de los investigadores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, lo llevó a cabo. Ella manifestó sentirse satisfecha al trabajar con la estrategia, que no podía decir muy satisfecha porque sabe tuvo sus insuficiencias, quizás por la falta de hábito, el trabajo grupal como lo experimentó esta vez, considera fue positivo, se sintió más “descargada” pues los pequeños grupos con su orientación supieron jugar su papel. Hace significativa la interactividad lograda, la comprensión y la motivación por escribir de los alumnos.

A continuación los demás participantes emitieron sus opiniones y valoraciones los que estuvieron encaminados a analizar en qué medida los resultados en las auto evaluaciones de los alumnos y la maestra se corresponde con lo previsto en la estrategia y permite solucionar las insuficiencias que presenta el trabajo con la construcción de textos escritos en este tipo de escuela.

Se valoró además la disposición y preparación de la maestra y de los alumnos para realizar la tarea.

Los procedimientos que se utilizaron fueron los de análisis del plan de clases, entrevista con la maestra y con los alumnos acerca de su nivel de satisfacción con los resultados obtenidos en la clase, y aplicar comprobación a algunos escolares, así como revisar las libretas.

Los niños durante la clase mostraron cambios significativos, los textos escritos se caracterizaron por la gracia natural del campesino, pero con una mejor calidad, pues supieron buscar y descubrir en el texto presentado las estructuras fundamentales que les servirían para construir su texto y luego recrear el contenido del suyo con todo lo observado y vivido durante la actividad. Fueron críticos en sus valoraciones tanto en lo personal como en la del otro. Se manifestaron dispuestos a solicitar ayuda cuando la necesitaran y a ofrecerla a su compañero. Finalizada la clase y como cierre la maestra, previa sugerencia del grupo de participantes aplicó la técnica del telegrama para que todos emitieran sus opiniones respecto al desarrollo de la clase.

En la entrevista realizada a los escolares después de la observación de la clase entrenada, fueron solícitos, todos querían intervenir, emitir sus criterios y sugerencias, entre ellas visitar el mausoleo de los mártires de El Frente, y allí dar la clase de construcción de textos, porque es un lugar histórico del municipio y muy tranquilo, participar en las fiestas tradicionales que celebra el municipio por los resultados en la cosecha cafetalera y fundación del El Frente, para luego contar todo lo sucedido y vivido por escrito. Por su parte los directivos se manifestaron preparados, capacitados técnica y metodológicamente para orientar, demostrar y controlar a los maestros rurales de su zona en cuanto a cómo dirigir el proceso de construcción de textos escritos de acuerdo a lo planteado en la estrategia. Aunque se dio como regularidad cierta resistencia al cambio, reconocen la necesidad de hacerlo.

Como una forma de sistematizar los elementos esenciales considerados en el entrenamiento y que deben estar presentes en las clases de Lengua Española para dar tratamiento al proceso de construcción de textos escritos, según la estrategia propuesta, el director territorial y la investigadora observaron cuatro clases a la maestra con el objetivo de constatar el nivel de preparación y modo de actuación después de la actividad metodológica desarrollada, teniendo en cuenta los indicadores de:

- Utilización de textos modelos que propicien el trabajo con los recursos constructivos.
- Diseño de actividades interactivas y contextualizadas en la zona rural para la construcción de textos escritos en el aula y fuera de ellas.

- Orientación de construcción de distintos tipos de textos escritos.
- Utilización de la retroalimentación para la evaluación y autoevaluación de sus trabajos escritos.(Ver anexo).

3.2.3 Fase postactiva.

La fase postactiva la implementación de la estrategia didáctica para la construcción de textos escritos, encauzó la elaboración de las conclusiones sobre la validez de la misma según el propósito fijado, lo cual permitió elaborar una propuesta más acabada de dicha estrategia.

En la valoración postactiva, a través del análisis de los resultados se consideraron como criterios a tener en cuenta para confirmar el proceso de validación los de: rigor, relevancia, factibilidad e impacto, tal y como se exponen a continuación:

- El **rigor**, es el elemento que propicia la valoración de los objetivos logrados, a partir de las acciones previstas en la estrategia didáctica dando cuenta de la relación lógica interna entre los componentes de la misma todo lo cual se manifiesta en la relación entre el contenido y el resultado, o sea entre los factores determinantes de la instrumentación de esta estrategia en la escuela rural.

Este aspecto se evidenció al valorar el contenido propuesto por la docente para ser abordado en la clase que sería objeto del entrenamiento. El mismo se corresponde con los contenidos planteados en los programas vigentes dentro de la enseñanza referidos al proceso de construcción de textos escritos en la escuela primaria.

- La **relevancia** es el componente que favorece apreciar posibilidad de generar los resultados devenidos de la aplicación de la estrategia didáctica para la construcción de textos escritos en la escuela rural a otras situaciones o contextos incluida la escuela graduada. Expresado metodológicamente, considera la

relación entre el resultado y la variante metodológica utilizada y el impacto logrado con la aplicación de la estrategia.

Con respecto a este componente se significó que es posible su generalización a otros contextos al no alterar el plan de estudio de la enseñanza ni el currículo establecido, no necesita de un tiempo ni esfuerzo extra del docente, sino que contribuye a optimizar recursos humanos y tiempo, aprovechar los recursos naturales y culturales de la zona y poseer como premisa la interactividad maestro-alumno, alumno-alumno.

- La factibilidad es el aspecto que propicia valorar la posibilidad del proceso de validación de los elementos de la estrategia didácticas para la construcción de textos escritos, en las condiciones típicas de la práctica pedagógica cotidiana de la escuela rural, en correspondencia con las necesidades y potencialidades de la misma. Favorece la relación entre los sujetos que intervienen, creándose un clima favorable, de ayuda y cooperación.

En la valoración de la factibilidad se obtuvo al valorar los aspectos de la propuesta con las características de lo que existe en la práctica pedagógica de la escuela rural en relación con la construcción del texto escrito. Se encomendó realizar una actividad para construir una receta de cocina típica de la zona favoreciendo el desarrollo de motivos externos expresados en la posibilidad de comunicar los mejores trabajo en la el mural del aula y comunicarlo a los padres. Propiciando un aprendizaje significativo **con sentido desde la edad escolar**.

Los resultados arrojados por las diferentes maneras utilizadas para validar la estrategia demostraron la factibilidad de aplicación de la misma, en todo momento se observó una mayor preparación y disposición tanto del alumno como del maestro. La interactividad promovió un mayor acercamiento de un alumno a otro y a su

maestra. La comunidad se vio reflejada en el proceso al facilitar información a los alumnos para sus textos escritos.

Los alumnos evidenciaron cambios significativos tanto en la calidad de sus textos escritos como en su conducta. Se observó mayor disposición por aprender a construir textos porque apreciaron lo funcional del contenido y la manera en que se le enseñaba, y a solicitar y ofrecer ayuda cuando fuera necesario, mostraron mayor responsabilidad e independencia al trabajar en interacción con el otro compañero.

- El impacto es el aspecto que propicia la valoración del efecto que tienen los resultados de la aplicación de los indicadores de capacidad de aprendizaje, es decir, este proceso de validación, el impacto está dado en la medida de cómo los escolares resuelven sus problemas de aprendizaje y concientizan para qué, cómo y hasta dónde de lo que aprenden.

El impacto de este proceso de validación se ha expresado esencialmente en el ámbito social y en el académico. El primero porque considera el efecto que el proceso ha generado sobre el entorno y el contexto social donde se desenvuelven los sujetos participantes, manifestado en el respeto y la tolerancia, la ayuda a los otros, la superación científica metodológica.

Se considera necesario destacar que este proceso de validación ejerció gran influencia en el espacio escolar y social. Los docentes se han sentido más comprometidos en cuanto a su superación científico-metodológica, por lo que se convocó a la celebración de un Encuentro Zonal de escuela rurales y la mayoría de los participantes fueron portadores de valiosas experiencias en cuanto al trabajo con la expresión escrita y específicamente la construcción de textos escritos integrado con otras materias, de este evento fueron seleccionados dos trabajos para el evento municipal Pedagogía 2003, entre ellos, el de la maestra entrenada.

Por su parte los alumnos se comprometieron a participar masivamente en el concurso de Lengua Española que convoca el Ministerio de educación todos los años. Por lo que se creó un equipo formado por maestros rurales, la bibliotecaria de la zona y alumnos de alto rendimiento para la celebración de un concurso a nivel de escuela con vista a su preparación para participar en el concurso municipal y así poder representar a su escuela.

Se hizo evidente que los directivos se sintieron mejor capacitados para orientar, dirigir y controlar a los

Maestros en el tratamiento metodológico a la construcción del texto escrito al asumirlo como proceso y no

valorando solo el resultado.

3.3 Validación de la estrategia didáctica a través del método de criterios de expertos.

3.3.1 Caracterización general de los expertos

En el proceso de validación cualitativa de los resultados de esta investigación participaron en calidad de expertos treinta profesionales, para cuya selección fueron tomados en consideración los siguientes criterios:

- Experiencia profesional vinculada con el primer ciclo de enseñanza primaria.
- Lugar donde desempeñan sus funciones. En este caso por una cuestión de factibilidad fue considerada la cercanía del experto al contexto de la investigación.
- Investigaciones realizadas vinculadas de alguna manera con la temática tratada. Además:
- Grado científico o académico.
- Categoría docente.
- Cargo que ocupa.

En la fase de selección de los expertos, fue aplicado el test de autovaloración a 40, resultando seleccionados por esta vía 30.

De los 30 expertos seleccionados, 3 poseen grado científico de doctor, lo que representa un 10% , 10 han cursado maestrías para un 30%, entre los cuales se encuentran dos directoras de escuelas rurales, dos directores territoriales, 3 profesores asistentes y 3 profesores Msc y auxiliares de la Facultad de Educación Infantil de la UCP, lo que representa un 20% ; 8 son jefes del primer ciclo con más de diez años en la labor (26,6%), y 9 son maestros del primer ciclo con quince años o más en el desempeño de su labor en este tipo de centro. (30%).

La utilización del criterio de expertos mediante el método Delphy permitió validar la propuesta de la estrategia didáctica para la construcción de textos escritos en la escuela rural. A cada posible experto se le entregó una copia de la estrategia, que contenía los aspectos fundamentales sobre los que se pedía su valoración. El coeficiente de competencia promedio de los posibles expertos fue alto, por lo que se seleccionaron los 30 expertos para responder los instrumentos. Ver instrumentos aplicados y el análisis de los resultados en el anexo 17.

De manera que se asume la hipótesis alternativa al existir suficientes evidencias de confianza ya que el 99% de los expertos concuerdan en el grado de coincidencia de la factibilidad y efectividad de aplicación de la estrategia didáctica para la construcción de textos escritos en los escolares de tercer y cuarto grados en la escuela rural, por lo que se rechaza la hipótesis de nulidad. Se consideraron además, otras actividades que dan cuenta de la validez de la estrategia.

- Fue aplicada en 3 trabajos de curso y 3 Trabajos de Diploma por estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria y en 1 Tesina del curso sabático tutoradas por la autora.
- Constituyó el tema del Curso Pre-Evento # 10 del Taller Internacional Maestros 2002 del IPLAC. La Habana 2002.
- Presentación como ponencia en el VI y VII Simposio Internacional de Comunicación Social.(1998, 2001 respectivamente.
- Presentación en el Primer Taller Territorial de la enseñanza rural año 2000.

3.2 Estrategia Didáctica para el proceso de construcción de textos escritos en el tercer y cuarto grados de la escuela rural multigrado

Objetivo general:

- Ofrecer las bases teórico-didácticas indispensables para la dirección eficiente del proceso de enseñanza- aprendizaje de la expresión escrita, de forma tal que se influya progresivamente en el desarrollo de la construcción de textos escritos en el tercer y cuarto grados de la escuela rural.

Objetivos específicos:

- Instrumentar y evaluar en la práctica escolar de la escuela rural multigrado un sistema de acciones docentes que faciliten el perfeccionamiento de la de la dirección del aprendizaje para la construcción de textos escritos.

Concepción estructural funcional de la estrategia.

PRIMERA ETAPA. DIAGNÓSTICO

Propósito esencial: Promover en los estudiantes un proceso de reflexión metacognitiva con respecto a sus modos de construir el texto escrito

En esta fase se debe proceder explicando a los escolares los propósitos de la asignatura y la importancia de la misma para la construcción de textos escritos y su relación con las experiencias obtenidas en el entorno.

Indicadores de dominio de construcción de textos escritos por los escolares de tercero y cuarto grados:

- ◆ Satisfacción con el entorno y las condiciones socioculturales de la localidad, como fuente de enriquecimiento del texto.
- ◆ Percepción y conocimientos de los problemas de la construcción de textos escritos.
- ◆ Inclinationes en relación a determinados tipos de textos.

Esta primera parte de la estrategia se concibe como un proceso de búsqueda que permite identificar las necesidades en el plano de la construcción de textos escritos, así como también los problemas que

se presentan en este sentido y las causas que lo provocan considerando las potencialidades de los escolares a partir de sus experiencias en la comunidad, la familia, los juegos que realiza, las tradiciones, costumbres, las leyendas de la zona y los recursos sociolingüísticos existentes en la localidad.

SEGUNDA ETAPA. **ADiestRAMIENTO.**

Objetivos :

- Estimular mediante la orientación adecuada que el alumno aprehenda los elementos necesarios para la construcción de textos escritos utilizando como motivación la diversidad cultural que lo tipifica.
- Aprender los conceptos básicos con que opera la construcción de textos escritos, a partir de la diversidad de elementos lingüísticos y culturales que le proporciona la zona rural y además los textos modelos presentados por el maestro.

El cumplimiento de este objetivo requiere de **acciones** tales como:

- Investigación de las características de la zona para acopiar información e ideas que le sirvan luego como tema para la escritura del texto. Podrán investigar: composición, rama económica principal, creencias, tradiciones, instituciones culturales existentes, memoria histórica, hechos y personajes históricos de la zona, variantes lingüísticas típicas del lugar, intercambio con los círculos de abuelos, y otros miembros de la familia para conocer recetas culinarias propias del territorio, cuentos de aparecidos, leyendas acerca de personajes, casas, caminos, lugares, que existieron o existen, cooperativas, para ampliar su bagaje cultural iniciándolo en el conocimiento de la cultura de su zona hasta llegar a conocer la cultura universal.
- Elaboración de un listado con los posibles temas para escribir, extraídos de la excursión investigativa realizada por la zona.

- Estrategias de exploración tales como: torbellino de ideas, con títulos para un texto, sugeridos por ellos y extraídos de la lista de temas elaborada como resultado de la excursión investigativa por la zona, juego, adivinanzas, refranes.
- Estrategias de aprendizaje para la búsqueda y organización de información. (Ver anexo)
- Lectura de textos del folclor campesino. Actividades de comprensión y recreación. (Ver anexo)
- Utilización adecuada de signos de puntuación, tipos de oraciones.
- Activación de vivencias y experiencias vitales. El maestro moviliza recursos personales diferentes para motivar al escolar a escribir su texto.
- Ofrecer varios comienzos para diferentes tipos de textos.(Ver anexos)

TERCERA ETAPA . **INTERACTIVIDAD.**

Objetivos :

Utilizar la interacción alumno-alumno, alumno-maestro, alumno--texto, como medio para la construcción de textos escritos.

- Enseñarlos a saber hacer.
- Favorecer la autoevaluación a través de tareas metacognitivas.
- Intercambiar con el maestro y con los demás escolares las ideas y saberes en el proceso de construcción.
- Construir textos escritos, integrando en ellos los procedimientos aprendidos en la etapa anterior.
- Interactuar con el texto al mismo tiempo que construye.
- Construir los borradores o ensayos que sean posibles hasta su reelaboración final.

En esta etapa el maestro, siguiendo un enfoque humanista, posibilitará la creación de un clima favorable, en el que el alumno constituya el centro de la actividad, pero sobre todo, lo guiará hacia la construcción unidireccional, de sus primeros ensayos a través de la orientación clara y precisa de la tarea. Esta actividad puede verse interrumpida en ocasiones por la reflexión y la interacción alumno-alumno, lector-escritor-texto, en el que el escritor se convierte en un lector crítico de su propio texto,

que pregunta al mismo, elimina, añade palabras, frases, ideas, que observa cómo va emergiendo y desarrollándose el tema sobre el que escribe, y muy importante que sea capaz de percatarse de lo que siente al escribir sobre el mismo, su vida, su mundo. En ese momento el maestro debe ir observando y registrando el proceso de construcción que va desarrollando cada alumno, cómo progresa, qué dificultades presenta al mismo tiempo que los estimula a seguir.

Se propone el desarrollo de actividades de construcción de textos fuera del ambiente áulico y aprovechando el ambiente bucólico en que está enclavada la escuela. Se le sugerirá la escritura de recetas, adivinanzas, controversias, cartas, cuentos que forman parte de las tradiciones orales comunitarias.

Se propone desarrollar esta etapa en trabajo grupal. (Ver anexo)

El alumno orientado por la siguiente guía se autoevaluará. Los indicadores a tener en cuenta para la autoevaluación son: estado emocional que provoca la actividad de construcción, margen y sangría, relación título texto, organización de las ideas, utilización de distintos tipos de oraciones y recursos como sonidos onomatopéyicos, recurrencias, relación con la comunidad y su vida.

GUÍA PARA LA AUTOEVALUACIÓN:

Lee nuevamente el texto que escribiste. Prepárate para que respondas estas aseveraciones:

- Me gusta lo que escribí porque:

Expresé lo que deseaba y necesitaba expresar-----

Se comprende lo que escribí.-----

Siento alegría al leerlo----

Puedo imaginar lo escrito-----

Utilicé mayúscula donde era necesario---

Usé signos de puntuación correctamente----

Usé distintos tipos de oraciones----

Dejé margen y sangría-----

Mis ideas guardan un orden adecuado----

Existe relación entre el título y el texto----

¿Le gustará a los demás?-----

Luego a través de esta escala valorativa se pondrá, con la ayuda del maestro, la nota que ellos creen alcanzaron. La misma se hará corresponder con una carita o un color que expresa el estado de ánimo para cada ocasión y que el propio niño dibujará o insertará, con la ayuda del maestro, a través de la computadora dando un clic en autoformas.

- Si escribiste en todo sí, y te sientes satisfecha puedes dibujar la carita en correspondencia con tu estado de ánimo. Muy alegre. 
- Si escribiste sí solo en dos puedes .Menos alegre. 
- Si escribiste Sí solo en uno. Preocupado. 

Se considera esta etapa como muy importante pues el niño reconoce sus errores al mismo tiempo que crea sus propias estrategias, aprenderá a ser honesto consigo y con los demás También reconocerá que un texto nunca queda perfecto desde un primer intento o ensayo.

Se recomienda al maestro que después que el escolar automatice esta guía puede variarse teniendo en cuenta la competencia del niño al construir su texto escrito.

A continuación leerá su texto al pequeño grupo con que trabajó el cual seleccionará cuál o cuáles debe ser leído a todo el grupo escolar.

CUARTA ETAPA: **RETROALIMENTACIÓN.**

-Retroalimentación y escritura del texto final.

Esta etapa constituye un momento importante dentro del proceso pues, el niño en trabajo grupal se retroalimenta con las sugerencias y señalamientos que fueron realizados por sus compañeros y maestros y rehace el texto. Intercambia los textos con sus compañeros y a través de una guía que el maestro entregará realizará la corrección. Luego socializa este a través del trabajo por equipos. Cada uno de los equipos seleccionará cuál o cuáles deben ser leídos en el aula después escogerán de ellos

cual será llevado a taller para todo el grupo. Se recomienda llevar a taller solo aquellos párrafos con insuficiencias y que coinciden con todos los textos analizados, aunque se copie completo en la pizarra todo el texto. Se debe propiciar el intercambio de ideas y opiniones de todo el grupo hasta lograr el texto final.

- Guía para la revisión del texto de su compañero.

- Me gusta el texto que construiste porque:

---Se siente placer al leerlo

---Guarda relación el texto con el título seleccionado y con la realidad de la vida en el campo.

---Al leerlo me puedo imaginar lo que escribiste.

---- Dejaste margen y sangría.

---Usaste mayúscula correctamente.

---Utilizaste distintos tipos de oraciones.

---Utilizaste los signos de puntuación correctamente.

El niño podrá utilizar la misma escala que utilizó para la auto revisión.

En sentido general esta estrategia posibilita el proceso didáctico de la construcción de textos escritos desde la interactividad, lo cual favorece la valoración de los resultados y del proceso a través de una implicación consciente y crítica de los propios escolares bajo la acción tutelar del maestro.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO:

1. La validación de la estrategia didáctica para la construcción de textos escritos permitió su concreción en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de este componente funcional de la enseñanza de la lengua materna.
2. Los criterios aportados por los expertos, unidos a los resultados de la validación de la estrategia propuesta por medio de la validez inmediata y la validez de contenido demostraron que la misma es favorecedora de potenciar el desarrollo del proceso de construcción de textos escritos en la escuela rural.
3. El proceso de validación en la escuela rural confirmó la posibilidad de alcanzar los objetivos propuestos acerca de la construcción de textos escritos en tanto en el desarrollo de la misma los escolares llegaron a construir textos coherentes integrando los conocimientos adquiridos en la escuela con los saberes típicos adquiridos a través de las vivencias y experiencias de su vida cotidiana

CONCLUSIONES GENERALES

1. El análisis de las tendencias históricas del objeto de investigación, permitió proponer una periodización contentiva de tres etapas, lo que propició la determinación de una tendencia general referida a la descontextualización del proceso de enseñanza aprendizaje de la construcción de textos escritos en la escuela rural.
2. La concepción didáctica para la construcción de textos escritos de los escolares de tercer y cuarto grados de la escuela rural, tiene como elemento fundamental las dimensiones sociolingüísticas, orientadora y motivacional que articulan en la conciliación pragmática, como mediatizador entre las dimensiones.
3. La variante metodológica de construcción heurística, dinamiza el proceso de enseñanza aprendizaje de la construcción de textos escritos en el tercer y cuarto grados de la escuela rural y permite desarrollar una estrategia para alcanzar los fines implícitos en la interpretación teórica de este proceso didáctico..
4. La estrategia didáctica contentiva de actividades variadas y contextualizadas en el escolar de la escuela rural y llevadas a cabo a través de la variante metodológica propuesta, brinda al docente del sector rural una orientación para el perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje de construcción de textos escritos por el alumno, desde las ventajas de poder aprender a interiorizar los recursos constructivos que les servirán para la construcción de su propio texto desde su mundo de significaciones.

Recomendaciones:

- Generalizar la propuesta validada en la provincia a través de cursos de superación, postgrados y diplomados para los maestros rurales, con el propósito de aplicar y sistematizar la concepción didáctica y la estrategia didáctica, a fin de garantizar su preparación científico-metodológica.
- Incorporar los resultados obtenidos en esta investigación a las transformaciones actuales de la Escuela Primaria.
- Continuar profundizando en la temática abordada en esta investigación por considerar que la misma no ha sido investigada suficientemente.

BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA, Rodolfo. El enfoque comunicativo y la enseñanza del español como lengua materna. Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico, 2000.
- ADDINE, F. y otros. “Principios para la dirección del proceso pedagógico”, en Compendio de Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y educación, 2002.
- ALONSO TAPIA, J. ¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto. Instituto de Ciencias de la Educación. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 1992.
- _____ . Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. Madrid: Editorial Santillana, 1991.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos Manuel. La escuela en la vida. La Habana: MES, 1993.
- _____ . Pedagogía como ciencia o Epistemología de la educación. La Habana: Editorial Félix Varela, 1998.
- ÁLVAREZ, G. Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto. Concepción: Universidad de Concepción, 1996.
- ÁLVAREZ VALIENTE, I. B. El proceso y sus movimientos. Modelo de la dinámica del proceso docente educativo en la Educación Superior. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba: Instituto Superior Politécnico Julio A. Mella, 1999.

- ARIAS LEYVA, Georgina y otros. Orientaciones Metodológicas. Lengua Española. Primer grado. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, Segunda parte. 1985.
- AUGIER ESCALONA, Alejandro. Metodología para la elaboración e implementación de la estrategia escolar. Tesis en opción al título académico de Master en Educación. Holguín: Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, 2000.
- BAENA, Ángel L. El lenguaje en relación con sus funciones esenciales en el proceso de adquisición de los conocimientos y el proceso de comunicación. Santa Fe de Bogotá: Universidad Libre, 1984.
- BEAUGRANDE, R. “La saga del análisis del discurso”, en Van Dijk, Teun A. (comp.). El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Barcelona: Editorial Gedisa, 2000.
- BEJERANO LLANES, Caridad. La producción de textos por los escolares del tercer grado: variante para su revisión. Tesis en opción al título académico de Master en Educación. Santiago de Cuba: Instituto Superior Pedagógico Frank País García, 2001.
- BRUNER, J. Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Ediciones Morata, 1988.
- CALLEJAS, Dorotea. La descripción comunicativo-funcional de la lengua en la enseñanza. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente, 1989.
- CARRETER F. y V. Bruzon. Lengua Española. Barcelona: Editorial Grupo Anaya, S.A., 1991.

- CASADO VELARDE, M. Introducción a la gramática del texto del español. Madrid: Editorial Arco/Libros S.A. 1996.
- CASSANY, D. Didáctica de la corrección del texto escrito. Barcelona. Vic: EUMO, 1989.
- _____ . Construir la escritura. Barcelona: Editorial Paidós, 1999.
- _____ . Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Editorial Grao, 1993.
- _____ . Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Editorial Paidós, 1997.
- _____ . La cocina de la escritura. Barcelona: Editorial Anagrama, 1999.
- CASSANY, D., Luna, M. y G. Sanz. Enseñar Lengua. Barcelona: Editorial Graó, 2000.
- Castellanos Simons Doris. Teoría psicológica de aprendizaje. La Habana. Cuba. Ediciones CIFPOE, 1994.
- _____ . Aprender y enseñar en la escuela. La Habana. Cuba. Editorial Pueblo y Educación, 2002.
- Cisneros Garbey. Susana. El valor atributivo en ...Tesis en opción al Grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba 1997.
- Coello Tissert, Juana Lidia. El desarrollo de la escritura en estudiantes de habla inglesa.Tesis en opción al Grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba. 2001
- CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Programas de tercer grado. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1990.

- CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Programas de cuarto grado. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1990.
- CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Programa Director de las asignaturas priorizadas para la enseñanza primaria. Curso 2001-2002. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2001.
- DAVIDOD V. V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- DÍAZ BARRIGA, Frida. Enseñanza y aprendizaje constructivos para profesores en ejercicio. (s.l.) (s.n.):1996. .
- Diodenes Miladis. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba. 1998
- FLOWER, L. "Cognition, context and theory building", en College composition and communication. (s.l.) (s.n.), 1989.
- _____ . Reading to write: exploring a cognitive & social process, New York: Oxford University Press, 1990.
- _____ . Problem-solving strategies for writing, New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1993.
- FLOWER, L. y J. Hayes. A cognitive process theory of writing, en College composition and communication. (s.l.) (s.n.), 1981.
- FRÍAS, M. Procesos creativos para la construcción de textos, Bogotá, Editorial Magisterio, 1996.
- GARCÍA PERS, D. El legado pedagógico de Carolina Poncet y de Cárdenas, en Revista Educación: (La Habana). No. 93. 1998.

- GARCÍA PERS, D. y otros. La enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1996.
- GARCÍA R, Lisardo. Autoperfeccionamiento docente y creativo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 1996.
- _____ . Los retos del cambio educativo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1996. 243.
- GELL LABAÑINO, Adia. Variante Curricular para el desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela rural. Acta I Simposio Internacional de Comunicación Social. Santiago de Cuba 1999
- ----- . Guateque Comunicación e Identidad. Ponencia presentada en la 8va Conferencia Internacional de Literatura y Lingüística .Universidad de Oriente. Santiago de Cuba 2000
- ----- . Los saberes cotidianos. Una vía para el desarrollo de la expresión escrita en la escuela rural. Acta. 2 Simposio Internacional Comunicación Social. Santiago de Cuba 2003
- ----- . Formación y Superación del Maestro Rural. Antecedentes y perspectivas. Curso Preevento "Maestros 20022. IPLAC. La Habana Cuba 2002
- GONZÁLEZ CASTRO, V. Teoría y Práctica de los Medios de Enseñanza. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986.
- GONZÁLEZ NÚÑEZ, Raquel y Esther María Fors. Metodología de la Enseñanza del Español. Primera parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.
- GONZÁLEZ REY, F. Comunicación, personalidad y desarrollo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

- GONZÁLEZ REY, F. y A. Mitjás. La personalidad su educación y desarrollo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.
- GONZÁLEZ SERRA, Diego. Didáctica o dirección del aprendizaje. La Habana: Editorial Cultural S.A., 1946.
- _____ . Teoría de la motivación y práctica profesional. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.
- GRASS GALLO, Élida. Textos y abordajes. La habana: Editorial Pueblo y educación, 2003.
- GREY, William. La enseñanza de la lectura y la escritura. (s.l.). Editorial UNESCO. 1987.
- HABERMAS J. La Lógica de las Ciencias Sociales. Madrid. Editorial Tecno, 1996.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. y otros. Metodología de la investigación. México : McGraw-Hill, 1999.
- HERNÁNDEZ L., Vivian M. Diseño metodológico para la enseñanza-aprendizaje de la estructura párrafo en la expresión escrita de los estudiantes de 7. grado de la Educación General Media. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba: Instituto Superior Pedagógico Frank País García, 1997.
- HERNÁNDEZ, Vivian y Eneida Matos: “Enfoque funcional de la competencia comunicativa”, en Taller de la palabra. La Habana Editorial Pueblo y Educación, 1999.
- HYMES, D. H. Competencia comunicativa. EE.UU: Editorial J. Pride and J. Holmes, 1972.

- IPLAC. Documento. <http://www.isplt.rimed.cu> [Consulta: Septiembre 2009].
- KONSTANTINOV y otros. Historia de la Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1988.
- LEONTIEV, A. N. Actividad, conciencia y personalidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.
- LOMAS, C. Y A. Osoro. El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua. Barcelona: Editorial Paidós, 1993.
- LOMAS, C. Tusón y A. Osoro. “Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua”, en Copyright Quaderns Digitals. Valencia: Edita Centre d’estudis Vall de segó, 2000.
- LOMOV, B. F: El problema de la comunicación en Psicología. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1989.
- LÓPEZ HURTADO, Josefina. Vigencia de las Ideas de Vogotsky. La Habana: Conferencia Pedagogía 97. 1997. 15.
- LIUBLINSKAIA A., A. Psicología Infantil. La Habana: Editorial Libros para la Educación. 1987. 254.
- MAÑALICH SUÁREZ, R. Taller de la palabra. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.
- MARTÍ PÉREZ, José. Ideario Pedagógico. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1990.
- MARTÍNEZ LLANTADA, M. La creatividad en la escuela. La Habana. Pedagogía 1990.
- MATOS HERNÁNDEZ, Eneida Y Vivian Hernández. “Perspectivas para el español comunicativo: enseñanza de las estructuras

textuales” en *Taller de la palabra*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.

- MCCORMICK CALKINS, Lucy. Didáctica de la escritura. (s.l.) (s.n.) 1992.
- MEJÍAS OSORIO, Lucy. Comprensión y producción del texto escrito. En Lingüística y Literatura. (s.l.) (s.n.), 1992.
- MENDOZA TAULER, Laura L. Modelo para la dinámica de la motivación en el proceso docente educativo. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba: Instituto Superior Pedagógico Frank País García, 2001.
- NOCEDO DE LEÓN, I y otros. Metodología de la Investigación Educativa. Primera Parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2001.
- PARODI, Giovanni. La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. Chile. Universidad Católica de Valparaíso, 2000.
- PARRA, Marina. Español comunicativo. Colombia: Editorial Norma S.A Universidad Nacional de Colombia, 1989.
- _____ . “La aplicación de la lingüística textual a la producción del texto escrito”, en Lengua Española. Bolivia: Universidad Amazónica de Pando, 1996.

- RICO MONTERO, Pilar y otros. Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. Teoría y práctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2000.
- _____ . Reflexión y aprendizaje en el aula. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1996.
- _____ . ¿Cómo desarrollar en los alumnos las habilidades para el control y la valoración de su trabajo docente? La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1990.
- ROMÉU ESCOBAR, Angelina. “Comunicación y enseñanza de la lengua”. En Revista Educación. (La Habana). No 83, 1994. 56
- _____ . Acerca de la enseñanza del Español y la Literatura. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2003.
- _____ Comprensión, análisis y construcción de textos en Lengua Española. Bolivia: Universidad Amazónica de Pando, 1996.
- _____ . Didáctica de la Lengua Española y la Literatura. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2000.
- _____ . Aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua materna. La Habana: Curso de superación de Pedagogía, 1995.
- _____ . Algunos problemas teóricos y metodológicos en la enseñanza de la lengua. La Habana: Curso Pedagogía 90, 1990.
- _____ . Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2003.
- ROSENTAL Y Ludin. Diccionario filosófico. (s.l.) (s.a.)

- SALOTTE, Martha A. La lengua viva. Contribución experimental a la enseñanza de la lectura. (s.l.) (s.n.).
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. Comprensión y redacción de textos. Barcelona. EDEBE, 1998.
- _____ . Los textos expositivos. Madrid: Editorial Santillana, 1993.
- .
- SILVESTRE ORAMAS, Margarita. Concepción Didáctica del proceso de Enseñanza Aprendizaje. Hacia una didáctica desarrolladora. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.
- _____ . Aprendizaje, educación y desarrollo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.
- TOMASCHEWSKY, K. Didáctica General. La Habana: Editorial Libros para la Educación. 1978.
- TORROELLA GONZÁLEZ, Gustavo. Cómo estudiar con eficiencia. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1984.
- V. E. Gmurman y otros. Fundamentos generales de la pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1967.
- VAN DIJK, T. A. Estructuras y funciones del discurso. México: Editorial Siglo XXI, 1983.
- _____ . El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Barcelona: Editorial gedisa, 2000.
- _____ . “Algunos principios de la teoría del contexto”, en ALED. Revista latinoamericana de estudios del Discurso (Venezuela),

volumen 1 (1), Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, 2001.

- _____ . De la Gramática del texto al análisis crítico del discurso, en BELIAR (Buenos Aires) (Boletín de Estudios Lingüísticos Argentinos), no. 6, año 2, mayo, 1995.
- _____ . El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso II. Barcelona: Editorial gedisa, 2000.
- _____ . Texto y contexto. Madrid: Editorial Cátedra, 1984.
- VIGOTSKY, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.
- _____ . El proceso de formación de la Psicología Marxista. La Habana: Editorial Progreso, 1989.
- _____ . El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica. Biblioteca de bolsillo, 2000.
- _____ . Obras completas, t V. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.
- _____ . Pensamiento y lenguaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

ANEXOS

Anexos 1

Objetivo: Comprobar el grado de motivación de los alumnos para escribir sus textos escritos

Completamiento de frases

Nombre-----edad-----

Grado-----escuela-----

Consigna: Completa las frases que a continuación te presentamos con tus ideas acerca de las actividades y clases donde construyes tus textos escritos.

- Es agradable-----
- Siento placer cuando-----
- Disfruto hablar de-----
- Disfruto escribir acerca de-----
- Prefiero jugar con-----
- Siento alegría al conversar con-----y escribir sobre-----
- Me gusta leer para poder-----
- Las clases de Español son para mí-----
- No me gusta escribir porque-----
- Mis programas favoritos son-----
- Prefiero escribir en-----

Anexo 2

Objetivo: Constatar el nivel de preferencia que poseen los alumnos por las actividades de construcción de textos escritos.

Nombre-----edad-----

Grupo-----Escuela

Técnica de los diez deseos

Consigna: escribe por orden de preferencia los diez deseos que te gustaría lograr de inmediato.

Anexo 3

Entrevista Grupal a los alumnos

Objetivo: Conocer las opiniones de los estudiantes acerca del trabajo que se realiza con la construcción del texto escrito

- 1.- ¿Qué forma de expresión prefieren, oral o escrita? ¿Por qué?
- 2.- ¿Sobre qué tema les gusta hablar o escribir?
- 3.- ¿Selecciona ustedes los temas para escribir?
- 4.- ¿Qué tipo de textos prefieren leer o escribir?
- 5.- ¿Cuál es el tipo de texto que construyen con mayor frecuencia en clases?
- 6.- ¿Cuáles son los principales errores que les han señalado en sus textos escritos?
- 7.- ¿Se sienten bien orientados para construir sus textos escritos?
- 8.- ¿Se tiene en cuenta en las clases su estilo de vida en el campo?
- 9.- ¿Cómo se sienten cuando les permiten escribir o hablar sobre su vida en el campo?
- 10.- ¿Cómo les gustaría que fueran estas clases?

Anexo 4

Objetivo: Comprobar la preparación que posee el alumno de tercer y cuarto grados de la escuela rural multigrada para la construcción del texto escrito.

Diagnóstico Inicial: Prueba pedagógica (3ro y cuarto grados)

Escoge un personaje de un cuento conocido o uno que viva en tu barrio

- a) Ponle un nombre a este personaje
- b) Invéntale una historia en la que exprese que le gusta escribir y sobre qué le gusta escribir.
- c) Busca un nombre para la historia de tu personaje

Anexo 5

Encuesta a los padres

Objetivo: Conocer el estado actual de la relación de los padres con sus hijos y su influencia en el desarrollo del proceso de aprendizaje del texto escrito.

- a) **Datos generales:**

Trabajo en:
Mi finca-----
La granja estatal-----
La cooperativa agropecuaria----
La escuela-----
Un consultorio-----
Otros, cuáles-----

b) Nivel cultural (nivel de escolaridad)

----educación primaria----secundaria---- adultos----universitario---- ninguno-----

c) Converso con mi hijo(a)

Siempre----no siempre-----a veces----casi nunca-----nunca

d) Disfruto conversar con él(ella) acerca de:

Un libro---un programa---el trabajo---la escuela....sus amigos---los animales----otros ¿Cuáles?

e) Siento placer cuando les leo:

Un cuento---un libro---el periódico---una revista--- la Biblia---otros. ¿Cuáles?

f) Me gusta ayudarles a:

Escribir----
Leer----
Contar----
Hacer las tareas----
Forrar las libretas----
Otras. ¿Cuáles?

Anexo 6

Entrevista realizada a metodólogos, maestros y directivos

Objetivo: Comprobar la información que poseen estos directivos acerca del problema científico de la investigación

Cuestionario

- 1.-¿Qué conoce acerca de la preparación que debe poseer el alumno de tercero y cuarto grados para la construcción del texto escrito.?
- 2.- ¿Qué tratamiento le da usted al proceso de construcción de textos escritos de sus alumnos?
- 3.- ¿Qué aspectos tiene usted en cuenta para orientar el trabajo con el proceso de construcción que nos ocupa?
- 4.- ¿Considera suficiente la información que posee para trabajar este aspecto de la expresión escrita? ¿Por qué?

5. –Qué sugerencias puede aportar para contribuir al mejoramiento de la conducción del proceso objeto de estudio?

ANEXO 7

Guía de observación a clases

Objetivo: Evaluar el desempeño de los docentes en el tratamiento a la construcción del texto escrito.

Dimensión I: Organización del proceso de enseñanza aprendizaje.	Evaluación		
Indicadores:	B	R	M
1.1 Planificación de la clase en función de la productividad del proceso de enseñanza aprendizaje.			
1.2 Aseguramiento de las condiciones higiénicas y de organización del proceso de enseñanza aprendizaje.			
Dimensión II: Motivación y orientación hacia los objetivos.			
2.1 Aseguramiento del nivel de partida mediante la comprobación de los conocimientos, habilidades y experiencias precedentes de los alumnos.			
2.3 Establecimiento de los nexos entre lo conocido y lo nuevo por conocer.			
2.4 Motivación y disposición hacia el aprendizaje de modo que le contenido adquiera significado y sentido personal para el alumno.			
2.5 Orientación hacia los objetivos mediante acciones reflexivas y			

valorativas de los alumnos teniendo en cuenta para qué, qué, cómo y en qué condiciones va a aprender.			
Dimensión III: Ejecución de las tareas en el proceso de enseñanza aprendizaje.			
Indicadores:			
3.1 Dominio del contenido.			
3.1.1 No hay omisión de contenidos.			
3.1.2 No hay imprecisiones o errores de contenido.			
3.1.3 Coherencia lógica.			
3.2 Se establecen relaciones intermaterias o/e interdisciplinarias.			
3.3 Se realizan tareas de aprendizaje variadas y diferenciadas que exigen niveles crecientes de asimilación, en correspondencia con los objetivos y el diagnóstico de cada grado			
3.4 Se utilizan métodos y procedimientos que promueven la búsqueda reflexiva, valorativa e independiente del conocimiento. Se les orienta la selección de temas para su construcción escrita			
3.5 Se promueve el debate, la confrontación y el intercambio de vivencias y estrategias de aprendizaje, en función de la socialización de la actividad individual.			
3.6 Se emplean medios de enseñanza que favorecen un aprendizaje desarrollador, en correspondencia con los objetivos. Se estimula la búsqueda de conocimientos mediante el empleo de diferentes fuentes y medios.			
3.7 Se orientan tareas de estudio independiente extraclase que exijan niveles crecientes de asimilación, en correspondencia con los			

objetivos y el diagnóstico.			
Dimensión IV: Control y evaluación sistemáticos del proceso de enseñanza aprendizaje.			
4.1. Evalúa el trabajo realizado o propicia la autoevaluación y la coevaluación formas que promuevan la autorregulación de los alumnos. Brinda atención ala diferencias individuales de cada grado			
Dimensión V: Clima psicológico y político moral.			
5.1 Se logra una comunicación positiva y un clima de seguridad y confianza donde los alumnos expresen libremente sus vivencias, argumentos, valoraciones y puntos de vista para escribir.			
5.2 Se aprovechan las potencialidades de la clase para la formación integral de los alumnos, con énfasis en la formación de valores como piedra angular en la labor político-ideológica.			
5.3 Contribuye con su ejemplo y con el uso adecuado de estrategias de trabajo a la formación integral de sus estudiantes.			
5.4 Aprovecha las posibilidades didácticas de la computadora, la TV, tarjetas y otros.			
5.5.Aprovecha las características del alumno de un aula rural, su contexto sociocultural, para el desarrollo de la construcción de textos y el trabajo grupal..			
5.6			

Anexo 8

Cuestionario para el Grupo de discusión

Objetivo: Sensibilizar a los maestros con la importancia de aplicar una estrategia didáctica para la construcción del texto escrito en la escuela rural.

- 1.- ¿ Qué entiende por estrategia didáctica?
- 2.- ¿Qué Criterios tiene usted en cuanto a la aplicación de la estrategia didáctica para el desarrollo del proceso de construcción de textos escritos en los escolares de tercer y cuarto grados de la escuela rural?
- 3.- Consideras que las actividades propuestas en cada etapa son precisamente las que favorecen el proceso de construcción de textos escritos en estos alumnos?
Argumente su respuesta.
- 4- ¿Qué aspectos de la estrategia considera más significativos?
- 5.- ¿Cree usted que son suficientes las tres etapas que se proponen? ¿Cuál usted incluiría?
- 6.- Exponga sus criterios acerca de la similitud o diferencia que observa entre la orientación que usted posee para el trabajo con la construcción del texto escrito y las que ofrece la estrategia?
- 7.- ¿Qué sugerencias desea ofrecer para el enriquecimiento de la propuesta?.

Gracias

Anexo 9

Programa del curso de superación

Curso: La expresión escrita en los niños del primer ciclo de la escuela primaria. Perspectivas para su desarrollo en el contexto de la escuela rural.

Objetivo: Promover la reflexión y el intercambio entre los maestros rurales en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita de los alumnos del primer ciclo de la escuela primaria rural haciendo énfasis en la construcción de textos escritos.

Docente: Lic. Adia Gell Labañino. Profesora de Didáctica de la lengua materna. Facultad de Educación Infantil

Tiempo de duración: 4º horas

Sistema de contenido.

- La expresión escrita. Antecedentes históricos de su enseñanza en la escuela primaria rural cubana. Presupuestos teóricos. Principales tendencias metodológicas. Concepción actual.
- La Lingüística textual y el enfoque comunicativo. Antecedentes y perspectivas de aplicación en la escuela primaria rural para la construcción de textos escritos.
- La construcción de textos escritos. Una concepción didáctica para su desarrollo. Variante metodológica para el tratamiento a este aspecto de la lengua materna. Elaboración de un sistema de actividades que responda a la concepción didáctica propuesta.
- Evaluación

Sistémica en cada encuentro a través del desarrollo de talleres, debates, trabajo grupal.

Anexo 10

Entrevista a los alumnos de tercer y cuarto grados.

Objetivo: Conocer su opinión acerca de su participación en la clase entrenada para la construcción de textos escritos y cómo esta ha contribuido en su motivación y preparación.

1.- ¿Cómo te sientes cuando escribes acerca de un tema conocido y seleccionado por ti? ¿Por qué?

2.- ¿.- Cómo te sentiste al trabajar en grupo con compañeros de otro grado?

Argumenta tu respuesta.

3.-¿Cómo consideras la orientación ofrecida por la maestra para construir tu texto escrito?. ¿Por qué?

4.- ¿De qué manera te ayudó el texto mostrado por la maestra, para que pudieras construir el tuyo?.

5.-¿Consideras adecuada la guía con la que te autoevaluaste y evaluaste a tu compañero? ¿Por qué?.

➤ Puedes ofrecer tus sugerencias al respecto.

➤ 6.- ¿de qué otra forma te gustaría que se desarrollaran las actividades de construcción de textos escritos?

Anexo 11

Guía de observación a clases

Objetivo: Observar el tratamiento metodológico que brinda la maestra al proceso de construcción de textos escritos en la escuela rural, a través de la estrategia didáctica propuesta.

Nombre y apellidos de la maestra:----- Grados-----

I

Dimensión I: Organización del proceso de enseñanza aprendizaje.	Evaluación		
	B	R	M
Indicadores:			
1.1 Activación de los conocimientos previos de los alumnos			

1.2 Aseguramiento de las condiciones higiénicas y de organización del proceso de enseñanza aprendizaje.			
Dimensión II: Motivación y orientación hacia los objetivos.			
2.1 Aseguramiento del nivel de partida mediante la comprobación de los conocimientos, habilidades y experiencias precedentes de los alumnos.			
2.3 Establecimiento de los nexos entre lo conocido y lo nuevo por conocer.			
2.4 Motivación y disposición hacia el aprendizaje de modo que le contenido adquiera significado y sentido personal para el alumno.			
2.5 Orientación hacia los objetivos mediante acciones reflexivas y valorativas de los alumnos teniendo en cuenta para qué, qué, cómo y en qué condiciones va a aprender.			
Dimensión III: Ejecución de las tareas en el proceso de enseñanza aprendizaje.			
Indicadores:			
3.1 Dominio del contenido.			
3.1.1 No hay omisión de contenidos.			
3.1.2 No hay imprecisiones o errores de contenido.			
3.1.3 Coherencia lógica.			
3.2 Se establecen relaciones intermaterias o/e interdisciplinarias. Participación activa de los alumnos			
3.3 Se realizan tareas de aprendizaje variadas y diferenciadas que			

exigen niveles crecientes de asimilación, en correspondencia con los objetivos y el diagnóstico de cada grado			
3.4 Se utilizan métodos y procedimientos que promueven la búsqueda reflexiva, valorativa e independiente del conocimiento. La selección del tema para escribir fue seleccionada por ellos y está contextualizado a su realidad.			
3.5 Se promueve el debate, la confrontación y el intercambio de vivencias y estrategias de aprendizaje, en función de la socialización de la actividad individual. A través del trabajo en grupo. Se utilizan textos modelos para el adiestramiento.			
3.6 Se emplean medios de enseñanza que favorecen un aprendizaje desarrollador, en correspondencia con los objetivos. Se estimula la búsqueda de conocimientos mediante el empleo de diferentes fuentes y medios.			
3.7 Se orientan tareas de estudio independiente extraclase que exijan niveles crecientes de asimilación, en correspondencia con los objetivos y el diagnóstico.			
Dimensión IV: Control y evaluación sistemáticos del proceso de enseñanza aprendizaje.			
4.1. Evalúa el trabajo realizado o propicia la autoevaluación y la coevaluación formas que promuevan la autorregulación de los alumnos. Brinda atención ala diferencias individuales de cada grado A través de diferentes tareas la maestra registra información sobre el proceso de construcción de textos escritos.			

<p>Las distintas tareas de construcción llevan implícito niveles de ayuda:</p> <p>La ayuda es espontánea</p> <p>Oportuna</p> <p>Planificada</p> <p>No hay ayuda</p> <p>Utiliza distintas formas de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación</p> <p>Orales</p> <p>Escritas</p> <p>Prácticas</p>			
Dimensión V: Clima psicológico y político moral.			
5.1 Se logra una comunicación positiva y un clima de seguridad y confianza donde los alumnos expresen libremente sus vivencias, argumentos, valoraciones y puntos de vista para escribir.			
5.2 Se aprovechan las potencialidades de la clase para la formación integral de los alumnos, con énfasis en la formación de valores como piedra angular en la labor político-ideológica.			
5.3 Contribuye con su ejemplo y con el uso adecuado de estrategias de trabajo a la formación integral de sus estudiantes.			
5.4 Aprovecha las posibilidades didácticas de la computadora, la TV, tarjetas y otros.			
5.5. Aprovecha las características del alumno de un aula rural, su contexto sociocultural, para el desarrollo de la construcción de textos y el trabajo grupal..			

Anexo 12

Guía para que el alumno construya sus textos escritos

Objetivo. Ofrecer un algoritmo de trabajo a los alumnos que contribuya a la elaboración de sus propias herramientas de aprendizaje para la construcción de textos escritos.

1.- Búsqueda y descubrimiento de datos, recursos, información por diferentes fuentes

2.- Elaboración de una lista con los posibles temas a seleccionar de acuerdo a lo investigado.

Determinar qué se escribirá.

3.- organización de la información recogida así como las ideas. Reflexión y debate acerca del tema. A quién y para qué se escribirá.

4.- Construcción del texto en interactividad maestro-alumno, alumno-alumno.

5.- Intercambio con el texto. ¿Qué aciertos y desaciertos tuve. Cómo resolverlos? Retroalimentación

6.- Autoevaluación y coevaluación

7.- Texto final