

**Diseño y Edición: Ing. Erik Marino Santos Pérez. P.I.
Corrección: Dr. C. Ligia Magdalena Sales Garrido P.T
Dirección General: Dr. C. Ernan Santiesteban Naranjo. P.T.**

Didáctica de la Gramática

**© Dr. C Kenia María Velázquez Avila
© Dr. C. Ernan Santiesteban Naranjo
© Sobre la presente edición
Editorial Académica Universitaria (Edacun)**

*Dr. C Kenia María Velázquez Avila
Dr. C. Ernan Santiesteban Naranjo*



Las Tunas, 2016

**ISBN: 978-959-7225-16-4
Editorial Académica Universitaria (Edacun)
Universidad de Las Tunas
Ave. Carlos J. Finlay s/n
Código Postal 75100
Las Tunas, 2016**



INDICE

CAPÍTULO 1 LA COMPETENCIA GRAMATICAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....1

1.1 Estudio histórico-lógico de la competencia gramatical en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española en la carrera Comunicación Social.....1

1.2 Conceptualización y definiciones de la competencia gramatical. Enfoques didácticos empleados para su desarrollo.....13

CAPÍTULO 2 CONCEPCIÓN DIDÁCTICA INTERDISCIPLINARIA, TEXTOLÓGICA E INTERTEXTUAL PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA GRAMATICAL DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE COMUNICACIÓN SOCIAL.....53

2.1 Caracterización del estado inicial del desarrollo de la competencia gramatical de los estudiantes de primer año de la carrera Comunicación Social.....53

2.2 Concepción didáctica interdisciplinaria, textológica e intertextual para desarrollar la competencia gramatical de los estudiantes de primer año de Comunicación Social.....61

2.3 Procedimientos del método comparativo funcional.....109

CAPÍTULO 3 COMPROBACIÓN EXPERIMENTAL DE LA CONCEPCIÓN DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA GRAMATICAL DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA CARRERA COMUNICACIÓN SOCIAL.....115

3.1 Concepciones del experimento sobre competencia gramatical.....116

3.2 Valoraciones generales del experimento....140

CAPÍTULO 1 LA COMPETENCIA GRAMATICAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En este capítulo se describen la historia y la evolución del desarrollo de la competencia gramatical en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española en la carrera Comunicación Social, se abordan la conceptualización y las definiciones de la competencia gramatical, se realiza un análisis crítico del enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural, y se explicitan los referentes epistemológicos en los que se sustenta el desarrollo de la citada competencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española.

1.1 Estudio histórico-lógico de la competencia gramatical en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española en la carrera Comunicación Social

Los antecedentes de la formación del comunicador social en Cuba están vinculados al desarrollo de la publicidad y las relaciones públicas en el país. Desde del triunfo revolucionario (1959), se inició un proyecto que entró en antagonismo con las formas de propiedad capitalista existentes, con el objetivo de analizar el consumo y los distintos modos de propiciarlo.

Los medios masivos fueron contemplados dentro del proceso de nacionalización que abarcó todos los sectores de la economía cubana, por lo que se integraron al control del Estado bajo estructuras propias de financiamiento, con un rediseño paulatino de sus formas y contenidos. Asimismo, la Escuela

Profesional de Publicidad dejó de existir en 1960. Posteriormente, diferentes organismos y entidades permitieron la actualización de los conocimientos sobre las tareas de propaganda, aunque no funcionaron como centros docentes directamente vinculados a la publicidad.

Con la caída del campo socialista y el recrudecimiento del bloqueo norteamericano (1990), fue necesario buscar otras fuentes de ingreso para la economía cubana. Como consecuencia de la situación anterior se decidió sustituir (1991) la carrera de Periodismo por la de Comunicación Social, y se creó la Facultad de Comunicación Social en la Universidad de La Habana. Esta carrera, desde sus inicios, ubicó la asignatura Gramática Española como parte de su Plan de Estudio, debido a la importancia que tiene el contenido gramatical para la formación de la competencia comunicativa profesional del comunicador social.

El estudio histórico-lógico del referido proceso se efectuó sobre la base de las modificaciones realizadas en el objeto, a partir del desarrollo alcanzado en las teorías didáctica y lingüística. Los aspectos seleccionados para realizar el estudio son: los enfoques determinados para la enseñanza de la Gramática Española y la relación de la gramática con otras ciencias lingüísticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichos aspectos permitieron realizar un estudio diacrónico de la concepción de los objetivos, el sistema de contenidos, los métodos didácticos y el sistema de evaluación.

De los aspectos anteriores se determinaron tres etapas. Primera: la enseñanza de la Gramática Española desde una concepción oracional (1991-1999). Segunda: la enseñanza de la Gramática Española desde una concepción textual (2000-2009). Tercera: la enseñanza de la Gramática Española desde una concepción discursiva (2010-actualidad).

Primera etapa: La enseñanza de la Gramática Española desde una concepción oracional (1991-1999)

El análisis del Plan de Estudio B permitió constatar que se orientó hacia un perfil amplio del comunicador social. La revisión del programa de la disciplina evidenció que en el primer año de la carrera se ubicaron 56 horas clases de la asignatura Gramática Española en dos semestres, respectivamente. La revisión del programa de la asignatura y de las orientaciones metodológicas adjuntas permitió comprobar que el enfoque propuesto para el proceso de enseñanza-aprendizaje fue el descriptivo, que se centró en el análisis metagramatical.

Los objetivos declarados estaban dirigidos hacia el análisis de las estructuras gramaticales desde la oración, es decir, el estudio de la gramática por la gramática y no en función de la comunicación. El sistema de contenidos se organizó a partir de la propuesta de Porro y otros (1977 y 1978). Uno de los principales aportes de estos autores fue el establecer tres criterios para el estudio de las estructuras gramaticales.

Los criterios fueron el semántico, el formal y el funcional. Ellos, aun con su carácter inmanente, permitieron profundizar en el estudio y en el conocimiento de las reglas gramaticales, elementos indispensables para desarrollar una competencia gramatical, sin embargo, no se consideraron ni los significados contextuales, ni las posibilidades de uso que pueden revelar dichas estructuras en y para la comunicación.

El método propuesto para la enseñanza-aprendizaje de la gramática fue el descriptivo. Su objetivo era establecer las relaciones existentes entre los distintos elementos oracionales. Consistió en delimitar los componentes del sintagma predicativo y, posteriormente, aislar los elementos que integran el sintagma nominal sujeto y el sintagma verbal, para describir su estructura.

El sistema de evaluación, por su parte, se centró en los elementos teóricos. Se hizo énfasis en la memorización de definiciones y clasificaciones, lo que resultó esquemático y formal. Se partió de una concepción inmanente del fenómeno lingüístico, sin considerar los avances de la lingüística del texto.

La relación de la gramática con otras ciencias lingüísticas desde el proceso de enseñanza-aprendizaje fue nula. En el caso particular de la estilística, la relación no era posible –según Roméu (2007)– la causa radicó en que las gramáticas tradicionales nunca se ocuparon de los estilos funcionales. Se explica esta omisión porque el

carácter restringido de su análisis impidió que pudiera revelarse el estilo de un mensaje.

Lo antes descrito permite afirmar que durante la primera etapa, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española se concibió de forma disciplinar, centrado en el análisis metagramatical. El enfoque propuesto para la enseñanza gramatical fue el descriptivo, basado en el análisis de la forma, la función y el significado de “las partes de la oración”. Esta concepción limitó la relación interdisciplinaria de la gramática con la estilística y el desarrollo de la competencia gramatical del comunicador social.

Segunda etapa: La enseñanza de la Gramática Española desde una concepción textual (2000-2009)

El análisis del Plan de Estudio C permitió constatar que se orientó hacia un perfil de comunicación institucional. En él se establecieron con mayor precisión las particularidades que demandaron la formación del comunicador social con rasgos diferenciadores del perfil periodístico, y ello representó un aporte en cuanto al reconocimiento social y la legitimación del ejercicio profesional en este campo.

La revisión del programa de la disciplina manifestó que en el primer año de la carrera se ubicaron 32 horas de Gramática Española en dos semestres, respectivamente. La revisión del programa de la asignatura y de las orientaciones metodológicas adjuntas permitió constatar que el enfoque propuesto para el proceso de enseñanza-aprendizaje fue el comunicativo que se centró en el proceso comunicativo, y las estrategias para lograrlo.

Este enfoque promovió la exigencia de rebasar el límite de la oración, y dirigió el estudio de las estructuras gramaticales hacia las relaciones de significado entre las oraciones en los textos, al considerar que hay propiedades gramaticales más allá de la frontera de la oración. Esto propició la relación interdisciplinaria entre la gramática y la semántica, no así con la estilística, ya que los estilos funcionales constituyen variaciones de matices estilísticos y no de significados.

Los objetivos declarados estuvieron centrados en el análisis de las estructuras gramaticales desde el texto.

El sistema de contenidos se organizó sobre la base del estudio de las estructuras gramaticales desde el texto, y se propuso desde la concepción aportada por Grass (2002). Esta autora planteó desarrollar en los estudiantes las habilidades de análisis en los textos científicos, literarios, jurídicos, coloquiales, y publicitarios. Para alcanzar la referida meta, Grass propone extender a los textos de las restantes tipologías, la metodología aportada por Paraíso (1988) para el análisis y comentario de los textos literarios.

La implementación de estos fundamentos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española posibilitó la interdisciplinariedad de los conocimientos gramaticales. El análisis de las estructuras gramaticales se realizó vinculado con los significados (semántica), pero no con la estilística.

Por un lado, la extrapolación de una metodología para textos literarios no permite profundizar en las características específicas de los distintos estilos. Por otro lado, la metodología fue diseñada para el análisis integral del texto, que incluye el contenido gramatical, pero no lo prioriza.

Para la caracterización se asumieron los mismos criterios aportados por Porro y otros (1977 y 1978). El método propuesto esencialmente para el análisis fue el gramatical, que tuvo como objetivo identificar y caracterizar las estructuras gramaticales en el texto. Dicho método superó al descriptivo, al reconocer el texto como la unidad lingüística donde las estructuras gramaticales adquieren su verdadero significado, y facilitó su análisis en correspondencia con su contexto verbal, pero no consideró los contextos extra-verbales. Consecuentemente, el sistema de evaluación declarado se centró en el desarrollo del análisis de las estructuras gramaticales desde el texto.

Lo antes descrito permite afirmar que durante la segunda etapa, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española se centró en el análisis de las estructuras gramaticales vinculado con los significados. El enfoque propuesto para la enseñanza gramatical fue el comunicativo, basado en el análisis de las estructuras gramaticales desde el texto. Esta concepción permitió establecer relaciones interdisciplinarias de la gramática con la semántica, pero limitó la relación con la estilística y por ende, el desarrollo de la competencia gramatical del comunicador social.

Tercera etapa: La enseñanza de la Gramática Española desde una concepción discursiva (2010-actualidad)

El análisis del Plan de Estudio permitió constatar que se orienta hacia la formación del comunicador social con un perfil amplio que integra los diversos ámbitos en los que se manifiesta la comunicación, tales como los institucionales, académicos y mediáticos. La revisión del programa de la disciplina reveló que se ubican 42 horas de Gramática Española en el primer año de la carrera. Posteriormente, la revisión del programa de la asignatura y de las orientaciones metodológicas adjuntas permitió constatar que el enfoque propuesto para el proceso de enseñanza-aprendizaje es el descriptivo comunicativo funcional que se centra en la relación del discurso con la gramática.

Según Grass (s.f.) por enfoque descriptivo comunicativo funcional se entiende "(...) aquel proceso de reflexión metalingüística que permite descubrir la funcionalidad de las estructuras gramaticales en relación con lo que significa el texto, la intención y el contexto en que significa, (...) en esencia propone la apropiación de la funcionalidad textual de las estructuras gramaticales a partir del discurso" (Citado en Toledo, 2011, p. 39).

Los elementos anteriores han condicionado que los objetivos declarados estén centrados en el análisis de las estructuras gramaticales desde el discurso. Consecuentemente, el sistema de contenidos está dirigido hacia la integración entre los procesos cognitivos, la interacción y las estructuras

sociales, elementos que permiten abordar el estudio del lenguaje en el ámbito social.

Esta concepción plantea –según la teoría aportada por Toledo (2011)– un tránsito de la gramática del texto hacia la gramática del discurso. Se propone, además, el estudio de las estructuras gramaticales desde los criterios semántico, sintáctico y pragmático. La caracterización semántica incluye el estudio de las variaciones de sentido/significado que pueda portar una estructura gramatical según la intención y finalidad comunicativas del emisor. Lo anterior prioriza el sentido/significado contextual al significado lógico-primario.

La caracterización sintáctica abarca el estudio de la composición morfológica y la función sintáctica de las estructuras gramaticales. La caracterización pragmática, por su parte, comprende el estudio de la función de las estructuras gramaticales en relación con la situación de comunicación: circunstancias de lugar, tiempo, jerarquía del receptor y tipos de textos. En este criterio se propone como un elemento más a considerar los estilos funcionales de la lengua.

Esta nueva concepción propicia de forma acertada la interdisciplinariedad de la gramática, la semántica y la pragmática, sin embargo, no siempre permite profundizar en su relación con la estilística. Esto se debe a que la caracterización pragmática de las estructuras gramaticales en un texto de determinado estilo funcional de la lengua, no necesariamente implica la caracterización estilística de dichas estructuras.

Al referirse a este aspecto Fernández (1983, p. 144) consideró que: “Conocido el Renacimiento español (...) no se explica a Garcilaso. Pudo haber sido un versificador eficaz, como Boscán. Pero fue un gran poeta. En vano buscaríamos en su época razones para ello. La época no nos explica de él sino lo que él comparte con una gran familia de renacentistas, de alta y baja calidad”.

Es imprescindible abordar el conocimiento acerca de los contextos en los cuales se inscribe el texto. La situación comunicativa aporta lo general, lo que pueden compartir los textos. La estilística, por su parte, destaca lo que el contexto no puede explicar, la cualidad única de las estructuras gramaticales, la irrepetible, la individual.

Al respecto, Fernández (1983, p. 21) planteó: “(...) la estilística es, en efecto, aquella que más cerca está, no del contexto, sino del texto mismo; que – sin desdeñar el estudio de todas las circunstancias colaterales– se propone el afrontamiento de la obra en sí, el último esfuerzo por hacerla asequible”. Estas consideraciones sustentan la pretensión de atomizar el criterio estilístico del pragmático.

El método propuesto esencialmente para el análisis gramatical fue el discursivo funcional o descriptivo comunicativo funcional, que tiene dos objetivos, el descriptivo y el explicativo. El primero se basa en la abundancia de recursos gramaticales que poseen las lenguas para expresar una misma idea y de ahí se analiza la forma en que los hablantes los seleccionan.

El segundo objetivo está orientado a investigar las causas que originan que las lenguas posean tales

recursos, así como las causas de la estructuración de los discursos (la información conocida generalmente va al principio y no al final). Las explicaciones que proporciona este método son gramaticales, cognitivas y sociales o interactivas.

Uno de los principales aportes del empleo de este método es que no se recurre a ejemplos conformados, alejados de la realidad, sino que selecciona las estructuras de la propia realidad comunicativa, y no se limita solo al texto, también considera los contextos lingüístico, extra-lingüístico y etnográfico en que se emite; sin embargo, este método fue extrapolado de las ciencias lingüísticas a la didáctica de la lengua sin la contextualización requerida. Por tanto, no contempla aspectos esenciales que se manifiestan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como son los procedimientos didácticos. Consecuentemente, el sistema de evaluación declarado se centra en el análisis de las posibilidades de uso de las estructuras gramaticales desde el discurso.

Lo antes descrito permite afirmar que durante la tercera etapa, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española se centró en el análisis de las estructuras gramaticales desde el discurso. El enfoque propuesto para la enseñanza gramatical fue el descriptivo comunicativo funcional, que considera los contextos lingüístico, extra-lingüístico y etnográfico. Esta concepción permitió establecer relaciones interdisciplinarias de la gramática con la semántica y la pragmática, pero aún es insuficiente la relación con la estilística y, por ende, el desarrollo de la competencia gramatical del comunicador social.

Del estudio realizado en cada una de las etapas analizadas, se identificaron dos tendencias.

- De un enfoque descriptivo se transita a un enfoque comunicativo y posteriormente al descriptivo comunicativo funcional, que considera los contextos lingüístico, extra-lingüístico y etnográfico, sin embargo, los métodos y los procedimientos determinados por estos enfoques no siempre permiten profundizar en la caracterización estilística de las estructuras gramaticales en los textos profesionales.
- De una concepción disciplinar de la gramática, basada en el análisis descriptivo de la forma, la función y el significado de “las partes de la oración”, se transita hacia una concepción interdisciplinaria que incluye elementos semánticos, y posteriormente pragmáticos, sin embargo es insuficiente aún la relación que se establece con la estilística, en correspondencia con los contextos profesionales.

Después de valorar las diferentes etapas históricas por las que ha transitado el desarrollo de la competencia gramatical en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española en la carrera Comunicación Social en Cuba, se hace necesario valorar las diferentes definiciones de la competencia gramatical y su conceptualización, así como un análisis crítico del enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural, para darle una utilidad didáctica práctica-funcional, con énfasis en la enseñanza de la Gramática Española.

1.2 Conceptualización y definiciones de la competencia gramatical. Enfoques didácticos empleados para su desarrollo

El término competencia fue documentado por primera vez a finales del siglo XVI. Tiene su origen en el latín *competere*, que en español significa ser adecuado, pertenecer, incumbir. Está asociado al vocablo griego *agón*, que da origen a *agonístes*, persona que competía en los juegos olímpicos con el fin de ganar.

En el campo de la lingüística, fue Chomsky (1957a, p. 16) quien incorporó los términos *competence* y *performance*. La *competence* la definió como las “(...) capacidades y disposiciones para la interpretación y producción”. Este autor concibió la idea de un sujeto capaz de producir mediante un número determinado de reglas, un número infinito de oraciones que nunca antes fueron pronunciadas ni escuchadas por él.

Chomsky consideró que los hombres poseen una facultad innata del lenguaje, que les posibilita interpretar y producir oraciones en su lengua materna. Esta concepción presupone una competencia “ideal” que integra un conjunto de reglas y estructuras gramaticalmente “correctas”; de esta forma, niega la influencia del medio social en el desarrollo del lenguaje.

El término *performance* lo definió como “(...) el uso eficiente del lenguaje en situaciones concretas” (Ídem). Es notorio destacar que al traducir este concepto al español se le ha denominado *actuación*, no obstante, el término *actuación* en español no tiene

la misma connotación que performance en inglés. Su equivalente más cercano es desempeño, que constituye la expresión externa de la competencia. Una de las limitaciones del referido autor es que en sus estudios priorizó la competencia en detrimento del desempeño.

A finales de la década de 1960, las concepciones pragmáticas se opusieron a los criterios propuestos por Chomsky, y a partir de sus limitaciones, Hymes (1972, p. 32) ofreció el concepto communicative competence, y lo definió como “(...) aquella maestría que posee el hablante de una lengua materna, al emplear e interpretar apropiadamente el sistema lingüístico en el proceso de interacción y en el contexto de relaciones sociales”. Este autor integró los aspectos lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos, y consideró, además, los procesos verbales y el aspecto pragmático.

Posteriormente, Canale y Swain (1980, p. 52) redefinieron la competencia comunicativa y determinaron cuatro competencias que la integran: la sociolingüística, la discursiva, la estratégica, y la lingüística o gramatical. La grammatical or linguistic competence fue precisada como “(...) el conocimiento del código de la lengua (incluidas todas las variedades) que se relaciona con el principio de corrección expresiva”.

En esta definición se reduce la competencia al conocimiento y se emplea indistintamente una misma denominación para los conceptos competencia lingüística y competencia gramatical. Es notorio destacar que posterior a esta conceptualización, en

la didáctica del español diferentes autores asumen esta misma posición, así por ejemplo:

“La competencia gramatical y lingüística es la capacidad no solo de denominar la realidad, sino también de predicar sobre ella a partir del conocimiento previo que se posee de las diferentes estructuras lingüísticas que integran el sistema, hasta lograr la creación de un todo coherente de intención comunicativa” (Hernández y Matos, 2004, p. 51). Esta definición simplifica la competencia a los conocimientos y a las capacidades.

“La competencia lingüística y gramatical es el conocimiento acerca de las reglas sintácticas, morfológicas y fonológicas que rigen la producción de enunciados lingüísticos” (Rojas, 2005, p. 154). En esta definición, de igual forma, se simplifica la competencia gramatical al conocimiento.

“La competencia gramatical y lingüística es el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos” (Penas, 2010, p. 3). En esta definición se circunscribe la competencia a conocimientos y capacidades.

“La competencia lingüística o gramatical es la posibilidad de usar las reglas fonéticas, morfológicas y sintácticas que rigen la organización y producción de los enunciados lingüísticos” (Montaño y Abello, 2010, p. 69). Esta definición, de igual manera, reduce la competencia gramatical, al concebirla solo como posibilidad de uso.

“La competencia gramatical y lingüística es el conocimiento de las estructuras lingüísticas consolidadas en la construcción e interpretación de enunciados” (Espinoza, 2013, p. 42). En esta definición se reitera nuevamente el criterio de que la competencia se limita al conocimiento.

“La competencia gramatical o lingüística constituye el grado de capacidad que se posee para interpretar y formular frases correctas” (Cardiero, 2014, p. 2). Este autor define la competencia como capacidad.

En la didáctica del inglés y centrada en los aspectos didácticos, se definió la competencia gramatical didáctica como “(...) un desempeño profesional satisfactorio por parte del docente al ofrecer y exigir, en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, modelos adecuados al uso formal de su sistema lingüístico” (Cabrera y otros, 2010, p. 66). Esta definición está específicamente dirigida a los profesores de la especialidad inglés. En ella se asume una posición reduccionista del sistema lingüístico al simplificarlo a los niveles morfológico y sintáctico.

Todas estas definiciones están centradas en los aspectos lingüísticos, sin reconocer los elementos didácticos necesarios para integrar esta categoría al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española. Se ha concebido, además, de forma atomizada, sin reconocer la integración existente entre los conocimientos, las habilidades, las capacidades y las posibilidades de uso.

Con respecto a la ambigüedad entre competencia gramatical y/o lingüística, es válido mencionar que Roméu (2007) concordó con los criterios planteados por Casado (1993), quien explicó que el objeto de la gramática del texto no ha sido precisado y por ello bajo la denominación de lingüística del texto se reúne la existencia de tres corrientes: la lingüística del texto propiamente dicha, la gramática del texto y una mezcla indiscriminada de ambos puntos de vista. Esta limitación ha impedido la determinación de las dimensiones e indicadores de la competencia gramatical, esencialmente como competencia básica del comunicador social.

Los juicios divergentes sobre la citada competencia conducen a la necesidad de redefinir este concepto y determinar sus dimensiones e indicadores, precisiones que serán abordadas en el capítulo 2, con el objetivo de propiciarle una utilidad didáctica práctico-funcional, con énfasis en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española en la carrera Comunicación Social.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española en Cuba se han empleado diferentes enfoques, entre los que se pueden mencionar el productivo, el prescriptivo, el descriptivo, el estructuralista, el comunicativo, el funcional, el discursivo funcional o descriptivo comunicativo funcional y el cognitivo comunicativo y sociocultural. Muchos de ellos no han tenido una influencia directa en la carrera Comunicación Social, como es el caso el enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural. En

este sentido, es significativo acotar que, debido a la difusión y la generalización que ha tenido en otros contextos pedagógicos, se hace necesario realizar un análisis crítico de él. El presente análisis solo se circunscribe al tratamiento teórico-metodológico del componente gramatical dentro del enfoque.

Esta propuesta evolucionó de un enfoque comunicativo (1992) a un enfoque cognitivo comunicativo (1996) y posteriormente al enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural (2000). Es preciso señalar que sus presupuestos teóricos sirven de sustento a diversas investigaciones realizadas en las diferentes educaciones en las que se han obtenido resultados satisfactorios, sin embargo, un análisis exhaustivo de esta teoría permite afirmar que limita el tratamiento al contenido gramatical; por cuanto minimiza su valor gnoseológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las reflexiones se realizan sobre tres aspectos esenciales: los componentes funcionales de la lengua declarados, las dimensiones e indicadores que integran la competencia cognitiva comunicativa y sociocultural, así como el método propuesto para desarrollar la referida competencia. A continuación se realiza el análisis correspondiente a cada uno de los aspectos mencionados.

El primer aspecto a analizar son los componentes funcionales de la lengua. “De una concepción que abordaba los componentes tradicionales de la asignatura (lectura, expresión oral, expresión

escrita, gramática, ortografía y literatura), se transita hacia una concepción integradora, que focaliza los componentes funcionales en los que la lengua interviene (comprensión, análisis y construcción)” (Roméu, 2011, p. 17). Estos tres componentes se encuentran relacionados entre sí, y en concordancia con el objetivo de la clase se prioriza uno, mientras los otros dos se subordinan.

Se considera acertada dicha relación debido a que la comprensión solo es posible en la medida que los receptores perciban, a través de las estructuras lingüísticas empleadas los significados y sentidos del texto, y para que la comunicación pueda producirse es necesario que el receptor se convierta en emisor y produzca un texto como respuesta al anterior, donde emplee las estructuras lingüísticas que le permitan concretar lo que quiere significar.

Con respecto al tratamiento didáctico de los referidos componentes se orientó que: “(...) a la comprensión del texto procederá su análisis y luego la construcción de texto” (Roméu, 2004, p. 13). Al referirse al primer componente funcional se declaró que: “El proceso de comprensión de los significados se denomina también, siguiendo la teoría de la comunicación, proceso de decodificación textual” (Ibídem, p.16). Por tanto, se simplifica el proceso de decodificación al momento en el que los estudiantes transitan por las preguntas de los niveles de comprensión, sin embargo, el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso comunicativo en el que se produce constantemente la retroalimentación de la

información, que abarca los procesos de codificación y decodificación de significados.

El segundo componente funcional de la lengua es el análisis que –según Roméu (2004)– está integrado por dos dimensiones: la literaria y la lingüística. La primera está dirigida al análisis del texto literario, de sus recursos literarios y medios expresivos. La segunda incluye el análisis de las unidades que operan en cada uno de los niveles del sistema de la lengua (fonológico, lexical, morfológico y sintáctico), así como el análisis semántico y el pragmático.

En el caso particular del contenido gramatical, es preciso señalar que estos se abordan como parte del análisis lingüístico, que constituye una de las dimensiones del segundo componente funcional. Por ende, se limita el estudio del contenido gramatical, que constituye un componente necesario para el dominio de una lengua. Asimismo, Rodríguez (2004, p. 96) planteó que: “(...) poder utilizar el instrumento lingüístico con flexibilidad (...) exige tener ciertos conocimientos metalingüísticos (...) que incluyan conocimientos gramaticales y habilidades de análisis. Pero las propuestas comunicativas actuales han desplazado el tradicional ámbito de la gramática (...)”.

El tercer componente funcional es la construcción de textos que, de manera acertada, busca la aplicación de los conocimientos adquiridos en una nueva situación comunicativa; no obstante, se limita el tratamiento de este componente a los textos escritos, redactados por los estudiantes. Al respecto, Grass (2003, p. 82)

planteó que: “En cuanto a la construcción de texto, hay que recordar, que los textos pueden ser orales o escritos y que las preguntas que dirigimos a nuestros estudiantes para guiar su proceso de comprensión los estimulan a construir sus respuestas (textos)”.

El segundo aspecto a analizar son las dimensiones e indicadores que integran la competencia cognitiva comunicativa y sociocultural. Las referidas dimensiones son: la cognitiva, la comunicativa y la sociocultural. La dimensión cognitiva “(...) está relacionada con el procesamiento de información, mediante los cuales las personas comprenden y producen significados (...)”. La dimensión comunicativa “(...) implica saberes lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos (...)” y la dimensión sociocultural “(...) está referida al conocimiento del contexto, los roles de los participantes, su jerarquía social, su ideología; están implicados, igualmente, la identidad de los sujetos, sus sentimientos y estados de ánimo, su pertenencia a una clase o grupo social, su intención y finalidad comunicativa y la situación comunicativa en la que tiene lugar la comunicación” (Roméu, 2011, pp. 85-87).

De lo anterior se deduce que la dimensión comunicativa está integrada por las cuatro dimensiones aportadas por Canale y Swain (1980). Por tanto, se reitera al declarar como parte de la dimensión sociocultural los mismos elementos que los citados autores ubican en la competencia sociolingüística, la cual forma parte, además, de la dimensión comunicativa. Otro elemento significativo

es que no se menciona la competencia gramatical, la cual se infiere que sea parte de los saberes lingüísticos citados en la segunda dimensión.

No obstante, al analizar los indicadores propuestos en cada una de las dimensiones establecidas se constató que se determinaron 152 indicadores para evaluar la competencia cognitiva comunicativa y sociocultural, y solo siete están dirigidos a los elementos de la gramática discursiva y ninguno al análisis de la gramática estructuralista, que constituye un tránsito obligatorio en la enseñanza de este contenido. El análisis de este segundo aspecto permitió afirmar que se limita el tratamiento de la gramática, así como la funcionalidad del enfoque al declararse tantos indicadores.

El tercer aspecto a analizar es el método propuesto. “El método de análisis que se propone se denomina discursivo funcional o descripción comunicativo funcional del texto, y consiste en la descripción y explicación de la funcionalidad de las estructuras en el discurso” (Roméu, 2011, p. 224). Si “(...) la función principal del enfoque consiste en elaborar los métodos de investigación, los cuales se emplean al investigar los objetos complejos en desarrollo” (Diccionario filosófico, s.f., p. 92), entonces constituye una limitación el proponer, como parte del referido enfoque, el método propio de otro enfoque (discursivo funcional) en el campo de la lingüística.

El método discursivo funcional, al ser extrapolado de las ciencias lingüísticas a la didáctica de la lengua

sin la contextualización requerida, no considera aspectos esenciales que se manifiestan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde confluyen diversos factores y componentes que establecen relaciones sistémicas con la citada categoría, como son los procedimientos didácticos. “El método, como estrategia, ha de encontrar formas singulares de aplicación en cada campo de la realidad, resultando en este campo reduccionista y mecanicista el intento de extrapolar los modelos de una esfera a otra” (Castellanos y otros, 2005, p. 39).

Del análisis anterior se puede afirmar que el enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural no desarrolla suficientemente la competencia gramatical, la cual constituye un componente básico de la competencia comunicativa, específicamente para el comunicador social.

Después de valorar las diferentes definiciones de la competencia gramatical y su conceptualización, se hace necesario exponer los referentes teóricos que sustentan el desarrollo de la competencia gramatical en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española, así como las principales categorías de la investigación.

1.3 Referentes teóricos que sustentan la competencia gramatical en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española

En el campo de la filosofía dialéctico-materialista, el desarrollo de la competencia gramatical del comunicador social está integrado por el saber,

el saber hacer y el saber ser, donde se destaca el aspecto histórico-social. Desde esta perspectiva, la competencia gramatical, como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española, considera que el lenguaje está materializado en las lenguas, las que a su vez, presentan carácter de sistema, con una estructura que integra distintos subsistemas relacionados dialécticamente.

La lengua presenta un carácter estructurado y sistémico. Lo anterior permite que se constituya en un todo, expresado en los planos del contenido y la forma. La concepción dialéctico-materialista asume su estudio como unidad de contenido-forma, que constituyen la relación de momentos de la existencia del objeto como unidad concreta. Esta unidad posee su relativa independencia donde se concede prioridad al contenido. La forma es el modo de organización de los elementos del contenido, su estructura, su concatenación; por eso, el empleo de las estructuras gramaticales influye en la significación que estas portan, o sea, en el contenido.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española, al sustentarse en la dialéctica-materialista concibe la génesis y el desarrollo del lenguaje relacionados con la evolución histórico-social del hombre, a partir del surgimiento del trabajo. “Primero el trabajo, luego con él la palabra articulada, fueron los dos estímulos principales bajo cuya influencia el cerebro del mono se fue transformando gradualmente en cerebro humano” (Engels, 1975, p. 218).

Si el lenguaje constituye la envoltura material del pensamiento, al desarrollar la competencia gramatical se desarrolla el pensamiento de los estudiantes de Comunicación Social y viceversa; esto se refleja en su desempeño durante los actos del habla. Es por eso que para desarrollar la competencia gramatical de los estudiantes de Comunicación Social se requiere de ejercicios gnoseológicos específicos en los que el lenguaje funcione para exteriorizar el pensamiento y, a la vez, intervenga en la formación de este.

La competencia gramatical desde la perspectiva dialéctico-materialista, se circunscribe a los subsistemas morfológico y sintáctico, en los que se aborda el estudio del fenómeno en la complejidad de las relaciones establecidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto condiciona que las dimensiones que integran la competencia gramatical deben constituir un sistema interdisciplinario, en el que se establezcan relaciones de coordinación concatenadas de forma tal que, una vez sistematizadas y asimiladas por los estudiantes, les permitan su desempeño.

En el campo de la filosofía de la educación, el desarrollo de la competencia gramatical del comunicador social presupone el cumplimiento de la función teleológica, que reconoce la ubicación del hombre en el centro de la sociedad, para que pueda educarse durante toda la vida. En este sentido, al colectivo pedagógico le corresponde la tarea de preparar a los estudiantes desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española, para cumplir con el principio aportado por Arteaga

(2012) “Educar al hombre desde, durante y para la vida”, donde el dominio de la lengua materna adquiere un rol fundamental.

De ahí que el proceso de educabilidad del hombre desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española debe contribuir al dominio de la lengua materna, que constituye un medio de unificación e integración ideológica en la sociedad. La lengua es considerada un componente indispensable del patrimonio de los pueblos, portador de la identidad cultural; entre los elementos que definen a los cubanos está el poseer como idioma materno el español, por lo que se debe defender como una tarea ideológica de primer orden. En este sentido, el desarrollo de la competencia gramatical de los estudiantes de la carrera Comunicación Social constituye un elemento de significativa importancia, por cuanto les posibilita hacer uso adecuado de la lengua y cumplir su función social.

En el campo de la sociología, el desarrollo de la competencia gramatical del comunicador social se sustenta en los criterios de Blanco (2001, p. 37), quien refirió la importancia que le concedieron “(...) los teóricos occidentales, a la competencia, categoría que integrada a la actividad y la comunicación constituyen aspectos necesarios en el desarrollo de la personalidad y la sociedad”. Para este autor, la competencia constituye un factor objetivo en la socialización, que refuerza la comprensión del carácter complejo y contradictorio de este proceso, y a la vez le permite al sujeto demostrar sus múltiples

capacidades personales que se manifiestan en el cumplimiento eficiente del rol social.

De lo anterior se infiere que la competencia gramatical tiene carácter social e individual. La individualidad se revela en la forma en la que se manifiesta por cada uno de los sujetos, quienes disponen de los recursos gramaticales para la comunicación; y es social debido a que los elementos gramaticales empleados deben ser comprendidos por todos los sujetos para concretar el proceso comunicativo.

Por ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española, dirigido a desarrollar la competencia gramatical, debe cumplir con la función de dinamizar el intercambio de los sujetos y la integración de estos en la sociedad mediante el lenguaje, considerado como medio de comunicación humana, vínculo de transmisión de experiencias, conocimientos, sentimientos e influencias educativa, política e ideológica. “La comunicación es una realidad directamente observable (...) Del mismo modo que la sociedad no existe a modo de persona aislada, al margen de los individuos que la integran, las relaciones no existen al margen de la actividad real y la comunicación de las personas” (Engels, 1975, p. 223).

Se puede afirmar que la sociedad es el producto de la actividad humana, donde las relaciones interpersonales se intensifican desde la comunicación. En este sentido, la educación como

medio fundamental para la socialización del sujeto y la escuela como agencia socializadora, tienen como encargo social optimizar la asimilación y objetivación del contenido gramatical en la formación de estudiantes competentes desde ese punto de vista.

En el campo de la psicología, el desarrollo de la competencia gramatical del comunicador social se sustenta en los criterios de Fernández y otros (2003b, p. 25), quienes expresaron que: “La competencia es una configuración psicológica que integra diversos componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de la personalidad en estrecha unidad funcional, autorregulando el desempeño real y eficiente en una esfera específica de la actividad, atendiendo al modelo de desempeño deseable socialmente construido en un contexto histórico concreto”.

Por su parte, González (2002, p. 45) definió la competencia profesional como “(...) una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognitivas y recursos personológicos que se manifiestan en la calidad de actuación profesional del sujeto, y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente”.

En ambas definiciones se vincula el concepto competencia con el de desempeño, y se relaciona con la teoría de configuración psicológica. Estos elementos son asumidos en esta investigación.

La configuración psicológica es “(...) la interrelación entre estados dinámicos diversos y contradictorios entre sí, la que se produce en el curso de las actividades y relaciones sociales del sujeto a través de diferentes emociones producidas en dichas actividades” (González, 1997, p. 92).

Se asume de esta teoría que las configuraciones “(...) expresan la calidad de las diferentes actividades y relaciones sociales desarrolladas por el sujeto”; “(...) constituyen una unidad funcional de lo afectivo y lo cognitivo” y “(...) son verdaderos sistemas autorregulados, con posibilidades infinitas de cambio y reestructuración a lo largo del tiempo, así como de integración y desintegración dentro de otras configuraciones (...)” (Ibídem, pp.93-99).

El asumir la competencia gramatical desde la perspectiva psicológica como configuración, condiciona el desempeño del estudiante en los diferentes contextos, la interrelación de necesidades, motivaciones, intereses, emociones, sentimientos, valores, conocimientos, habilidades, capacidades, hábitos, actitudes y voluntad, integrados todos en la formación de estados dinámicos. Presupone, además, que la competencia gramatical se reestructure e integre a la competencia comunicativa, lo que propicia el desarrollo personológico del sujeto cognoscente, y la regulación de su actuación en concordancia con las diversas situaciones en las que interactúa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española, al sustentarse en la teoría histórico-cultural, asume la unidad dialéctica entre pensamiento y lenguaje. Esta relación constituye uno de los postulados de Vigotsky (1982), aunque fue evidenciada anteriormente por Martí (1975, p. 73) cuando planteó: “La grandiosidad del lenguaje invita a la grandiosidad del pensamiento”. “¿Qué es la lengua sino jinete del pensamiento?” “(...) no hay nada mejor para agrandar y robustecer la mente, que el estudio esmerado y la aplicación oportuna del lenguaje”.

Al respecto, Vigotsky (1982, p.14) planteó que: “(...) el pensamiento es la presencia de un reflejo generalizado de la realidad, el cual constituye también la esencia del significado de las palabras, y consecuentemente ese significado es una parte inalienable de la palabra como tal, que pertenece, de este modo, tanto al dominio del lenguaje como al del pensamiento”. La generalización como operación del pensamiento se materializa por medio del lenguaje, el cual constituye la expresión semántica de la conciencia. Adquirir conciencia de un objeto es reflejar la realidad objetiva por medio de significados que se conceptualizan en la palabra o se sugieren en estructuras lingüísticas, como son las gramaticales, de los niveles morfológico y sintáctico de la lengua.

Vigotsky (1982) consideró que el significado es una parte inalienable de la palabra, puesto que constituye el elemento interno de esta. Si en el pensamiento se halla la presencia de un reflejo generalizado de

la realidad, eso denota que constituye la esencia del significado de las palabras. El estudio del significado no puede realizarse al margen del proceso evolutivo al que está sujeto.

En su opinión, el sentido es la suma de todos los sucesos psicológicos que la palabra provoca en la conciencia, y lo definió como un complejo dinámico y fluido, cuya zona más precisa la constituye el significado, y el cambio de sentido depende del contexto en el que la palabra se usa. Es relevante la repercusión de los conceptos de significado y sentido en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española; para esta finalidad es imprescindible ir más allá de la palabra, y analizar y seleccionar las estructuras gramaticales en correspondencia con los significados y sentidos, en su relación con los contextos comunicativos.

En este mismo orden de ideas, Vigotsky (1982, p. 115) planteó que: “Solo podemos responder que nuestros análisis muestran claramente que el estudio de la gramática es de una importancia principalísima para el desarrollo mental del niño”. A continuación sostuvo que “(...) la gramática y la escritura ayudan al niño a alcanzar un nivel superior en la evolución del lenguaje (...)”.

De lo expresado, se puede determinar que el contenido gramatical constituye la proyección concreta del pensamiento. Si el pensamiento del estudiante no está poblado de ideas, conceptos, referencias, o sea, de conocimientos, el lenguaje será el fiel

reflejo de esas carencias. De modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española debe potenciar el tránsito a niveles superiores de desarrollo no solamente de la competencia gramatical, sino también del pensamiento.

El lenguaje interviene en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, elementos explicados por Vigostky en la Ley Genética Fundamental del Desarrollo Humano, en la que precisó que el desarrollo transcurre en dos planos: primero como un proceso externo, social, mediado (intersíquico), y luego como un proceso interno, individual (intrapsicológico), de objetivación personal de la experiencia social. Estos presupuestos teóricos se comprenden con más profundidad desde la teoría de Talizina (1988) y Galperin (1983), sobre las acciones mentales y su formación por etapas.

Galperin (1983) explicó cómo se produce el tránsito de la experiencia externa a la interna, y en ella el mediador esencial es el lenguaje. En la formación de las acciones mentales (concepto, habilidad, valor) participan los profesores, los estudiantes y el autor del texto, los que al interactuar se ponen en contacto con la cultura que les ha antecedido, lo que vigoriza la urgencia de potenciar la preparación del comunicador social para comprender esa experiencia, para utilizarla en un nuevo conocimiento, para vivir y convivir en las condiciones sociales de su época, para exteriorizar plenamente sus valores profesionales.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española constituye el contexto idóneo para el desarrollo de la competencia gramatical del estudiante, al reconocer que la enseñanza debe ir delante conduciendo dicho desarrollo. Estas son ideas planteadas por Vigostky en su concepción de Zona de Desarrollo Próximo.

En correspondencia con dicho postulado, en el proceso de enseñanza-aprendizaje se deben planificar tareas de las más simples hasta las más complejas, que fomenten el crecimiento intelectual, emocional y personal, que planteen retos a los estudiantes a partir del contenido y los métodos de enseñanza-aprendizaje. La enseñanza desarrolladora supone también que el profesor propicie la creación de situaciones de aprendizaje donde el estudiante pueda desarrollar su competencia gramatical mediante la socialización con sus compañeros.

Es significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española enfatizar en la integración entre lo cognitivo y lo afectivo, unidad imprescindible para la aprehensión significativa de los conocimientos y las habilidades. Lo anterior posibilita al estudiante realizar acciones más complejas, cualitativamente superiores sobre los objetos, y así desarrollar su competencia.

En el campo de la pedagogía, el desarrollo de la competencia gramatical del comunicador social se sustenta en los estudios realizados por Forgas (1996), Fuentes (2002), Cruz (2002), Cuesta (2002),

González (2002), Medina (2004), Cejas (2005) y Mas (2008). Los autores referidos han concebido la competencia como un proceso que integra conocimientos, habilidades, capacidades, hábitos, valores, motivaciones, intereses y voluntad.

Desde la perspectiva pedagógica, se asume la definición de competencia aportada por Fuentes y otros (2002, p. 95), quienes plantearon que: “(...) es una expresión didáctica integradora de la formación profesional del egresado que sintetiza el saber, el hacer y el ser de manera sistematizada y contextualizada”. Estos autores clasificaron las competencias en profesionales, básicas y generales. Según estos criterios, la competencia gramatical del comunicador social constituye una competencia básica, porque sustenta el desarrollo de las competencias profesionales y es común en diversas profesiones.

Al sistematizar esta teoría con la teoría de configuración psicológica, se puede plantear que las competencias básicas, aunque son comunes a diversos profesionales, deben reflejar la lógica de la profesión. Esa condición les posibilita integrarse coherentemente a las competencias jerárquicamente superiores, es decir, a las profesionales.

Los citados autores plantearon, además, que la competencia está directamente asociada al desempeño. El desempeño profesional –según Añorga y otros (1995)– es “(...) la capacidad de un individuo para efectuar acciones, deberes y

obligaciones propias de su cargo o funciones profesionales que exigen un puesto de trabajo. Este se expresa en el comportamiento o la conducta real del trabajador en relación con otras tareas a cumplir durante el ejercicio de su profesión. Este término designa lo que el profesional en realidad hace y no solo lo que sabe hacer” (Citado en Reyes, 2012).

Se asume el criterio de que la competencia gramatical está directamente asociada al desempeño gramatical del comunicador social, y se evidencia durante los procesos profesionales que desarrolla. Lo anterior posibilita el cumplimiento de los objetivos declarados y una mejor preparación del estudiante para su desempeño profesional, que inicia desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la citada asignatura en la Educación Superior se sustenta en la teoría histórico-cultural y en las ideas planteadas por los pedagogos cubanos como Varela (1788-1853), De la Luz (1762-1835), y Martí (1853-1895). Sus postulados se resumen en las dos ideas rectoras de la Universidad cubana: la unidad de los aspectos educativos con los de carácter instructivo y el vínculo del estudio con el trabajo.

Estas ideas se hacen explícitas en las palabras de De la Luz (s.f.) cuando planteó: “(...) educar no es solo enseñar gramática (...) educar es sacar del niño, el hombre fuerte, el varón heroico, el genio sublime” (Citado en Varela, s.f., p. 3). Se infiere que

durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes aprenden no solo los conceptos, las leyes, los principios, las habilidades, los hábitos, las capacidades; sino también se transmiten valores, normas de conducta, sentimientos, vivencias y se forman convicciones para preparar al estudiante para la vida.

En este sentido, Martí (1882) en la carta a su hermana Amelia, expresó: “(...) Un pliego de letra desordenada y renglones mal hechos, donde yo sienta palpar tu corazón (...) –me parecerá más bella que una carta esmerada (...)– Ve: el cariño es la más correcta y elocuente de todas las gramáticas. Di ¡ternura! y ya eres una mujer elocuentísima (...)” Este fragmento pertenece al género epistolario, en el que su autor metafóricamente hiperboliza la dimensión afectiva. Independientemente, es notorio destacar la importancia que Martí le asigna a lo afectivo.

Las dimensiones afectiva y cognitiva se deben integrar en la enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española para lograr el desarrollo pleno de la personalidad de los estudiantes, especialmente en el campo de los comunicadores sociales, cuya función consiste en influir en el público desde los diferentes medios de comunicación masiva, en los cuales el éxito radica no solo en cómo se dice, sino qué se dice y qué efecto causa lo que se dice. Es significativo acotar que el planteamiento anterior se concreta en el principio pedagógico: unidad entre lo cognitivo y lo afectivo, elementos básicos en la preparación del hombre para la vida.

Si se es consecuente con el criterio de que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española contribuye a la preparación del comunicador social para la vida profesional, es vital tener en cuenta los planteamientos de Varela (1830) cuando expresó: “Léase esta Gramática sin parecer que se aprende, pues no se atormenta la memoria con voces raras, ni el entendimiento con reglas abstractas (...)”; “(...) nada más común que una Gramática y nada más raro que una buena”. Posteriormente agregó: “(...) un gran defecto de las Gramáticas es que se reducen a un conjunto de reglas aisladas que bastan para recordar al que ya sabe, mas no para instruir al principiante” (Citado en Rodríguez, 2006, p. 221).

Desde esta perspectiva, Martí (1975, p. 406) planteó: “A la gramática por la lengua; no a la lengua por la gramática. Modelo y no reglas”. En las citas anteriores se explicita que la enseñanza de la gramática no se debe reducir al aprendizaje reproductivo-memorístico de sus reglas, estructuras y componentes, sino que se deben aplicar sus conocimientos, dirigir este proceso hacia la funcionalidad de las estructuras gramaticales en y para la comunicación. Esta concepción se concreta en el principio pedagógico: unidad de la teoría y la práctica.

Otro referente significativo lo constituye la idea de Martí (1975, p. 149) cuando expresó: “(...) la gramática la va descubriendo el niño en lo que lee y oye, y esa es la única que le sirve”. De esta cita se deduce que el proceso de enseñanza-aprendizaje

de la Gramática Española debe partir de la lectura y de la escucha, lo que evidencia la exigencia de que las clases partan de un texto. Esta idea transmitida por Martí constituye uno de los primeros intentos de realizar un enfoque comunicativo en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua materna.

Por su parte, De la Luz (s.f.) expresó: “¡Cuántas veces veo con indecible dolor, que un alumno en el orden vicioso de sus estudios, se obliga a estudiar literatura sin saber gramática (...)!” (Citado en Turner y Chávez, 1989, p. 7). Esta cita evidencia el lugar priorizado que ocupa la gramática en la enseñanza de las lenguas, y el imperativo de aplicar este contenido en otras asignaturas. Este planteamiento constituye un referente sustancial en la ubicación de la Gramática como asignatura básica, cuyo fin radica en dotar a los estudiantes de los conocimientos, las habilidades y los valores que les permitan comunicarse competentemente.

En el campo de la didáctica del español como lengua materna, el desarrollo de la competencia gramatical del comunicador social se sustenta en el enfoque descriptivo comunicativo funcional, que en Cuba fue introducido por Callejas (1989). Este enfoque aborda la relación del discurso con la gramática, considera el lenguaje como un sistema de signos que interviene en la cognición y en la comunicación, producidas en la actividad social, concibe el carácter interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario del texto; y potencia el empleo de textos de diferentes estilos funcionales.

El empleo de este enfoque posibilita la reflexión acerca de fenómenos propios de la sintaxis discursiva, como son la coherencia, la pertinencia y la modalidad, así como su relación con la intención comunicativa del autor, la significación (dimensión semántica) y el contexto social en el cual la significación tiene lugar (dimensión pragmática). Dichas explicaciones se originan de forma interrelacionada durante el proceso de análisis, y giran en torno a los componentes del llamado triángulo del discurso de Dijk (2000). Consecuentemente, las explicaciones están dirigidas hacia tres direcciones:

- las explicaciones sintácticas se refieren al análisis de los recursos fónicos, léxicos y gramaticales propiamente dichos, así como sus valores estilísticos y retóricos (sintaxis del texto);
- las explicaciones cognitivas se refieren a los procesos cognitivos mediante los cuales los participantes en la comunicación comprenden y producen significados (semántica del texto); y
- las explicaciones sociales o interactivas se refieren al contexto y a las situaciones comunicativas en las que tienen lugar la comunicación oral y escrita, así como las intenciones y características socioculturales de los participantes (pragmática del texto).

Este enfoque ubica la gramática en función de la comunicación, elemento esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. La comunicación, en la carrera Comunicación Social, constituye un medio y un fin en sí misma. Es un medio porque a través de esta se instruye y educa al estudiante, y constituye

un fin porque el contenido correspondiente a esta asignatura está en función del proceso comunicativo, que es el objeto social de este profesional.

Se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española como un proceso comunicativo en el cual intervienen los estudiantes y el profesor, donde todos desempeñan roles activos, y actúan como emisor/receptor que necesitan codificar y decodificar mensajes para que se establezca la retroalimentación de la información. Este intercambio favorece el desarrollo individual del estudiante desde la integración al colectivo, y le posibilita el desarrollo de su personalidad.

Por estas razones, en la didáctica de la educación superior, autores como Ortiz y Mariño (2009) plantearon que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser humanista, problematizador, contextualizado, integrador y desarrollador. Para cumplir con estas exigencias, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española se debe dirigir hacia las vivencias personales y hacia la apropiación de la experiencia socio-histórica.

Se debe partir de los problemas relacionados con el ejercicio de la profesión del comunicador social, de forma tal que permitan el vínculo del contenido gramatical con las diferentes situaciones comunicativas, donde el estudiante tenga que buscar soluciones creadoras, espacios en los que se revele la unidad de lo cognitivo y lo afectivo para el desarrollo integral de la personalidad. El referido proceso debe caracterizarse por el protagonismo de

sus componentes personales, la intervención social, la crítica y la empatía, como vías para una formación integral y comprometida desde lo individual y lo social, elementos esenciales para el desarrollo de la competencia gramatical.

La competencia, en el campo de la lingüística, fue abordada en el epígrafe 1.1 del presente capítulo, debido a la peculiaridad de la investigación. Por esa razón solo se hará referencia a los fundamentos lingüísticos asumidos.

En 1970 surgió la lingüística del texto, vertiente que incorporó un método de análisis interdisciplinario del discurso que generó nuevos nexos interciencias. Estas integraciones unidas, al surgimiento de la sociolingüística y la pragmática provocaron la necesidad de construir una gramática del uso de la lengua y de concebir su estudio a través de los actos de habla. La integración de la gramática y la semántica promovió la exigencia de rebasar el límite de la oración y analizar las relaciones de significado entre las oraciones en los textos. De estas investigaciones y con las concepciones aportadas por la lingüística del texto surgió la gramática del texto.

“Una gramática del habla o textual atenderá no solo a los aspectos del discurso, sino que se apoyará en los conocimientos que son requisito indispensable para un análisis científico de la lengua y lo hará teniendo en cuenta un marco social determinado donde se produce el hecho comunicativo” (Dijk, 2000, p. 51). Por tanto, para el estudio del texto se impone la integración entre los significados, los contextos

sociales y las estructuras gramaticales, para lo cual constituye un requisito el establecer relaciones interdisciplinarias.

Entre las razones por las que debe existir una gramática del discurso se encuentran:

- “(...) las teorías lingüísticas y las gramáticas en particular, deben dar cuenta de la estructura lingüística de emisiones completas, es decir, también de las emisiones de secuencias de oraciones;
- hay propiedades gramaticales más allá de la frontera de la oración, por ejemplo, relaciones semánticas entre las oraciones;
- un estudio del discurso permite generalizaciones sobre propiedades de oraciones compuestas y propiedades de secuencias de oraciones;
- ciertas propiedades lingüísticas, tales como la noción de macroestructura, pertenecen a unidades suprasentenciales como, por ejemplo, fragmentos, párrafos, etc., de un discurso;
- la relación entre la gramática y la pragmática presupone una descripción gramatical de secuencias de oraciones y de propiedades del discurso como un todo para, por ejemplo, dar cuenta de las relaciones entre actos de habla y macroactos de habla;
- es una base más adecuada para una relación sistemática con otras teorías del estudio del discurso, como la estilística, la retórica, la poética, el estudio de la narrativa, etc.;

- da una mejor base lingüística para elaborar modelos cognoscitivos del desarrollo, la producción y la comprensión de la lengua (y por lo tanto del discurso);

- proporciona una mejor base para el estudio del discurso y la conversación en el contexto social interaccional e institucional y para el estudio de tipos de discurso y del uso de la lengua en distintas culturas” (Dijk, 1980, pp.17-19).

De las razones declaradas se infiere la necesidad de enseñar la gramática desde su interdisciplinariedad; en este caso, se propone la relación con la estilística. Según Bally y otros (1951) existen (al menos teóricamente) tres tipos de estilísticas. La general que es aplicable a todas las lenguas, la colectiva (de la lengua), que estudia una lengua en particular, y la individual (del habla), que considera el habla particular de un sujeto. Bally (1951) planteó la existencia de un “foso infranqueable” entre el habla coloquial y el habla literaria, y esa constituyó su mayor limitación. Posteriormente, Vossler (1961) se opuso a dicha teoría y trascendió los estudios de la lengua hasta llegar a lo individual (Citados en Fernández, 1983, p. 32).

Uno de los seguidores de Vossler fue Alonso (1953), quien planteó la necesidad de estudiar la estilística de la lengua como sustento de la estilística del habla, y fue el pionero en abordar la relación interdisciplinaria de la gramática y la estilística. Para este autor la estilística no rechaza el estudio que se

realiza por niveles de la lengua, los asume y se revela en ellos (Citado en Fernández, 1983, p. 41).

De igual manera, Fernández (1983, p. 30) consideró que la estilística debe abordar la lengua y el habla. Primeramente, analizó la lengua, estudió los recursos comunes para todos los hablantes (estilos funcionales de la lengua), y luego analizó los recursos estilísticos individuales, los del habla. En este sentido planteó: “Solo caemos en cuenta de que algunos son individuales después de conocer los que todos en cierta medida compartimos: enfrentados con estos es que aquellos verifican su singularidad”.

Si autores como Roméu (2003) consideran que se ha transitado de una didáctica de la lengua hacia una didáctica del habla; si Toledo (2011) declara que se ha transitado de una gramática de la lengua hacia una gramática del habla; entonces el asumir los fundamentos de Fernández presupone un cambio en los criterios establecidos para el estudio de las estructuras gramaticales, donde se atomice el criterio estilístico del pragmático. De esta forma, se podrá transitar de una estilística de la lengua hacia una estilística del habla.

En correspondencia con los elementos lingüísticos y didácticos aludidos se abordarán a continuación los conceptos: texto, intertextualidad e interdisciplinariedad, los cuales constituyen categorías que particularizan la concepción didáctica propuesta en el Capítulo 2.

El texto –según Bernárdez (1982)– es “(...) la unidad lingüística comunicativa elemental, producto

de la actividad humana, que posee carácter social. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo, y por su coherencia” (Citado en Cuba y otros, 2012, p. 203). En esta definición se declara el triple carácter: semántico, pragmático y sintáctico. Se concibe, además, como unidad comunicativa elemental producida en la actividad social, elemento que se corresponde con los presupuestos asumidos de la dialéctica- materialista.

Para Dijk (1983) el texto es un concepto abstracto que se manifiesta o realiza en el discurso. Esto evidencia la unidad que se establece entre ambos conceptos. La relación entre texto y discurso ha sido abordada por diversos autores, entre los que se destaca Fowler.

“El texto implica el estudio de unidades completas de comunicación, vistas como estructuras sintácticas y semánticas coherentes que pueden ser habladas o escritas (...) el texto puede ser interpretado como un medio del discurso (...) El discurso es todo el complicado proceso de interacción lingüística entre las personas que emiten y comprenden texto” (Fowler, 1989, pp. 85–86).

Para Dijk (1997), el discurso es la vía de realización del sistema, constituye el medio que posibilita el cumplimiento de la función comunicativa. Los tres dominios principales que constituyen el discurso son: el uso del lenguaje, la comunicación de ideas (cognición) y la interacción en las situaciones sociales. Este mismo autor consideró que el objetivo esencial de los estudios del discurso consiste en garantizar una descripción integrada de las tres

dimensiones del discurso: cómo el uso del lenguaje influye en las ideas y la interacción o viceversa, cómo los aspectos de la interacción influyen en la manera en que las personas realizan emisiones verbales y/o cómo las ideas controlan el uso del lenguaje y la interacción. Para otros autores como Curbeira (s.f.) el discurso constituye un evento comunicativo donde las personas interactúan mediante textos.

Los textos tienen diferentes criterios de clasificaciones entre los que se encuentran la clasificación estilística del texto. “El estilo es habitualmente una variación dependiente del contexto del nivel de expresión del nivel del discurso. Los significados son los mismos: de lo contrario no hablaríamos de una variación estilística del discurso, sino de un discurso diferente” (Dijk, 2000, p. 35).

Para Kozhina (s.f.) el estilo funcional es: “(...) una variedad determinada del habla que corresponde a cierta esfera de la actividad humana y posee matices estilísticos originales debido a las particularidades del funcionamiento en esta esfera de medios idiomáticos y a la organización específica del habla” (Citada en Shiskova y Popok, 1989, p. 60).

En la primera definición se considera el estilo desde una visión amplia (de la lengua), y en la segunda, se concibe desde una visión reducida (del habla). Ambas concepciones son acertadas, ya que la estilística las integra en su objeto de estudio.

Los textos pueden clasificarse en diversos estilos funcionales de la lengua en correspondencia con los

contextos en los que se originan. En la comunidad científica de las áreas lingüística y didáctica no existe un criterio unánime en cuanto a una clasificación estilística de textos. Entre las clasificaciones existentes se encuentran las aportadas por los siguientes autores.

Dubsky (1980) denominó los estilos como formaciones funcionales estilísticas. Estas formaciones las clasificó en conversacional o coloquial, que cumple la función comunicativa en las actividades de la vida diaria; en artística o poética, que cumple con la función estética; y de trabajo profesional, que incluye textos publicitarios, periodísticos, jurídicos y científicos.

Grass (2002) refirió la clasificación que considera el contenido como criterio de selección, en la que se encuentran los textos: informativos (científicos y técnicos, jurídicos y administrativos, periodísticos y publicitarios), literarios y coloquiales. Esta clasificación toma como criterio el contenido, y se incluyen en ella los textos coloquiales, sin considerar que estos se caracterizan por su carácter improvisado, espontáneo y no premeditado, que provoca que el contenido se desvíe hacia diferentes temas según el interés de los emisores.

Shishova y Popoh (1989) clasificaron el texto en: científico, oficial, publicista, literario y coloquial. En esta clasificación se reconoce el texto periodístico como un sub-estilo del texto publicista.

Desde la didáctica del español, Montañó y Abello (2010) determinaron cuatro clasificaciones del texto

según el estilo comunicativo: coloquial, científico, profesional y literario. En esta clasificación se atomiza el estilo científico de los profesionales, sin considerar que el texto científico es aplicable al estudio de las diferentes ramas de la ciencia y a la investigación. Sus características fundamentales son la exactitud, la precisión, requiere de un rigor profesional en el que la expresión no pueda ser interpretada en otro sentido, por lo que es recurrente el empleo de términos científicos y técnicos conocidos solo por los especialistas.

Independientemente de las diferentes clasificaciones existentes en la literatura especializada se asumen en esta investigación los estilos científico, periodístico y publicitario. Estos se corresponden con el objeto de la profesión y con los contextos de actuación declarados en el Modelo del Profesional del comunicador social, así como con los objetivos declarados en la disciplina Lengua Española y en la asignatura Gramática Española.

El empleo de estos textos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española se sustenta en el principio de Roméu (2003), que determina el desarrollo de la competencia comunicativa a partir del proceso de análisis de diferentes textos. Eso presupone que, durante las clases de gramática, se deben emplear variados textos. Esta relación textual se denomina intertextualidad. Esta categoría ha sido definida por diversos autores, por ejemplo:

Para Kristeva (1996, p. 12) un texto "(...) se construye como mosaico de citas, por tanto la intertextualidad designa esa transposición de uno (o varios) sistemas de signos a otro". En este mismo sentido, Rifaterre (1976, p. 13) consideró que: "(...) el texto no es un conjunto de lexemas organizados en sintagmas, sino un conjunto de presuposiciones de otros textos". Genette (2004, p. 21) la definió como "(...) la presencia de un texto en otro". Navarro (1996, p. 25) la determinó como: "(...) la referencia de un texto o un conjunto de estos en otro".

Desde la perspectiva semiótica, Morris (1988) planteó que la intertextualidad se clasifica en tres dimensiones: la semántica, la pragmática y la sintáctica. La semántica establece las relaciones entre el signo y su referente. La pragmática estudia las relaciones entre el signo, sus usuarios-emisor-receptor y su contexto de utilización. La sintáctica aborda las relaciones entre los signos y en el interior de ellos mismos.

Desde otra perspectiva, se precisaron las siguientes relaciones de intertextualidad: "El texto usado como texto y como pretexto; el texto como un conjunto de relaciones con otros textos; los nexos entre un texto y los espacios discursivos de una cultura; la paratextualidad como las relaciones entre un texto y su título, prólogo y epílogo; la metatextualidad como referencia comentadora y crítica de un texto a un pretexto; la hipertextualidad en la que un texto toma a otro como fondo; la relación texto-contexto; la architextualidad como relación genérica de un texto;

el intertexto como texto que desencadena asociación en la memoria del receptor desde que comienza a leer; y la intertextualidad crítica donde el crítico habla del discurso de otro” (Pfister, 1999, p. 14).

Asimismo, Fairclough (1992) aportó otro tipo de intertextualidad, la interdiscursividad, que consiste en que un texto se construye incluyendo convenciones o elementos de otros tipos de texto (otros géneros, registros, estilos). Un ejemplo de este tipo de intertextualidad es la incorporación de convenciones propias del discurso científico en el discurso de la publicidad.

De manera general, la intertextualidad es un aporte de carácter teórico que no se puede desconocer como procedimiento metodológico indispensable en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje interdisciplinario de la Gramática Española. Por ende, existe una estrecha relación entre la categoría analizada y la interdisciplinariedad. Al referirse a la interdisciplinariedad, autores como Rodríguez (2004), Roméu (2007) y Dijk (2000), la consideran un elemento esencial en el estudio del texto, al concebir este como la integración de los saberes de su autor.

La interdisciplinariedad promueve la recombinación de las nuevas aportaciones que desarrollan las disciplinas autónomas, para lograr una mejor comprensión de los problemas de la realidad. Esta categoría se sustenta en el principio de la concatenación universal de los procesos y fenómenos, al considerar las múltiples y variadas relaciones entre

las ciencias, basadas en la búsqueda de nuevos nexos esenciales en el objeto de investigación de las ciencias particulares, desde las transformaciones constantes en los objetos y sujetos, implicados en dichos procesos.

La interdisciplinariedad es una interrelación a la cual se llega de forma gradual desde las formas más sencillas de relación hasta lograr nexos entre las diferentes disciplinas. Varios autores exponen diferentes niveles para conformar las relaciones que se establecen. En este sentido, se destacan los planteados por Piaget (1978) que distingue tres niveles: multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad; y los planteados por Jansch (1979), que agrega dos niveles intermedios: la pluridisciplinariedad y la disciplinariedad cruzada (Citados en Mañalich y otros, 2005, p. 7).

Independientemente de la diversidad de niveles, en la pedagogía la interdisciplinariedad ha sido definida por diversos autores desde posiciones diferentes. Es concebida como proceso (Mañalich, 2005), como principio (Addine, 2004b), como el encuentro y cooperación entre dos o más disciplinas (Núñez, 1994), como la relación de cada disciplina con el objeto y entre ellas (Fernández, 1994) y como la interacción entre dos o más disciplinas (Perera, 2007). En las concepciones aportadas por estos autores, todos concuerdan en que la integración propicia mayores posibilidades de resolver los problemas existentes.

En correspondencia con la dinámica de la investigación, se asume la interdisciplinariedad “(...) como un acto de cambio, de reciprocidad entre las disciplinas o las ciencias, o si se quiere entre las áreas de conocimiento objeto de las disciplinas” (Fiallo, 2001a, p. 15). Un elemento significativo es que para este autor la interdisciplinariedad no es solo integración de disciplinas curriculares sino de ciencias, las que evidentemente pueden tributar a una misma asignatura del currículo.

Es válido destacar que la interdisciplinariedad ha sido vinculada con la competencia. Fuentes y otros (2002) en el modelo curricular basado en competencias profesionales, relacionaron ambas categorías y se asume la primera como el enfoque adecuado para la formación de la segunda. En este mismo sentido, González (2002, p. 49) consideró que: “(...) se impone la necesidad de un abordaje científico interdisciplinario a fin de desarrollar las competencias profesionales en el contexto universitario y en el escenario laboral en el que se insertan los egresados de la Educación Superior”. Se puede afirmar entonces que entre la competencia y la interdisciplinariedad existe una relación evidente, porque no se concibe la formación y desarrollo de la competencia sin la integración científica.

Después de valorar las diferentes etapas históricas por las que ha transitado el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española y sus referentes epistemológicos, se requiere de una concepción didáctica que permita el desarrollo de la competencia gramatical.

CAPÍTULO 2 CONCEPCIÓN DIDÁCTICA INTERDISCIPLINARIA, TEXTOLÓGICA E INTERTEXTUAL PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA GRAMATICAL DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE COMUNICACIÓN SOCIAL

En este capítulo se caracteriza el estado inicial del desarrollo de la competencia gramatical de los estudiantes de primer año de la carrera Comunicación Social, se describe la concepción didáctica interdisciplinaria, textológica e intertextual, y se explicitan los procedimientos del método comparativo funcional que permiten la puesta en práctica de la referida concepción.

2.1 Caracterización del estado inicial del desarrollo de la competencia gramatical de los estudiantes de primer año de la carrera Comunicación Social

La caracterización del estado inicial del desarrollo de la competencia gramatical de los estudiantes de primer año de la carrera Comunicación Social requiere primeramente de la definición de ambos procesos (objeto-campo). El proceso de enseñanza-aprendizaje es “(...) uno solo, con carácter dialéctico e integral, que conlleva a la participación activa tanto del profesor como de los adolescentes, e implica a su vez precisar los objetivos de enseñanza que los adolescentes asumen como sus objetivos de aprendizaje, para llegar a los diferentes niveles de esencia del contenido (conocimientos, habilidades, hábitos, destrezas, normas, actitudes y valores) con la utilización de formas de organización, métodos y medios de enseñanza que posibilitan la asimilación de

esos saberes que el profesor y los adolescentes deben evaluar sistemáticamente desde una concepción de proceso y resultado” (Reyes, 2007, p. 20).

La referida definición resalta las categorías del proceso donde se connotan los roles activos y conscientes del profesor y los estudiantes desde una didáctica desarrolladora. Al asumir la definición anterior se concibe el proceso de enseñanza–aprendizaje de la Gramática Española en la carrera Comunicación Social como un proceso dialéctico, integral y participativo, que implica la precisión de los objetivos de enseñanza que los estudiantes asumen como suyos en su aprendizaje (el empleo adecuado de las estructuras gramaticales); lo que presupone la asimilación del contenido gramatical, a través de la utilización de métodos, medios y formas de organización que propician el desarrollo de la competencia gramatical, la que deben evaluar sistemáticamente el profesor y los estudiantes, desde una perspectiva de proceso y resultado.

Por su parte, la competencia gramatical del comunicador social constituye el proceso y resultado que sintetiza desde el punto de vista gramatical, el saber, el saber hacer y el saber ser en los procesos de comunicación profesional.

Con el propósito de evaluar el desarrollo de la competencia gramatical de los estudiantes de primer año de Comunicación Social, se establecieron sus dimensiones e indicadores, que fueron determinados sobre la base del análisis de la literatura y de la experiencia de la investigadora. Para esto se consideró un referente esencial: la competencia

sintetiza de forma integrada el saber, el saber hacer y el saber ser, elementos que constituyen las dimensiones propuestas.

La dimensión saber se refiere a cómo se desarrollan los conocimientos expresados en conceptos, definiciones, leyes, principios, reglas y criterios gramaticales, que conforman los elementos epistemológicos que les permiten a los estudiantes conocer la gramática de su lengua materna. Los indicadores determinados para evaluar esta dimensión son: conocimientos sobre los criterios semántico, sintáctico, pragmático y estilístico de las estructuras gramaticales en los textos científicos; conocimientos sobre los criterios semántico, sintáctico, pragmático y estilístico de las estructuras gramaticales en los textos periodísticos; y conocimientos sobre los criterios semántico, sintáctico, pragmático y estilístico de las estructuras gramaticales en los textos publicitarios.

La dimensión saber hacer se refiere a cómo se desarrollan las habilidades gramaticales desde la aplicación de diferentes procedimientos durante la solución de ejercicios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española. Los indicadores determinados para evaluar esta dimensión son: identificación de las estructuras gramaticales en los textos científicos, periodísticos y publicitarios; clasificación de las estructuras gramaticales en los textos científicos, periodísticos y publicitarios; así como la demostración del uso de las estructuras gramaticales en los textos científicos, periodísticos y publicitarios.

La dimensión saber ser se refiere a cómo se desarrollan los valores profesionales declarados en el Código de Ética del comunicador social y su articulación con los valores estilísticos de las estructuras gramaticales en los textos profesionales. Los indicadores determinados para evaluar esta dimensión son: honestidad en el uso de las estructuras gramaticales en textos profesionales; humanismo en el uso de las estructuras gramaticales en textos profesionales; e identidad en el uso de las estructuras gramaticales en textos profesionales.

La delimitación de dichas dimensiones no significa limitar el desempeño del comunicador social a los textos profesionales seleccionados, sino constituir un punto de referencia para la inserción de este profesional en la sociedad. Es notorio acotar que posterior a la determinación de estas dimensiones e indicadores se estableció una escala valorativa, precisión que será abordada en el capítulo 3.

Para evaluar el proceso de desarrollo de la competencia gramatical de los estudiantes de primer año de Comunicación Social se aplicaron seis instrumentos: revisión del plan metodológico del departamento, revisión del plan de clases, observación a clases, revisión de libretas, encuesta a estudiantes y entrevista a los profesores. A continuación se describen los resultados obtenidos.

La revisión del plan metodológico del departamento constató, que no se concibe el desarrollo de la competencia gramatical como una de las líneas del

trabajo metodológico, aunque se identifica como prioridad la formación de profesionales competentes y se reconoce la necesidad de preparar a los profesores para enfrentar las insuficiencias que presentan los estudiantes en el contenido gramatical. Por esta razón, no es necesaria la revisión de las actas de las reuniones metodológicas, ni de los colectivos de año, ya que estas se derivan del plan metodológico. Se puede concluir que no hay un trabajo planificado, coherente y sistemático al respecto.

Se revisaron un total de siete planes de clases correspondientes a diferentes cursos y distintos profesores. Los objetivos planteados se dirigen al desarrollo de las habilidades requeridas en función de la gramática discursiva, pero no se vincula el contenido abordado con los contextos profesionales, o sea, no se crean situaciones de aprendizaje que permitan problematizar el contenido desde las esferas de actuación del comunicador social. Esto manifiesta que se continúa impartiendo de igual forma el mismo contenido desde las enseñanzas precedentes.

El análisis de las estructuras gramaticales se planifica desde los criterios semántico, sintáctico y pragmático. Los métodos propuestos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje posibilitan describir y explicar la distribución de las estructuras gramaticales, sin embargo, no profundizan en la caracterización estilística de las estructuras gramaticales en correspondencia con los diferentes estilos. Lo anterior permite corroborar que no se potencia la interdisciplinariedad de la gramática y la estilística.

La evaluación sistemática no incluye la redacción de textos, solo se limita al análisis del texto. En este sentido es válido señalar que las actividades extra-clases sí consideran la redacción, pero los controles de estas redacciones se circunscriben solo al contenido y no a la forma. Por ende, no se dedica un espacio al control de la contextualización del contenido gramatical.

Lo antes descrito permite señalar que la planificación de las clases no está en función del desarrollo de la competencia gramatical. No se potencia suficientemente el saber hacer, ni el saber ser (contextos profesionales), y no se profundiza en la interdisciplinariedad de la gramática con la estilística.

Se observaron de forma sistemática las clases de Gramática Española, en las que se constató que se prioriza el empleo de los textos pertenecientes al estilo literario. La proyección futura en la derivación gradual de los objetivos exige que cada clase responda al Modelo del Profesional propuesto para cada una de las carreras, muchas de las cuales demandan el empleo de textos en otros estilos funcionales, como es la carrera Comunicación Social.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se evidenció que el 50 % de los ejercicios orientados se dirigen a reproducir la teoría de la bibliografía básica, y el 50 % al análisis gramatical de textos literarios. Asimismo, se pudo constatar que las respuestas de los estudiantes se limitan a caracterizar la estructura gramatical objeto de estudio según los

criterios establecidos, sin aludir las características estilísticas que portan dichas estructuras en el texto. Los elementos abordados permiten afirmar que no se aprovechan las potencialidades de los diferentes estilos para la formación del comunicador social.

A través de la revisión de libretas de los estudiantes, se verificaron de manera individual los elementos registrados durante la observación a clases, los cuales se resumen de forma general en insuficiencias en la determinación de las características estilísticas que permiten diferenciar el empleo de una misma estructura en diferentes estilos.

En las encuestas realizadas a los estudiantes se obtuvo que el 100 % evalúa su competencia gramatical como adecuada. Sus argumentos se centran en sus resultados obtenidos en evaluaciones aplicadas en las educaciones precedentes, y todos ellos reconocen que no poseen grandes dificultades debido a que el contenido de la asignatura es siempre el mismo. En cuanto al contenido gramatical se evidencia la carencia de significación individual, por lo que ningún estudiante los reconoce como elementos básicos para la formación de su competencia profesional.

La entrevista realizada al colectivo de la disciplina Lengua Española y Cultura permitió constatar que el 100 % de los profesores (11) concibe la competencia gramatical como las habilidades que debe poseer un estudiante durante el análisis gramatical. Es preciso indicar que ningún profesor se refirió a los aspectos axiológicos, ni a los contextos profesionales como elementos intrínsecos de la citada competencia.

Sobre las dificultades más frecuentes, los profesores declararon las insuficiencias que presentan sus estudiantes en el análisis gramatical (caracterización de las estructuras gramaticales según los criterios establecidos y el análisis sintáctico de oraciones), y el 100 % de los profesores mencionó que la causa de mayor incidencia es la falta de estudio.

En la pregunta sobre qué recursos consideran esenciales para desarrollar la competencia gramatical de sus estudiantes, plantearon la necesidad de aumentar la atención a las diferencias individuales. Resulta interesante que ningún profesor se refirió a la vía científica como la solución a las dificultades existentes, debido al desconocimiento del agente causal de las contradicciones. Los resultados obtenidos en la entrevista corroboraron que los profesores del colectivo de la disciplina Lengua Española y Cultura tienen una visión reduccionista de la competencia gramatical.

El análisis realizado permitió determinar que las principales insuficiencias son:

- no siempre se dirige el contenido gramatical hacia el objeto de la profesión del comunicador social;
- se orienta el estudio de las estructuras gramaticales hacia los criterios semántico, sintáctico y pragmático, sin profundizar en lo estilístico;

- existe una visión reduccionista de la competencia gramatical en el proceso de enseñanza-aprendizaje;

- no se aprovechan sistemáticamente las potencialidades que brindan los diferentes estilos para la formación profesional del comunicador social; y

- los métodos y procedimientos empleados no permiten profundizar en la caracterización estilística de las estructuras gramaticales.

Es significativo señalar que a través de las evaluaciones sistemáticas aplicadas, los controles a clases efectuados y la observación de los autores de este libro, unido a su experiencia como profesores- investigadores, se puede aseverar que las insuficiencias constatadas han sido recurrentes en los diferentes grupos que han transitado por el primer año de la carrera Comunicación Social en la Universidad de Las Tunas. Para contribuir a solucionar el problema existente, se propone una concepción didáctica sustentada en las relaciones interdisciplinarias de la gramática y la estilística.

2.2 Concepción didáctica interdisciplinaria, textológica e intertextual para desarrollar la competencia gramatical de los estudiantes de primer año de Comunicación Social

En el presente epígrafe se expone la concepción didáctica interdisciplinaria, textológica e intertextual, con el objetivo de desarrollar la competencia

gramatical del estudiante de Comunicación Social. Esta propuesta posibilita transformar la actitud receptiva ante la información (análisis gramatical del texto) en una posición activa que le permita considerar las características estilísticas que particularizan cada uno de los textos profesionales, y consecuentemente redactar otros en esos mismos estilos.

Para Silvestre (1999) una concepción didáctica desarrolladora representa el concebir y dirigir un proceso de enseñanza-aprendizaje de forma que se logre la integralidad del proceso expresada en la instrucción, la educación y el desarrollo del estudiante. La presente concepción didáctica se define como el sistema de criterios, categorías y premisas, que le permite al profesor dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española hacia el desarrollo de la competencia gramatical de los estudiantes de primer año de la carrera Comunicación Social.

Fueron puntos de partida para la elaboración de dicha concepción, el estudio de los avances de la gramática y la didáctica del español como lengua materna, integrado a la sistematización teórica y a la experiencia acumulada en la práctica pedagógica. La nueva concepción didáctica se fundamenta en la teoría desarrollada por Toledo (2007, 2011) para la enseñanza de la Gramática Española. Se asumen de esta autora la noción del texto como unidad del discurso, la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la funcionalidad de las estructuras gramaticales en el acto comunicativo, y los criterios de caracterización de las estructuras gramaticales.

La presente concepción didáctica se sustenta en cuatro premisas que se derivan de la sistematización teórica realizada en el capítulo 1.

- La competencia gramatical del comunicador social concebida como configuración psicológica. El desarrollo de la referida competencia integra elementos cognitivos (desde el punto de vista gramatical) y afectivos, los que conforman el saber, el saber hacer y el saber ser en el proceso comunicativo.
- El texto como objeto de estudio de la gramática y como eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española. El texto se considera como unidad del discurso, donde las estructuras gramaticales adquieren su verdadero significado.
- El carácter interdisciplinario del texto que revela la integración de conocimientos gramaticales y estilísticos. Se concibe la interdisciplinariedad como elemento intrínseco de la competencia gramatical, a partir de la relación que se establece entre la gramática y la estilística.
- La intertextualidad como aspecto esencial para el tratamiento de textos científicos, periodísticos y publicitarios. La intertextualidad favorece la determinación de características generales, particulares y singulares, relacionadas con las estructuras gramaticales y los estilos. El empleo adecuado de las estructuras gramaticales depende,

además, del nivel de conocimiento que se tenga de textos anteriores.

Las premisas anteriores conforman la base de la concepción didáctica que constituye el elemento mediador de la contradicción interna. La esencialidad de la referida contradicción se revela entre la selección y secuenciación del contenido, y la selección y secuenciación del método. Estos contrarios dialécticos son inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española.

La contradicción se sustenta desde la filosofía en el par dialéctico contenido-forma, donde el contenido representa el elemento rector, y la forma es el elemento que se modifica. El contenido constituye el contenido (gramatical) mismo y el método es la forma de organización interna del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española.

El contenido refleja las diferentes abstracciones e idealizaciones establecidas en el desarrollo histórico del conocimiento sobre la gramática como ciencia, así como sus relaciones con las diferentes ciencias que estudian el texto. Estos elementos se concretan en la teoría científica de la gramática discursiva, que propone no solo dominar las características de las estructuras gramaticales que conforman el texto y la interacción entre ellas, sino que es imprescindible conocer los significados, la situación donde se produce el hecho comunicativo y los estilos funcionales, o sea, la interdisciplinariedad de la gramática.

Esta cuestión debe ser considerada por la asignatura Gramática Española en el acto de seleccionar el contenido y su estructuración didáctica. Al asumir la relación ciencia-asignatura, la didáctica de la Gramática Española precisa qué parte de las ciencias lingüísticas debe ser asimilada por los estudiantes de Comunicación Social para cumplir con las exigencias que la sociedad le impone.

La selección de conocimientos de las ciencias lingüísticas se debe establecer a partir del precepto de que la asignatura no es ni puede ser una microciencia. Dicha selección se realiza en correspondencia con las exigencias sociales (Modelo del Profesional), los documentos normativos (Planes de Estudio, Programas de la asignatura y de la disciplina, así como los objetivos del año). Responde, además, a factores pedagógicos (fundamentos teóricos de la pedagogía cubana), didácticos (objetivos del programa de la asignatura) y psicológicos (los conocimientos se organizan en correspondencia con las características de los estudiantes).

Este proceso constituye un requisito indispensable para llegar a dominar el sistema categorial de la gramática, los cuales conforman elementos esenciales para alcanzar la competencia gramatical. No obstante, para dominar este contenido no es suficiente con su selección y secuenciación, sino que es necesaria la selección y secuenciación de los métodos didácticos. En ello se establece una relación entre el qué enseñar y aprender, y el cómo enseñar y aprender.

La selección y secuenciación del método refleja las diferentes vías existentes para asimilar el contenido gramatical por parte de los sujetos (plano ideal). El contenido determina qué métodos emplear durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para alcanzar los objetivos. Los métodos están orientados a desarrollar las habilidades gramaticales desde el análisis del texto, así como las relaciones interdisciplinarias que se establecen entre las estructuras gramaticales.

La unidad de los nexos y procesos que resultan de esta relación intercienias y que determinan las propiedades y cualidades de las estructuras gramaticales, constituyen la esencia del contenido. Asimismo, las vías de enseñar y aprender este contenido, los procedimientos a seguir, constituyen la forma. De igual manera, el sistema de procedimientos que integra al método organiza determinados elementos del contenido de la gramática y orienta el avance del pensamiento de los sujetos en los procesos de obtención del nuevo conocimiento, el cual se revela desde las nuevas relaciones que se establecen con la estilística en la concepción didáctica que se propone.

La presente concepción didáctica se sustenta en las dos leyes de la didáctica, la ley de la relación del proceso de enseñanza-aprendizaje con la sociedad y con la vida, y la ley de la dinámica interna de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. La primera ley se manifiesta en los conocimientos necesarios que se le proporcionan al estudiante para la socialización, sustentado en el criterio de que la

comunicación constituye una de las premisas para la formación y desarrollo de la personalidad. La segunda ley se manifiesta en la relación existente entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española, donde se considera el objetivo como el componente rector.

En esta concepción didáctica se profundiza en la relación contenido-método, la cual se explicita a partir de tres subsistemas. El primer subsistema se denomina contenido gramatical y cumple una función conceptual al definir qué conocimientos, habilidades y valores enseñar y aprender para desarrollar la competencia gramatical.

Este subsistema surge de la relación que se establece entre ciencia-asignatura, y se sustenta en el principio carácter científico de la enseñanza que plantea la actualización del contenido de la asignatura en correspondencia con los avances de las ciencias que la fundamentan. El contenido gramatical constituye el volumen de información que proviene de la gramática (como ciencia) y de la cultura, en general. A su vez está integrado por tres componentes: los conocimientos, las habilidades y los valores, que se seleccionan con criterios pedagógicos para formar integralmente al estudiante de Comunicación Social.

El componente conocimientos se corresponde con el sistema de conocimientos declarado en el programa de la asignatura, y su nivel de profundidad está determinado por los objetivos propuestos, por cuanto, integra las clases léxico-gramaticales y las unidades sintácticas. Entre las clases léxico-

gramaticales se encuentran el sustantivo, el adjetivo, el verbo y el adverbio; se hace alusión además al pronombre. Entre las unidades sintácticas se encuentran el sintagma y la oración; también se aborda la oración psicológica.

Para profundizar en el estudio de las citadas estructuras gramaticales se asumen los tres criterios aportados por Toledo, el semántico, el sintáctico y el pragmático, no obstante estos no se consideran suficientes para penetrar en la esencia de la funcionalidad de dichas estructuras. De ahí que se le incorpore a estos criterios, el estilístico.

Los conocimientos semánticos y pragmáticos seleccionados coinciden con la sistematización realizada por otros autores (Toledo, 2011 y Grass, 2002), que desde sus investigaciones los han vinculado con la gramática. De la semántica se asume el proceso de producción y recepción de significados (léxicos y sentidos semántico-axiológicos), donde se revela la relación entre emisor (comunicador social) y receptor (público).

De la pragmática se asumen las características de los contextos, los roles de los participantes, su jerarquía social, sus ideologías y pertenencia a una clase o grupo social, o sea, la situación comunicativa en la que tiene lugar la comunicación. De la estilística se asume el carácter social (lengua) e individual (habla) de los estilos. Entre los estilos funcionales de la lengua se seleccionaron el científico, el periodístico y el publicitario, en concordancia con los campos de

actuación declarados en Modelo del Profesional de Comunicación Social.

Por consiguiente, el análisis del criterio semántico de las estructuras gramaticales que conforman la competencia gramatical del comunicador social debe enfatizar en la relación que se establece entre las estructuras gramaticales y el tema desarrollado, los significados y sentidos expresados, la intención y la finalidad comunicativas. La necesidad de incluir este criterio en el estudio de las estructuras gramaticales radica en que el significado que puede portar una estructura gramatical en un texto puede ser determinado desde dos perspectivas.

La primera está relacionada con el significado literal. La segunda está relacionada con los sentidos portadores de la intencionalidad del hablante, que son distintos del que se percibe superficialmente, son intencionales y dependen del acto en el que se produce la palabra, dado por los contextos.

Una parte del significado que se comunica no es reducible al modelo de un código que ajusta convencionalmente significados con significantes. Por esa razón, para analizar adecuadamente dicho significado hay que considerar los factores que configuran la situación en que los textos son emitidos.

El análisis del criterio sintáctico de las estructuras gramaticales que conforman la competencia gramatical del comunicador social debe dirigirse hacia la estructura del texto. Durante el análisis

gramatical debe enfatizarse en el orden sintáctico, la función sintáctica y la composición morfológica que adoptan las estructuras gramaticales en el texto, lo que posibilita conocer a qué partes del mensaje el hablante concede mayor importancia.

El criterio sintáctico analiza el texto como la aplicación final de un conjunto de reglas y estructuras en un deseo de perfección y adecuación a modelos gramaticales previos. El criterio pragmático, por su parte, analiza el discurso que está alejado de esos pretendidos niveles ideales. Considera que el discurso puede ser imperfecto, inconexo, gramaticalmente irregular y en conflicto continuo con el sistema.

El análisis del criterio pragmático de las estructuras gramaticales que conforman la competencia gramatical del comunicador social debe enfatizar en la relación que se establece entre las estructuras gramaticales y las características espacio-temporales (lugar y momento histórico concreto), el contexto profesional (proceso de investigación científica, proceso de comunicación mediática y campañas promocionales), las características del medio de difusión empleado (alcance del medio, clase del medio, recursos para apoyarse y el tiempo disponible), y las características del público al que se va a dirigir (ideología, nacionalidad, edad, identidad, sexo, orientación sexual, necesidades, motivaciones, emociones y vivencias).

En el estudio de las estructuras gramaticales es indispensable abordar el criterio pragmático, debido

a su influencia directa en la conformación de los textos. Sobre esta relación es trascendental connotar que la pragmática no debe ni puede sustituir las reflexiones gramaticales, sino que las explicaciones que ofrecen ambos criterios deben complementarse con el objetivo de realizar un análisis más preciso del texto como producto del discurso.

El análisis del criterio estilístico de las estructuras gramaticales que conforman la competencia gramatical del comunicador social debe dirigirse hacia los estilos científico, periodístico y publicitario. Se incluye también el estilo individual del autor del texto. Durante el análisis gramatical se enfatiza en la determinación de las características que son comunes a una misma clase gramatical de palabra, en correspondencia con el estilo funcional de la lengua y las características que son de carácter individual, de forma tal que todas constituyan un referente para la redacción de otros textos en un mismo estilo funcional de la lengua, y para la formación de su estilo propio.

La relación que se establece entre los criterios semántico y estilístico está dada en que ambos abordan el significado y los sentidos. La diferencia radica en que el criterio estilístico se centra en lo expresivo, en los matices y no en lo representativo. Un ejemplo de lo anterior son los diminutivos o los aumentativos, si estos no implican más que efectos cuantitativos se analizan en el criterio semántico. Si por el contrario, lo acompañan efectos de índole expresivo y apelativo se analizan en el criterio estilístico.

La relación que se establece entre los criterios sintáctico y estilístico está dada en que ambos abordan el orden y la función sintáctica. La diferencia radica en que el criterio estilístico puede explicar las causas de determinadas funciones de las estructuras gramaticales que solo se aceptan desde la estilística y no desde la gramática. “Una exclamación espontánea, errónea desde el punto de vista gramatical, puede tener encanto y valor estético” (Vigotsky, 1982, p.125). Así, por ejemplo, una forma verbal puede realizar función sustantiva: “Soy un fue y un será y un es cansado” (Quevedo) y el adverbio de tiempo mañana puede complementar una forma verbal en pretérito: “El traje que vestí mañana” (Vallejo).

La relación que se establece entre los criterios pragmático y estilístico está dada en que ambos abordan el contexto. La diferencia radica en que el criterio pragmático explica lo que el texto puede compartir con otros textos: la situación comunicativa. El criterio estilístico puede explicar lo que no se tiene en común con otros textos, lo que le es privativo, único, su estilo.

De manera general, abordar el criterio estilístico en el estudio de las estructuras gramaticales es de vital importancia para el comunicador social. Los textos no siempre están compuestos por oraciones sintácticamente adecuadas, y los recursos estilísticos así como los medios expresivos constituyen una herramienta esencial para atraer al público.

Los cuatro criterios establecidos estudian el mismo objeto desde diferentes perspectivas. Esta

interrelación obedece al principio de la didáctica del español que plantea el análisis interdisciplinario de las estructuras gramaticales. Es válido esclarecer que existe una interdependencia entre los cuatro criterios, todos ellos conforman una unidad dialéctica que se complementa mutuamente, aunque se atomiza para su estudio.

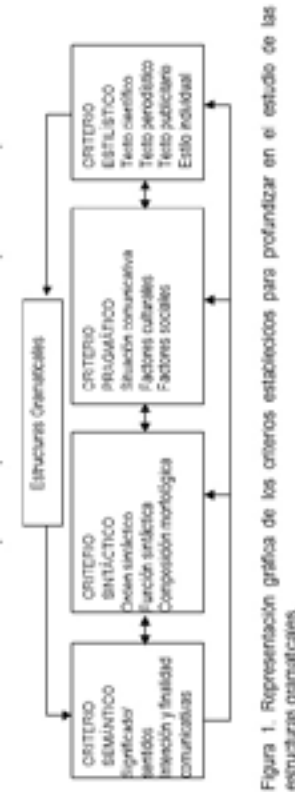


Figura 1. Representación gráfica de los criterios establecidos para profundizar en el estudio de las estructuras gramaticales.

Los criterios antes explicados están en correspondencia con las dimensiones del discurso. Entre ellos no existe un orden esquemático, debido a que son interactivos y dinámicos. Lo anterior presupone que durante el análisis se podrá transitar de un criterio a otro para hacer evidente su interdependencia.

La interdisciplinariedad de la gramática y la estilística constituye el elemento novedoso de la investigación, por cuanto se abordan algunas de las características estilísticas de las estructuras gramaticales en los estilos funcionales de la lengua seleccionados. Para realizar esta

sistematización, se tomaron como referentes los estudios de Dubsky, Shiskova y Popok, Fernández, Grass, Roméu, Sales y Toledo. La interdisciplinariedad realizada se explicita como sigue.

Los enunciados, en el texto científico, se presentan en una sucesión rigurosa y están constituidos por oraciones gramaticales en las que se concreta la relación de predicación, donde la sintaxis es lineal (sujeto + predicado), y cada oración expresa explícitamente un sentido. Las oraciones presentan estructuras sencillas, o sea, para expresar una cualidad determinada se emplean las oraciones subordinadas adjetivas que funcionan como un adjetivo.

En el texto periodístico, los enunciados presentan enumeraciones, preguntas retóricas, exclamaciones, repeticiones; y en el texto publicitario se emplean enunciados conformados por escasas oraciones gramaticales, debido a que la sintaxis es breve.

Las oraciones que predominan en el texto científico son las impersonales con sujeto formal, con el genérico -se-, y las oraciones subordinadas sustantivas que acompañan verbos tales como: precisar, constatar, emplear, que expresan verdades que no constituyen patrimonio del investigador. Se emplean, además, las oraciones unimembres impersonales fundamentalmente con el verbo haber, las pasivas, generalmente, con sentido de impersonalidad, en las que se centra el interés en el objeto de la acción y no en el sujeto que ejecuta el proceso verbal. Las oraciones atributivas se utilizan para expresar una cualidad presente, fundamentalmente para las

definiciones y clasificaciones, y las enunciativas afirmativas o negativas, que confieren objetividad a los hechos, fenómenos y procesos.

Las oraciones que predominan en los textos periodísticos son las pasivas, las subordinadas y las enunciativas-afirmativas; y en los textos publicitarios predominan las oraciones yuxtapuestas (elipsis verbal), las subordinadas condicionales, mediante las que se ubica al público en situaciones determinadas con el objetivo de propiciarle una solución que coincide con el uso del producto que se oferta, las imperativas y/o desiderativas con el objetivo de exhortar al público con determinado propósito, las enunciativas afirmativas y negativas para demostrar la veracidad de lo expuesto, y las atributivas para exaltar una cualidad presente. En este estilo es frecuente el matiz exclamativo, que recurre al elemento afectivo emocional.

Los sintagmas nominales en el estilo científico asumen la estructura (sustantivos + de + sustantivos) y se pueden presentar sujetos omitidos, ya que los enunciados se conforman por una serie de oraciones que refieren al mismo sujeto, y este se encuentra explícito en la primera oración. En los textos periodísticos, predominan los sujetos indeterminados, que se expresan con la intención de callar o priorizar el hecho sobre el agente del proceso verbal. En el estilo publicitario se presentan sujetos desinenciales, donde el verbo en forma personal lleva en sí la relación entre sujeto y predicado (tú/usted). El núcleo del sintagma nominal sujeto puede ampliarse por medio de una aposición explicativa, de manera que se descubre la imagen del concepto que expresa.

El sustantivo, en el texto científico, recobra su significado lógico-primario. Su empleo es amplio, debido a la capacidad de precisar la información y el uso de tecnicismos (que un su mayoría son sustantivos), que pueden poseer morfemas de pluralidad. En el texto periodístico el sustantivo, generalmente, es colectivo, ya que expresa pluralidad perteneciente a una misma clase en el concepto de la unidad, esto se debe a que los criterios expuestos son generalizados y compartidos por un número considerable de personas. En el texto publicitario el sustantivo constituye un símbolo, una imagen en el texto. En su composición acepta sufijos e infijos, que expresan la actividad valorativa del sujeto. Puede funcionar como vocativo, con el objetivo de lograr la atención de un público.

El adjetivo, en el texto científico, se emplea como parte del concepto que se refiere o define, en grado positivo o en grado relativo (fija las cualidades estables de los sustantivos) cuando es necesario explicar o especificar una característica del sustantivo modificado. Presenta tendencia a la sustantivación para designar un concepto expresado antes por una combinación de palabras estable para precisar los conceptos. Generalmente, el adjetivo se ubica pospuesto al sustantivo que modifican, y recobra su significado lógico primario. En el texto periodístico, el adjetivo puede presentarse en los grados positivo y comparativo, con el objetivo de comparar procesos, estados o fenómenos en diferentes momentos y/o lugares. Se emplean, además, numerosos gentilicios.

En el texto publicitario, el adjetivo funciona como epíteto, al resaltar una cualidad inherente al sustantivo que modifica. En su composición acepta sufijos e infijos. Se emplean generalmente en grados comparativo y superlativo, con el objetivo de demostrar la calidad del sustantivo modificado.

El verbo, en el estilo científico, se desemantiza y funciona como cópula o entra en las construcciones verbo-nominales, donde el nombre desempeña una función esencial. Se auxilia del morfema -se- para lograr la impersonalidad, porque lo significativo es lo que se dice y no quién lo dice. Se conjuga en el modo indicativo para expresar objetividad, y el tiempo que predomina es el presente general para expresar verdades eternas, específicamente en las definiciones, y el presente actual que le confiere actualidad. El presente del subjuntivo o el presente condicional del indicativo, se emplean para expresar determinadas probabilidades o hipótesis. Generalmente, las formas verbales se sustituyen por la estructura verbo + complemento directo.

En el estilo periodístico, el verbo es conjugado en tercera persona y modo indicativo. Los tiempos empleados pueden ser el presente con diferentes valores, el copretérito y el futuro. Así, por ejemplo, el presente actual, donde la acción coexiste con el acto de la palabra y le confiere actualidad al texto; el presente general, para expresar una verdad permanente; el presente histórico, que permite al emisor situarse en el momento en que ocurrió el hecho, para lograr veracidad en la información y hacer partícipe a los receptores del hecho; el copretérito neutralizado, que

aunque es equivalente al pretérito, permite mantener la vigencia de lo expresado, y el futuro que expresa un hecho cuya realización se presenta como segura.

Cuando el verbo es copulativo puede estar ausente, generalmente en los titulares, en los que se busca la economía lingüística.

El verbo, en el estilo publicitario, puede aparecer elíptico, debido a que la acción que expresa es tautológica. Cuando está explícita se conjuga en la segunda persona, con la finalidad de aproximarse al público y ganar su confianza. El modo más frecuente es el imperativo, mediante el cual se exhorta, se invita a determinada acción, aunque el modo subjuntivo se utiliza para expresar una carencia, un deseo que conlleva a una exhortación de manera subliminal, por eso se conjuga en la primera persona del plural. Generalmente se emplea en presente de mandato y/o futuro de mandato, para conferir valor exhortativo, incluso para la prohibición.

Las formas no personales del verbo que se emplean en el texto científico son el infinitivo, generalmente con función sustantiva (complemento preposicional), y los participios en sus dos funciones, mientras que el gerundio no se utiliza. Las formas no personales del verbo, en el estilo publicitario, generalmente son los infinitivos que se emplean para expresar una orden y se auxilian de los complementos verbales.

El adverbio, en el texto científico, se emplea para expresar actualidad y modo, por lo que predominan los de tiempo y modo. En los textos periodístico y publicitario se emplean los adverbios de tiempo o/y

de lugar, para expresar ubicación temporal y espacial que permite precisar la información que se presenta. Se utiliza los adverbios modales con marca negativa o afirmativa, generalmente con valor enfático.

En el texto científico es escaso el empleo de los pronombres en primera y segunda personas, mientras que: él, ella y ellos designan objetos y son neutrales estilísticamente. Se emplea la primera persona del plural como sustituto de la del singular, esto se denomina el fenómeno plural de modestia. En el texto periodístico, los pronombres personales: yo, nuestro y nosotros, adquieren un carácter generalizador y colectivo, donde el autor no interviene como un individuo, sino como representante de un determinado grupo.

En el texto publicitario se emplean con mucha frecuencia los pronombres personales, generalmente en la segunda persona en sus dos formas (tú y usted). Se emplea en la persona de respeto (usted), en correspondencia con la edad, nacionalidad o jerarquía. Si se trata de acercarse al receptor y hacerlo partícipe de lo que se está dando a conocer, se prefiere el tú.

Las características estilísticas enunciadas no constituyen un sistema cerrado, ya que el discurso es dinámico y las situaciones comunicativas reales siempre son superiores. Por otra parte se encuentra el estilo individual del emisor, que puede generar estructuras gramaticales con funciones no pre-establecidas. Lo anterior presupone la incorporación de otros elementos que enriquezcan el estudio de

las estructuras gramaticales en los estilos científico, periodístico y publicitario.

Relacionadas con los conocimientos gramaticales abordados se encuentran las habilidades, que constituyen el segundo componente del subsistema contenido gramatical. Estas –según la literatura especializada– responden a determinadas clasificaciones, entre las que se encuentran las habilidades específicas, que son propias de la ciencia objeto de estudio. Estas habilidades se llevan a las asignaturas y se concretan en los métodos de trabajo que deben aparecer como contenido del programa.

Se jerarquizan en esta concepción didáctica habilidades propias de la gramática, como son analizar, identificar, caracterizar, clasificar y demostrar, las que posibilitan la determinación de los elementos generales, particulares y singulares que integran las estructuras gramaticales objeto de estudio. El jerarquizar estas habilidades no excluye el tratamiento de otras, como es el caso de describir, explicar, valorar y argumentar, que posibilitan el intercambio grupal en aras de que el estudiante le otorgue valor al conocimiento, lo que contribuye al desarrollo de la competencia gramatical.

El desarrollo de las habilidades precisa de requisitos cuantitativos y cualitativos. Los primeros se refieren a la sistematización que debe realizar el sujeto cognoscente para que pueda apropiarse del sistema de conocimientos. Los segundos se refieren al nivel de profundización que se necesita para que la asimilación del conocimiento se desarrolle desde las estructuras profundas, las cuales permiten la

perdurabilidad de conocimientos y habilidades, elementos indispensables para el desarrollo de la competencia gramatical.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española estos requisitos tienen que funcionar como un sistema para lograr una sistematización adecuada; así, por ejemplo, si el número de veces que se repite la acción es adecuado, mas no lo es su distribución temporal, entonces no se logra la efectividad requerida. Si ocurre lo contrario, puede haber mucha concentración de las acciones en un breve intervalo de tiempo que cause desgaste o fatiga en el estudiante, y tampoco se produce el resultado deseado. Por esa razón es imprescindible estructurar coherentemente los requisitos cuantitativos desde el resultado concreto de cada grupo sin obviar las individualidades.

En la misma medida que se armonicen los requisitos cuantitativos deben ir funcionando los cualitativos. Es importante aumentar gradualmente la exigencia de las tareas que se les plantea a los estudiantes, según los principios de ascensión de lo simple a lo complejo.

Relacionado con los dos primeros componentes (conocimientos y habilidades) se ubica el tercero que se denomina valores y constituye la significación socialmente positiva que los estudiantes le otorgan al sistema de conocimientos y habilidades. Por cuanto, la relación que se establece entre estos tres componentes es de coordinación. En consonancia con lo planteado el sistema de conocimientos

y habilidades propuestos les proporciona a los estudiantes los elementos para cumplir con los principios declarados en el Código de Ética del Comunicador Social.

Para el comunicador social es de vital importancia desarrollar un sistema de valores acorde con la política del Estado cubano, al considerar que este profesional constituye un agente socializador que tiene una función ideológica, ya que su labor está vinculada al Estado, la administración, las organizaciones políticas, las empresas y las comunidades. Los valores que se jerarquizan son honestidad, humanismo e identidad que se corresponden con los declarados en el Código de Ética del Comunicador Social.

Estos valores integran lo racional y lo emocional. Lo primero se explicita en la formación del comunicador social. Este proceso incluye los principios del sistema político cubano, la ética de la profesión, y los elementos culturales de esta nación, así como determinadas emociones (satisfacción por lo aprendido, alegría por el cumplimiento de los objetivos de la clase, entusiasmo por los nuevos conocimientos), y sentimientos. Lo segundo se explicita en esas emociones que una vez sistematizadas permiten que el estudiante organice la actuación y regule su comportamiento en la sociedad.

La honestidad es imprescindible desarrollarla en el estudiante porque la comunicación mediática se presta al engaño y a la manipulación del público. Es por eso que el comunicador social debe evitar,

y a la vez combatir, la utilización de términos deliberadamente equívocos o engañosos, que provoquen la desinformación y el descontento en la sociedad.

Este valor es igualmente importante en los procesos de investigación científica, específicamente en los estudios de audiencia, propios de los medios audiovisuales. En otros países, los índices de audiencia se estudian a través de audímetros (instrumentos electrónicos que permiten registrar todos los cambios que se producen en los televisores de los hogares seleccionados), y de people meters (audímetros personalizados). En Cuba, debido a las carencias económicas, estos procesos se realizan mediante encuestas y entrevistas.

Eso indica que se pueden alterar, manipular o falsear datos e informaciones a las que se haya tenido acceso. Por esta razón, el comunicador social debe prepararse para recibir la retroalimentación de todo proceso de comunicación, lo que incluye las sugerencias del colectivo del cual forma parte, del destinatario y las masas, quienes emiten las informaciones más valiosas y las opiniones más sinceras.

El humanismo constituye otro de los valores que se jerarquizan. Su desarrollo está condicionado por la función social de este profesional. En los países desarrollados se impone el consumismo, eso determina que en las campañas de publicidad realizadas se ponderen los productos en detrimento

del ser humano. En Cuba, las campañas de publicidad están dirigidas a la educación en valores, a las campañas de salud pública, al conocimiento de los productos para influir en la demanda de los consumidores y mejorar sobre esta base la estructura del consumo, al cuidado del medio ambiente y al respeto a la diversidad.

En consonancia con lo anterior, el estudiante de esta carrera debe aprender que los intereses individuales, grupales, colectivos o territoriales pueden ser legítimos, pero siempre se deben conciliar con los intereses generales de la sociedad, que deben prevalecer en cualquier circunstancia. Esto significa respetar al ser humano y condenar las posiciones sexistas, discriminatorias, sectarias o xenófobas que se puedan manifestar.

Asociada a la honestidad y al humanismo se encuentra la identidad. Es importante el desarrollo de este valor en los estudiantes porque en comunicación nada es, ni puede ser fortuito. El comunicador social tiene el encargo de difundir y preservar la cultura y la identidad nacional. Una de las tareas que debe desempeñar este profesional es conformar la imagen de las diferentes empresas y productos cubanos.

La imagen es una herramienta a tener en cuenta para elevar el nivel de competitividad. Se basa en la identidad de la empresa, y esta relación es sustentada por una estrategia de comunicación que se utiliza para el logro de sus objetivos. La imagen corporativa hace que el cliente reconozca e identifique

con facilidad su empresa, y la asocie con atributos deseables de proyectar. Esto se logra cuando se genera una reacción psicológica permanente en el consumidor, a través de los recursos publicitarios y gráficos (colores, logos, signos).

Lo anterior presupone que el estudiante de esta carrera aprenda que toda acción publicitaria tiene objetivos comerciales directos, y objetivos ideológicos indirectos. En cualquier elemento comercial que se realice se aporta parte de la historia, la cultura, los principios de una sociedad. Es indispensable mantener durante los mensajes comunicativos, el cuidado a los símbolos patrios, a las figuras históricas, así como el uso adecuado de la lengua materna.

Es mediante el estudio y empleo de la lengua materna que se propone desarrollar la honestidad, el humanismo y la identidad, para lo cual se plantea partir de la relación entre la significación de las diferentes estructuras gramaticales en los textos analizados y las vivencias afectivas de los estudiantes. Es a través del análisis de las estructuras gramaticales que el estudiante percibe parte de la experiencia espiritual, moral y estética que la humanidad ha acumulado en su historia. En esta relación se evidencia la unidad de los conocimientos, las habilidades y los valores, los tres componentes del subsistema contenido gramatical.

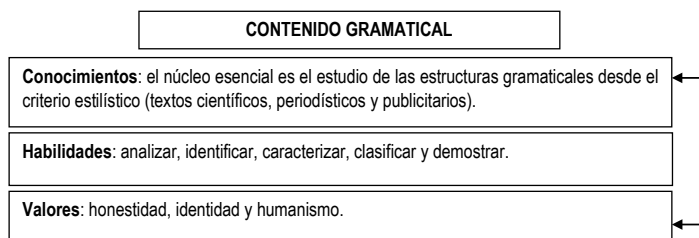


Figura 2. Representación gráfica del subsistema contenido gramatical.

De la relación entre estos tres componentes (conocimientos, habilidades y valores) surge el carácter interdisciplinario del contenido gramatical. La interdisciplinariedad de la gramática refleja las relaciones con las diferentes ciencias que estudian el texto. Los nexos de estas ciencias se pueden establecer debido a la relación dialéctica que radica entre ellas. La disciplinariedad es la especialización de los conocimientos gramaticales y constituye la esencia de las estructuras gramaticales. Consecuentemente, estas estructuras se concretan en los textos, por cuanto estos se materializan a través de la sintaxis. De ahí que las estructuras gramaticales se incluyen tanto en el proceso disciplinario como en el interdisciplinario.

Lo anterior se debe a que existe una relación entre texto y contextos, en la cual los segundos determinan el primero, por lo que un mensaje puede portar distintas cargas significativas en contextos diferentes, donde el funcionamiento de las estructuras gramaticales desempeña un rol esencial. En ello radica la importancia de vincular la gramática con la semántica y la pragmática.

Otro aspecto dependiente del contexto es el estilo, el cual constituye una variación no de significado sino de matices estilísticos que influyen sobre los sentidos, los cuales exigen una elección adecuada de las estructuras gramaticales en el texto. La interdisciplinariedad de la gramática y la estilística se potencia al dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia el establecimiento de las características generales y particulares de las estructuras gramaticales en los textos. Se aspira no solo a la determinación de dichas características en un texto determinado, sino a que el análisis propicie los conocimientos para redactar otros.

Del primer subsistema emana el segundo subsistema, que se denomina competencia gramatical y cumple una función integradora. La competencia gramatical sintetiza de manera integrada el saber, el saber hacer y el saber ser, elementos que se derivan de los componentes del primer subsistema (conocimientos, habilidades y valores).

La visión holística de la competencia gramatical responde a la concatenación universal de los procesos, la que no excluye la búsqueda de su esencialidad, sino que se complementa en la dialéctica entre su desarrollo particular y su interdisciplinariedad con fines más generalizadores. La disciplinariedad y la interdisciplinariedad se encuentran recíprocamente vinculadas en unidad de los nexos y procesos que resultan de las relaciones interciencias, y que determinan las propiedades y cualidades de las estructuras gramaticales. Por consiguiente, la competencia gramatical constituye un proceso

didáctico en el que convergen interrelaciones que posibilitan la sistematización del saber, el saber hacer y el saber ser.

Este subsistema está compuesto por tres componentes: el social, el individual y el generalizador. El primer componente es el social que expresa las diversas relaciones sociales establecidas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española, donde las situaciones comunicativas creadas promueven la participación activa de los estudiantes, así como su integración al colectivo. Este intercambio que se produce les posibilita reconocer sus errores y consecuentemente autorregular la selección de las estructuras gramaticales que se emplean. Asimismo, influye significativamente sobre las vivencias y reflexiones del estudiante que como ser social desarrolla su competencia gramatical desde la relación con su grupo.

Este componente denota la asimilación de conocimientos sobre la importancia de la interdisciplinariedad de la gramática, de su valor para la actividad humana en general y para la labor comunicativa en particular. Es ineludible ofrecer argumentos y ejemplos sobre cómo algunas insuficiencias desde el punto de vista gramatical interfieren en el proceso comunicativo. Se parte de la condición de preparar al comunicador social para redactar textos científicos, periodísticos y publicitarios, lo que permite el desarrollo de la competencia gramatical en los distintos contextos profesionales en los que interactúa.

En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española tiene el objetivo primordial de educar a los estudiantes con respecto al uso de su lengua materna, especialmente en unidad con la cultura nacional y el sentimiento identitario. El estudio de la lengua posibilita que el estudiante forme una imagen objetiva y científica del desarrollo social de la humanidad e influye de manera decisiva en la formación de un profesional capaz de preservar y difundir la cultura cubana.

Por ende, el estudiante mediante su participación hace suya la necesidad de aprender, primeramente de manera general en un plano interpsicológico, y posteriormente de manera individual en un plano intrapsicológico. El desarrollo de la competencia gramatical se genera de la integración de lo externo con lo interno, es decir, su desarrollo no depende directamente de una lógica externa, o sea, de la existencia de diferentes situaciones comunicativas creadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que es relevante un proceso de internalización donde el estudiante le otorgue una significación subjetiva (aprendizaje significativo, valor al conocimiento), en la que se integren lo externo y lo interno.

Por ello, el componente individual constituye el segundo de este subsistema. Este expresa la individualidad de la competencia gramatical, o sea, cada estudiante se desempeña en correspondencia con sus necesidades cognitivas, recursos gramaticales, estilo propio, la dinamización de

emociones, vivencias, motivaciones, y la significación personal que otorgue a los conocimientos y las habilidades. No se puede olvidar, en la búsqueda de modelos supra-individuales, que la competencia es esencialmente individual.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española se presenta el contenido como un problema profesional que crea necesidades cognitivas en el estudiante lo que condiciona su motivación hacia el contenido gramatical. Presupone, igualmente, la implicación total de los sujetos y su disposición consciente para aprender a aprender, sobre la base de las exigencias como futuro comunicador social profesional.

Problematizar el contenido es establecer relaciones afectivas. Cuando el estudiante siente la necesidad de transformar la situación presentada, es porque hace suyo el problema, porque está motivado, y es entonces que establece relaciones afectivas con la solución del problema. La esencia del motivo no está en el plano cognitivo, o sea, en los conocimientos y las habilidades, sino en la significación que estos tienen para el estudiante.

La impartición de este contenido gramatical de forma sistemática, permite a los estudiantes sentir determinadas emociones y sentimientos. La sistematización y extensión de estas emociones puede conducir a la constitución de un estado dinámico que representa una unidad de sentido productora de emociones específicas que anticipan la propia acción de los estudiantes y que posibilitan el desarrollo de elementos volitivos.

Estos estados dinámicos integran la competencia gramatical y, al mismo tiempo, se pueden considerar como motivos de otro nivel mayor de complejidad, o sea, una vez que el estudiante asimila los conocimientos gramaticales, estos constituyen un motivo para que se desarrollen habilidades, que, a la vez, constituyen un motivo para el surgimiento de modos de actuación adecuados. Lo anterior explica que el desarrollo de las diferentes operaciones cognitivas realizadas por el estudiante, forma parte del proceso motivacional en los que estas operaciones se inscriben.

Por tal razón, el contenido que se presenta tiene que estar identificado con la cultura, las vivencias y los intereses del estudiante, para que pueda sentir el deseo de transformar la situación planteada y de transformar su personalidad, lo que presupone su motivación intrínseca hacia el desarrollo de su competencia gramatical. De esta forma, la significación personal (el valor) que el estudiante otorgue a los conocimientos y habilidades gramaticales, condiciona la formación de estados dinámicos y constituye un medio para su desempeño gramatical como profesional de la comunicación.

Por consiguiente, la competencia gramatical del comunicador social representa una unidad funcional de lo cognitivo y lo afectivo, que como proceso no considera solo el conocimiento y las habilidades gramaticales, sino que concibe la dimensión afectiva, por cuanto esta responde a las necesidades del estudiante, las que son parte inseparable de su

actividad cognoscitiva. La asimilación del contenido gramatical lograda en términos representa en sí misma un elemento que organiza y produce nuevos sentidos subjetivos. En esta dinámica radica la unidad de lo cognitivo y lo afectivo.

La asimilación de los distintos valores, permite al estudiante no solo reflejar el ser, sino también el saber ser, para lo cual buscará las herramientas que le posibilitan acceder al conocimiento para el logro de los objetivos propuestos. El componente individual indica la asimilación, por parte del estudiante, del contenido, y la autorregulación consciente en el empleo de las estructuras gramaticales, en correspondencia con las particularidades de los diferentes estilos profesionales y su propio estilo.

Relacionado con los dos componentes anteriores se encuentra el generalizador, que constituye el tercero del subsistema. Como su nombre lo indica, expresa la generalización de la competencia gramatical. Ella, en su condición de configuración psicológica, no actúa como unidad dinámica aislada, sino que se interrelaciona total o parcialmente a través de sus estados dinámicos dentro de otras competencias. Estos estados dinámicos constituidos se generalizan a otras configuraciones superiores jerárquicamente, o sea, el sistema de conocimientos y habilidades de la gramática como estados dinámicos constituidos dentro de la referida competencia, se presenta como parte de la competencia comunicativa del comunicador social.

Esta interrelación posibilita la presencia de los estados dinámicos de la competencia gramatical en las competencias lingüística, estratégica, sociolingüística y discursiva, las cuales precisan de los elementos gramaticales para su formación y desarrollo. Independientemente de no constituir objeto de estudio en la presente tesis, se explicita someramente la interrelación existente entre las citadas competencias.

La competencia lingüística implica el funcionamiento adecuado del sistema de la lengua, el cual está integrado por diferentes niveles entre los que se encuentran el morfológico y el sintáctico, los que son estudiados por la gramática. De esta forma, el desarrollo de la competencia gramatical del comunicador social garantiza el dominio de ambos niveles desde las estructuras que aporta.

La competencia estratégica implica la elaboración de estrategias comunicativas para iniciar, continuar o finalizar el proceso comunicativo. Dichas estrategias solo son posibles a través del empleo de los conectores gramaticales y el orden lógico de las palabras, por cuanto el desarrollo de la competencia gramatical le permite al estudiante la selección adecuada de los referidos conectores y con ello la posibilidad de iniciar, continuar o concluir el proceso comunicativo.

La competencia sociolingüística implica la producción de textos en correspondencia con la situación comunicativa. Esta adecuación del texto al contexto se expresa mediante la selección adecuada de las estructuras gramaticales, por cuanto es

primordial que el estudiante haya sistematizado la funcionalidad de dichas estructuras en diversas situaciones comunicativas.

La competencia discursiva implica el desarrollo de los procesos de codificación y decodificación de los distintos tipos de discurso. Lo anterior precisa del conocimiento de la superestructura esquemática del texto, la cual incluye la macroestructura formal que se establece a partir de las estructuras gramaticales. De ahí que la competencia gramatical garantiza la coherencia formal o cohesión, característica esencial para desarrollar la coherencia textual durante el proceso comunicativo.

De la interrelación abordada entre las mencionadas competencias y la gramatical, se puede afirmar que la generalización no se contextualiza únicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española, sino que perdura durante todo el currículo y posteriormente, en la vida profesional del comunicador social. Así, por ejemplo:

La competencia gramatical favorece la formación de la cultura científica (objetivo esencial de la disciplina Teoría e Investigación en Comunicación), posibilita el dominio de los códigos y lenguajes mediáticos, así como la gestión de los procesos de concepción, diseño, producción, distribución y evaluación de los mensajes de la comunicación masiva (objetivo esencial de la disciplina Gestión y Lenguajes de los Medios). También potencia la comprensión de los fundamentos particulares de la publicidad y la propaganda en el proyecto social cubano (objetivo esencial de la disciplina Comunicación Institucional).

Es importante reconocer, además, que el estudio del idioma fortalece los sentimientos de identidad, elemento indispensable para el desempeño del comunicador social como creador de campañas de identidad e imagen corporativas (objetivo esencial de la asignatura Identidad e Imagen). Los argumentos anteriores permiten concretar la competencia gramatical en las esferas de actuación de dicho profesional, elementos que se materializan en la práctica profesional como disciplina integradora del currículo.

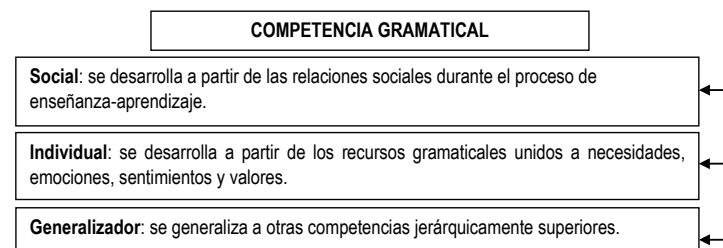


Figura 3. Representación gráfica del subsistema competencia gramatical.

De la relación entre los tres componentes del segundo subsistema surge el carácter teleológico de la competencia gramatical que propicia su desarrollo desde, durante y para la vida profesional del comunicador social. Estos componentes dinamizan este desarrollo, aunque no lo determinan univalentemente.

La determinación de los dos subsistemas antes mencionados no es suficiente para alcanzar los objetivos que le exigen al comunicador social

redactar textos profesionales donde se empleen de forma adecuada las estructuras gramaticales. Para lograr este fin se deben redimensionar los métodos, ya que estos constituyen la vía para la asimilación consciente del contenido y sobre todo, porque resulta insuficiente la argumentación didáctica del método propuesto desde la didáctica de la lengua española, para el estudio del componente gramatical.

Una adecuada selección de los métodos didácticos permite la organización interna del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española. En este sentido, la competencia gramatical puede desarrollarse mediante los métodos de la didáctica general, pero los métodos particulares, específicos para la enseñanza del contenido gramatical, permiten organizar la actividad de aprendizaje de los estudiantes de un modo más eficiente, al considerar las particularidades del sistema de conocimientos, habilidades y valores, para lo cual se determinó el método comparativo funcional como tercer subsistema, que cumple una función organizadora.

La función organizadora establece que los estudiantes tomen conciencia de los procedimientos, se apropien del método mediante la sistematización, y logren la asimilación de los conocimientos y las habilidades, desde sus propias soluciones, criterios o valoraciones para alcanzar los objetivos propuestos. El método que se propone permite al profesor utilizar procedimientos para el seguimiento del diagnóstico, y al estudiante, ejercer el autocontrol de sus conocimientos y habilidades, que facilitan evaluar sistemáticamente el desarrollo de la competencia gramatical como proceso y resultado.

El método comparativo funcional emerge de las relaciones que se establecen entre el objetivo y el contenido. El objetivo se refleja no solo en el programa de la asignatura, sino también en el estudiante, quien debe hacerlo suyo. El contenido se expresa en el texto, y el método en el propio estudiante que lo exterioriza en habilidades para el análisis gramatical del contenido que se revela en el texto, y así cumple con el objetivo propuesto.

Para alcanzar el objetivo, el profesor dirige al estudiante en la resolución de los problemas que se plantean, pero a medida que el estudiante se apropia de la esencia que contiene el objetivo lo enriquece y transforma. El objetivo y el contenido del texto determinan qué métodos se deben emplear.

El objetivo está dirigido a la redacción de textos profesionales en los que se empleen de forma adecuada las estructuras gramaticales. El estudiante debe dominar como contenido las características semánticas, sintácticas, pragmáticas y estilísticas de las estructuras gramaticales en los textos científicos, periodísticos y publicitarios. Ello indica la necesidad de proponer un nuevo método para el estudio del contenido gramatical.

La aplicación del método comparativo funcional ofrece una lógica, en la que el estudiante de la carrera Comunicación Social debe partir de la caracterización semántica, sintáctica, pragmática y estilística de las estructuras gramaticales. Posteriormente debe actuar en consecuencia con lo aprendido y transformarse en un agente socializador competente, en correspondencia con la sociedad cubana.

“La comparación es la confrontación de objetos con el fin de poner de manifiesto los rasgos de semejanza o de diferencia entre ellos (o unos y otros a la vez). Es una premisa importantísima de la generalización. Desempeña un gran papel en los razonamientos por analogía. Los juicios que expresan el resultado de la comparación sirven para descubrir el contenido de los conceptos acerca de los objetos (...)” (Diccionario filosófico, s.f., p. 72).

El término comparativo determina la confrontación de una misma estructura gramatical desde perspectivas diferentes con el fin de poner de manifiesto los rasgos de semejanza o de diferencia existentes. El término funcional subraya la semejanza con el método discursivo funcional, debido a que ambos se centran en las funciones de las estructuras gramaticales. La diferencia radica en que a través del método propuesto el estudiante determina las características esenciales de las referidas estructuras, mediante la comparación de dos textos de diferentes estilos funcionales. Su objetivo, además, no se reduce a describir y explicar, como es el caso del método discursivo funcional.

El método comparativo funcional se contextualiza en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española, tiene como objetivo demostrar el empleo adecuado de las estructuras gramaticales en los textos profesionales, a partir de la determinación de las semejanzas y diferencias de la funcionalidad de una misma estructura gramatical en diferentes estilos. Este método se caracteriza porque el profesor organiza la participación de los

estudiantes de forma activa y consciente a través de un sistema de interrogantes, a través de las cuales el estudiante gradualmente compara las estructuras objeto de estudio en los diferentes textos y mediante una reflexión metalingüística y determina las particularidades en correspondencia con sus características semánticas, sintácticas, pragmáticas y estilísticas.

Este subsistema está compuesto por dos componentes: el textual y el intertextual. El componente textual expresa el estudio de las estructuras gramaticales desde el texto como unidad lingüística del discurso, ya que este conforma el nivel superior del estudio gramatical y constituye el nivel de partida y de llegada del análisis gramatical.

El texto posee criterios de textualidad que lo caracterizan, entre los que se encuentra la coherencia formal que está determinada por las estructuras gramaticales, lo que se evidencia en el plano de la expresión, en la conformación sintáctica. Es importante significar, además, la función social y cultural que desempeñan los textos (como unidades del discurso) en el desarrollo de la personalidad del estudiante. El concebir los contextos pragmáticos de producción de significados, el estilo individual del emisor, así como los contextos psicológicos del receptor y emisor, propician que la estructura gramatical analizada sea portadora de emociones, sentimientos y valores, cuya esencia desarrolla la competencia gramatical desde la socialización durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La relación sujeto–sujeto se revela al abordar el trabajo metodológico con los textos. Ello considera los roles del emisor y receptor en el proceso de decodificación y codificación de la significación textual. En este sentido, la propuesta proporciona al estudiante nuevos elementos que le permiten analizar la variedad temático-referencial establecida por el emisor, así como los valores estilístico-gramaticales del texto, a la vez que posibilita el desarrollo de habilidades para el análisis de los códigos culturales, ideológicos, éticos, psicológicos. Por tanto, favorece las relaciones interpersonales, así como la influencia del ser social sobre la conciencia individual, y la función determinante de esta última en la construcción o apropiación de la cultura.

Un texto no es un elemento autónomo, sino que está constituido por elementos de otros textos. Cada texto es inherentemente intertextual. Por esta razón, el segundo componente es el intertextual que expresa la relación que se establece entre los textos científico, periodístico y publicitario, los contextos profesionales en los que se desempeña el comunicador social y las estructuras gramaticales.

Esto representa que durante el proceso de análisis interdisciplinario de las estructuras gramaticales, los estudiantes deben compartir no solo conocimientos gramaticales y convenciones que regulan el uso del lenguaje, sino también conocimientos sobre la concepción del mundo. Dicho componente posibilita establecer conexiones entre el texto y las representaciones de conocimiento previo compartidas por los estudiantes como miembros

de una comunidad, lo que les permite comprender el mundo exterior y percibir la coherencia del texto desde las vivencias y la cultura.

El método comparativo funcional se basa en la comparación de dos textos de diferentes estilos funcionales de la lengua, que posean una misma clave semántica. Esta concatenación asegura el conocimiento previo del estudiante y el nivel profundo de análisis, que se concreta en la redacción de un tercer texto. Lo anterior permite establecer las relaciones entre el signo y su referente, entre el signo, sus usuarios emisor-receptor y sus contextos de utilización, así como entre los signos y hacia el interior de ellos mismos.

El método comparativo funcional se fundamenta desde la unidad de lo instructivo con lo educativo. Es instructivo porque constituye una vía de acercamiento al conocimiento científico y posibilita la asimilación de estrategias metacognitivas al potenciar el aprender a aprender. Permite la sistematización de los conocimientos gramaticales, el establecimiento de los nexos lógicos entre conceptos, principios y regularidades del proceso estudiado, la profundidad de los conocimientos interdisciplinarios al jerarquizar las vías encaminadas a propiciar la solución de los ejercicios, y la ampliación del campo de conocimiento de los estudiantes, al lograr que ellos se adentren en la investigación de problemas profesionales.

Es educativo porque permite que el estudiante desarrolle su pensamiento creador y forme una

concepción científica del mundo, basada en los principios y leyes de la pedagogía cubana. Potencia el fortalecimiento de la relación entre los conocimientos interdisciplinarios y la necesidad de profundizar en la práctica. Asimismo, favorece el trabajo en grupo, la atención a las individualidades, las relaciones estudiantes-colectivo y profesores-estudiantes, el respeto a la opinión ajena, el desarrollo de estilos adecuados de discusión y sentimientos de empatía.

La desventaja del método comparativo funcional radica, esencialmente en el tiempo que se requiere para su empleo porque presupone la comparación de dos textos, para luego proceder a la producción de un tercero. Las ventajas de su uso son las siguientes:

- provee a los estudiantes de un modelo para el análisis de la funcionalidad de las estructuras gramaticales que permite redactar textos en diferentes estilos;
- propicia que los estudiantes resuelvan por sí mismos nuevas tareas cognoscitivas, lo que presupone dar respuestas a múltiples problemas profesionales (comunicarse de forma adecuada en los diferentes contextos);
- permite a los profesores demostrar las relaciones causa-efecto, o sea, revelar los elementos contextuales que determinan las variaciones en los estilos y, por consiguiente, las características que deben revelar las estructuras gramaticales en correspondencia con la situación comunicativa en que se empleen;

- facilita a los profesores crear nuevas situaciones de aprendizaje que desarrollen los diferentes estados dinámicos, desde la sistematización de emociones, sentimientos y vivencias, que propician el desarrollo de la competencia gramatical; y
- posibilita, además, la sistematización de los conocimientos de diversas ciencias: gramática, semántica, pragmática y estilística.

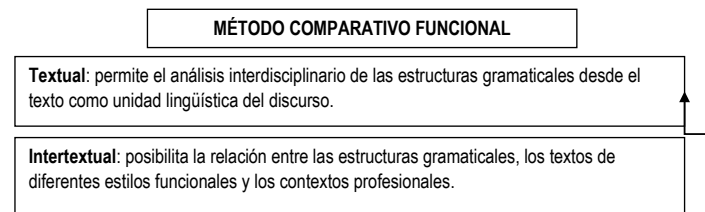


Figura 4. Representación gráfica del subsistema método comparativo funcional

De la relación dialéctica entre los componentes textual e intertextual surge el carácter comunicativo del método comparativo funcional, que propicia la contextualización del contenido gramatical en función de los procesos de comunicación profesional. Ello constituye el elemento esencial para ubicar la gramática en función de la comunicación.

La relación que se establece entre los tres subsistemas declarados está dada en que del contenido gramatical emana la competencia gramatical del comunicador social, y esta se desarrolla mediante el método comparativo funcional, que a su vez, constituye una vía para la asimilación del contenido gramatical. El método comparativo funcional permite la problematización del contenido.

El estudiante, mediante la sistematización de los procedimientos del método, va a otorgarle una significación personal al sistema de conocimientos que se concreta en la acción mediante el sistema de habilidades. Esta integración de conocimientos, habilidades y valores propicia el desarrollo de su competencia gramatical, lo que garantiza su desempeño gramatical en los diferentes contextos profesionales.

La comprensión de las relaciones teóricas argumentadas contribuye a que se revele como síntesis teórica el desempeño gramatical del comunicador social, que le permite al estudiante estar en mejores condiciones para el cumplimiento de su rol social. El desempeño gramatical es la expresión externa de la competencia gramatical. Revela la activación que realiza el estudiante de todos sus recursos gramaticales para demostrar eficientemente lo que en realidad sabe, hace y es, en nuevos contextos profesionales.

La relación entre ambas categorías radica en que la competencia gramatical dinamiza el contenido gramatical e integra todos los recursos gramaticales que el estudiante utiliza para interactuar en nuevas situaciones comunicativas; a la vez que sintetiza los saberes y los organiza de forma tal que el saber ser condiciona el saber y el saber hacer.

El desempeño gramatical, por su parte, expresa el uso que el estudiante realiza de sus recursos gramaticales en situaciones comunicativas

concretas. Posibilita que el estudiante, según el nivel de competencia alcanzado, demuestre lo que en realidad sabe, hace y es en los diferentes contextos en los que interactúa.

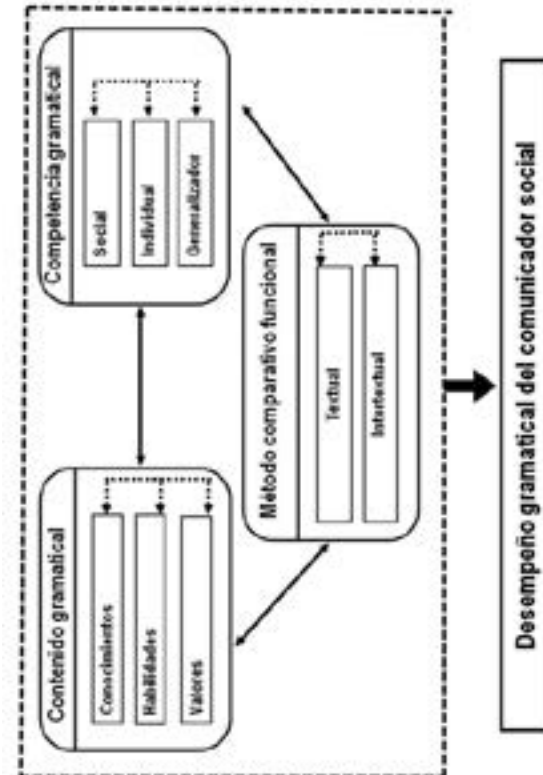


Figura 5. Representación gráfica de la relación establecida entre los tres subsistemas

En esta dinámica, los medios tienen una función esencial, ya que constituyen una fuente de conocimiento que permite concretar los diferentes

procedimientos del método comparativo funcional para la asimilación del contenido gramatical, lo que garantiza el desarrollo de la competencia gramatical y el cumplimiento de los objetivos. Los medios, como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje, se subordinan al objetivo y establecen una relación de coordinación con el resto de los componentes. Se propone, esencialmente, el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC).

La relación entre el método y los medios está determinada por la integración de las formas de organización que constituyen las diferentes maneras en que se manifiesta externamente la relación profesor-estudiante. En esta concepción didáctica se propone la clase como la forma organizativa para lograr el objetivo que posee carácter académico.

En la constatación del cumplimiento de los objetivos propuestos, es eminente un sistema evaluativo que integre el saber, el saber hacer y el saber ser como elementos constituyentes de la competencia gramatical. La evaluación es una valoración del proceso y resultado del aprendizaje de los estudiantes, con la finalidad de orientar y regular la enseñanza para el desarrollo de la competencia gramatical.

La evaluación del desarrollo de la competencia gramatical se propone sobre la base de las dimensiones e indicadores propuestos (ver epígrafe 2.1), y está presente durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española;

por cuanto se concibe como un proceso participativo, desarrollador y dinámico, capaz de transformar las formas de pensar, sentir y actuar de los estudiantes.

La evaluación se subordina al objetivo y establece una relación de coordinación con el resto de los componentes del proceso. Su relación con el contenido está dada en que al evaluar se consideran las dimensiones y los indicadores de la competencia gramatical, en las que se expresan los conocimientos, habilidades y valores. Su relación con el método se establece al concebir la evaluación como proceso, por tanto evalúa el tránsito de los estudiantes por cada uno de los procedimientos que integran al método comparativo funcional.

Se considera en el centro del proceso a los estudiantes bajo la dirección del profesor. El estudiante como parte del grupo ha de estar consciente del rol protagónico que representa y de cómo tiene lugar su aprendizaje, qué nivel de desarrollo de la competencia gramatical ha alcanzado y qué contenido le falta por asimilar para transitar a un nivel superior; debe conocer cómo orientarse ante las dificultades, lo que presupone el dominio de los procedimientos del método comparativo funcional.

El profesor, por su parte, desempeña un rol activo al potenciar el desarrollo integral de la personalidad de sus estudiantes, promueve la Zona de Desarrollo Próximo de estos, evita el empleo de ayudas prematuras y las utiliza de forma dosificada, en dependencia de las necesidades individuales. Por tanto, para llevar a la práctica esta concepción didáctica, el profesor requiere:

- conocer la definición de competencia gramatical del comunicador social para darle una utilidad didáctica práctico–funcional, con énfasis en la enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española;
- conocer las características estilísticas de las estructuras gramaticales en los textos científico, periodístico y publicitario, para propiciar el desarrollo armónico de la competencia gramatical en los diversos contextos en los que interactúa el comunicador social cubano;
- conocer los componentes que integran cada uno de los subsistemas propuestos y la relación que se establecen entre ellos para redimensionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española en la carrera Comunicación Social;
- conocer los procedimientos del método comparativo funcional para el desarrollo de la competencia gramatical de los estudiantes de primer año de Comunicación Social.

En la instrumentación de esta concepción didáctica se debe tener presente que en la actividad independiente el estudiante debe recibir con claridad las orientaciones que precisa para el desarrollo de los ejercicios, para que, en la medida que se desarrolle su competencia gramatical, requiera de menos ayuda. Resulta imprescindible asegurar la atención a las diferencias individuales, de forma que se pueda motivar el desarrollo de aquellos estudiantes que no alcanzan el nivel de logros deseados, así como la atención que demanden los que muestran un rendimiento superior. En ambos casos se deben aplicar diferentes tipos y niveles de ayuda.

Después de describir la concepción didáctica interdisciplinaria, textológica e intertextual, es necesario elaborar los procedimientos que permitan llevar a la práctica la referida teoría en aras de lograr el desarrollo de competencia gramatical de los estudiantes de primer año de Comunicación Social. Se presentan a continuación los procedimientos del método comparativo funcional.

2.3 Procedimientos del método comparativo funcional

Una organización metodológica adecuada del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española en la carrera Comunicación Social posibilita que los estudiantes asimilen los conceptos, leyes, principios y teorías, así como, las habilidades y los valores declarados en el programa de la asignatura. Asimismo, la integración de los conocimientos gramaticales con los estilísticos, propicia que desde esta perspectiva, los estudiantes se desempeñen en sus contextos profesionales y que cumplan con los objetivos propuestos en el Modelo del Profesional.

Los procedimientos constituyen la base instrumental para desplegar el método. Son los que permiten llevar a la práctica, la lógica articulada del método. La aplicación de los procedimientos contribuye a organizar el contenido que el estudiante debe asimilar, propicia la reflexión y comprensión consciente del conocimiento, favorece en el estudiante la valoración de dicho conocimiento y de su propio aprendizaje, motiva la búsqueda de causas y argumentos, desarrolla el pensamiento, y permite la asimilación de un modelo a seguir para el logro de su aprendizaje.

El método comparativo funcional está conformado por cinco procedimientos que contienen las tareas docentes que realizan tanto los estudiantes como el profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación se abordan cada uno de ellos.

1- Selección de los textos para comparar

En este primer procedimiento se inicia con la selección de los textos para comparar. El estudiante desempeña un rol protagónico durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española, al seleccionar conjuntamente con el profesor los textos que se van a comparar. Los textos deben estar vinculados al contexto profesional del comunicador social, y se deben emplear de forma sistemática durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que posibilita evaluar el desarrollo de la competencia gramatical desde la integración de saberes en correspondencia con la esfera de actuación del comunicador social.

Los textos seleccionados deben ser asequibles, responder a las necesidades sociales de los estudiantes, expresar el mismo contenido (clave semántica) y estar en diferentes estilos funcionales de la lengua, ser portadores de elementos de carácter cognitivo y afectivo, de forma tal que prepare al estudiante para la vida. Deben estar acorde con la posición ideológica que aspira a formar la sociedad cubana en sus miembros, y poseer el mismo nivel de complejidad en cuanto a su estructura. Es primordial que en ambos textos seleccionados se emplee la misma estructura gramatical que constituye objeto de estudio.

Los textos deben partir de la propia realidad comunicativa y ser provenientes de diversas fuentes, tanto en soporte plano como digital. Esta diversidad posibilita acceder a bibliografía actualizada de diferentes países, esencialmente en el caso de los textos periodísticos y publicitarios que les ofrecen a los estudiantes experiencias cognitivas. Dichos textos facilitan la sistematización de los conocimientos, el desarrollo de las habilidades, la potenciación del trabajo en grupo y la dinamización de la comunicación interpersonal para intercambiar ideas, sentimientos y opiniones. Estos elementos responden a la interrogante ¿qué requisitos deben tener los textos?

2- Presentación de los textos

En este procedimiento se debe hacer énfasis en los aspectos etimológicos de interés. Los estudiantes, bajo la dirección del profesor, proceden al análisis de la situación comunicativa. Se deben analizar las referencias históricas, geográficas, bibliográficas y culturales de ambos textos, el medio de difusión empleado, sus características, el público al que se dirige, el tema desarrollado, las incógnitas léxicas, los sentidos contextuales, la intención y finalidad de los autores al codificar cada texto. Se deben clasificar los textos según los estilos funcionales de la lengua, caracterizar cada uno de ellos y demostrar cómo se evidencia cada característica en el texto. Se concluye con la comparación de ambos textos.

Estos elementos responden a las interrogantes ¿qué dice?, ¿por qué lo dice?, ¿para qué lo dice?,

¿qué importancia tiene lo que dice?, ¿quién lo dice?, ¿dónde lo dice?, ¿cuándo lo dice?, ¿a quiénes se lo dice?, ¿cómo lo dice? y ¿qué características tiene lo que dice?

3- Determinación de la funcionalidad de la estructura gramatical (objeto de estudio) en ambos textos

En este procedimiento el profesor debe diseñar ejercicios que permitan la caracterización semántica, sintáctica y pragmática de la estructura gramatical objeto de estudio (en correspondencia con el programa de la asignatura). El estudiante, por su parte, debe realizar la búsqueda, la exploración reflexiva de conocimientos, debe acceder al análisis de las partes constitutivas de las estructuras gramaticales que estudia, analizar y caracterizar cada uno de los elementos que integran los criterios constituidos, así como su identificación y clasificación. Es indispensable alcanzar la visión integral del texto, establecer relaciones interdisciplinarias, buscar argumentos, defenderlos, hacer valoraciones y reevaluar el estudio. Se concluye con la comparación de las estructuras gramaticales de cada texto.

Este procedimiento responde a las interrogantes: ¿qué significado porta la estructura gramatical estudiada?, ¿cómo está estructurada?, ¿cómo se escribe?, ¿cómo funciona? y ¿por qué se emplea esta y no otra?

4- Caracterización estilística de la estructura gramatical (objeto de estudio) en ambos textos

En este procedimiento el profesor debe diseñar ejercicios que permitan la caracterización estilística de la estructura gramatical objeto de estudio. En dichos ejercicios se deben establecer los aspectos a comparar sobre la información que se brinda en los textos. Las preguntas deben propiciar la determinación de las semejanzas y diferencias entre una misma estructura gramatical en ambos textos, para lo cual se requiere encontrar las características generales de cada estructura gramatical, las particulares a un estilo funcional de la lengua, y las singulares, pertenecientes al estilo individual del autor.

Este procedimiento posibilita la participación activa del estudiante para analizar y llegar a conclusiones. Dichas exigencias están dirigidas a promover la reflexión, la formación de generalizaciones teóricas y de juicios valorativos sobre los conocimientos y las habilidades que se aprenden, lo que propicia el desarrollo del pensamiento del estudiante y, con ello, el desarrollo de la competencia gramatical. Lo anterior presupone arribar a conclusiones que permiten aplicar el contenido asimilado durante la clase en otras situaciones comunicativas.

Los elementos abordados responden a las interrogantes: ¿qué características estilísticas posee la estructura gramatical estudiada?, ¿por qué se empleó de esta forma y no otra? y ¿qué sucede si se cambia por otra?

5-Contextualización de las estructuras gramaticales en diversas situaciones comunicativas

En este procedimiento, el profesor presenta un problema profesional en un contexto diferente a los anteriores. Para darle solución, el estudiante debe redactar un tercer texto en un estilo diferente a los dos con los que ha trabajado, y ser consecuente con el tema abordado. De esta forma, mediante un análisis metalingüístico, emplea la estructura gramatical objeto de estudio. Se concluye con la revisión del texto, que enfatiza en las características que portan las estructuras gramaticales objeto de estudio.

Estos aspectos responden a las interrogantes: ¿cómo aplico lo que sé?, ¿qué digo?, ¿cómo lo digo?, ¿qué sé hacer?, ¿en qué me equivoqué? y ¿cómo perfecciono lo que hice?

Los procedimientos anteriores poseen las siguientes características:

- problematizadores: problematizan el contenido desde situaciones profesionales en las que se emplean textos científicos, periodísticos y publicitarios;
- contextualizados: contribuyen al desempeño profesional en los diferentes contextos de actuación;
- instructivos: constituyen una vía para la asimilación de los conocimientos y las habilidades gramaticales;
- educativos: favorecen la motivación para satisfacer las necesidades cognitivas y el desarrollo de los valores profesionales que requiere el comunicador social cubano;
- flexibles: permiten su rediseño en correspondencia con las exigencias que

se introducen en el escenario profesional y educacional;

- interdisciplinarios: permiten sistematizar los conocimientos gramaticales, desde de los criterios semántico, sintáctico, pragmático y estilístico;
- integradores: favorecen la integración del contenido en la solución de problemas profesionales que requieren de competencias profesionales donde subyace la competencia gramatical; y
- desarrolladores: potencian la Zona de Desarrollo Próximo de los estudiantes, y permiten su tránsito hacia estadios superiores de la competencia gramatical.

Después de describir la concepción didáctica y abordar los procedimientos del método comparativo funcional, se requiere analizar de las particularidades de aplicación de la propuesta y la descripción de los principales resultados obtenidos.

CAPÍTULO 3 COMPROBACIÓN EXPERIMENTAL DE LA CONCEPCIÓN DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA GRAMATICAL DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA CARRERA COMUNICACIÓN SOCIAL

En el presente capítulo se analizan las particularidades y la factibilidad de los procedimientos del método comparativo funcional para el desarrollar la competencia gramatical de los estudiantes de primer año de la carrera Comunicación Social; se exponen las concepciones más generales sobre las cuales se desarrolló el pre-experimento pedagógico, y concluye con las valoraciones generales.

3.1 Concepciones del experimento sobre competencia gramatical

El experimento constituye una vía fundamental para conocer las relaciones de causa y efecto presentes en el objeto, fenómeno o proceso que se estudia, en este caso, el desarrollo de la competencia gramatical en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española en la carrera Comunicación Social. El método experimental permitió no solo conocer el citado proceso como actividad pedagógica, sino que además estableció las bases para la rendición de su ulterior comportamiento.

El experimento empleado es de tipo sucesional proyectado y, de acuerdo con el grado de control de variables, se clasifica como pre-experimento. El diseño aplicado es pre-experimental con pre-test y post-test. Se desarrolló en el contexto natural de la Universidad Vladimir I. Lenin en la provincia Las Tunas. El experimento se concibió con carácter transformador, verificador y de evaluación cualitativa, con los propósitos que se enumeran a continuación.

1- Analizar las particularidades y factibilidad de la aplicación de los procedimientos del método comparativo funcional.

2- Comprobar los efectos de la concepción didáctica interdisciplinaria, textológica e intertextual para el desarrollo de la competencia gramatical en correspondencia con los objetivos planteados.

3- Determinar posibles vías de perfeccionamiento de la concepción didáctica interdisciplinaria, textológica e intertextual para el desarrollo de la competencia gramatical, en su implementación experimental.

En esta investigación se sometió a experimentación la concepción didáctica interdisciplinaria, textológica e intertextual para el desarrollo de la competencia gramatical de estudiantes de primer año de la carrera Comunicación Social, como una forma de dar respuesta al problema científico: Insuficiente interdisciplinaria de la gramática que limita el desarrollo de la competencia gramatical de los estudiantes de primer año de la carrera Comunicación Social. Para la realización del experimento, se planificaron cinco acciones.

Primera acción: seleccionar el grupo experimental

Para la comprobación práctica de la hipótesis, se seleccionó una muestra que coincide con la población (los 27 estudiantes que conforman el primer año de la carrera Comunicación Social). Se determinó el primer año, porque es en este donde se imparte la asignatura Gramática Española. De este modo, las variables de tipo grupal (la auto-elección, la mortalidad y la maduración) fueron neutralizadas. Las variables auto-elección y maduración no incidieron, ya que los estudiantes fueron asignados al grupo por los estándares establecidos y el tiempo de experimentación fue corto. En el caso de la mortalidad, no se produjeron bajas.

La muestra seleccionada está compuesta por 27 estudiantes, de ellos 25 hembras y dos varones. Sus edades oscilan entre 18 y 20 años, por cuanto todos se encuentran en la edad juvenil. Al analizar la situación social del desarrollo de estos estudiantes, se evidencia que la sociedad y la escuela le asignan una serie de deberes y derechos que deben enfrentar.

Entre estos se puede mencionar su rendimiento académico como parte de su preparación profesional.

Los referidos jóvenes son conscientes de las exigencias sociales y por ello, tienen la necesidad de prepararse profesionalmente. Estos elementos psicológicos que se desarrollan en esta etapa son los que propician el desarrollo de la competencia gramatical, ya que esta precisa la integración de las condiciones externas e internas. En este sentido es notable abordar la influencia que ejerce la actividad de formación profesional en esta etapa.

Es oportuno mencionar que todos los estudiantes optaron por Comunicación Social en primera opción. Se infiere que la elección de su profesión es el resultado de una profunda reflexión, al considerar sus capacidades, conocimientos, habilidades y hábitos adquiridos durante los diferentes niveles de enseñanza. Lo anteriormente planteado constituye un indicador de apoyo para afirmar que estos estudiantes se encuentran motivados intrínsecamente por su profesión.

Esto se ha hecho evidente a través de la observación sistemática del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española, donde se ha podido constatar que uno de los temas de conversación más frecuente es su proyección futura. Por esta razón, los procesos de aprendizaje adquieren un matiz emocional, motivado por la necesidad de adquirir conocimientos para su formación profesional. Este elemento es significativo para el desarrollo de la competencia gramatical, que como configuración psicológica, se estructura desde la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo.

En los sujetos objeto de investigación se observa la estabilización de los motivos, intereses y puntos de vista propios. Estos puntos de vista propios acerca de la ética profesional, comienzan a hacerlos conscientes desde su propia experiencia y en la interacción con el grupo, y se plasman en la concepción moral del mundo, que conlleva a la formación de convicciones morales internas, que el joven vivencia como algo propio y profundamente arraigado en él. Estas convicciones conscientemente formadas empiezan a determinar la conducta del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española, la cual le permite no ser tan dependiente de las circunstancias que le rodean, enjuiciar críticamente las condiciones que influyen sobre él, y participar conscientemente en la transformación activa de la sociedad en que vive.

Todo lo mencionado determina su participación de forma activa y consciente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que influye en la realización cabal de las funciones de autoaprendizaje y autoeducación. Por ende, las asignaturas que demandan esfuerzos mentales, imaginación e inventiva crean condiciones para que el estudiante participe de modo activo, y son valoradas como muy importantes en su desempeño futuro. Desde esta perspectiva, es conveniente señalar que la asignatura Gramática Española no se encuentra en un lugar privilegiado para estos estudiantes. Esto obedece a que el contenido impartido no se dirige hacia el objeto de profesión, elemento que fue constatado a través de los instrumentos aplicados durante el diagnóstico.

Es imprescindible entonces redimensionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española hacia la problematización del contenido, la obtención de nuevos conocimientos, la iniciativa y la actividad independiente, en aras de que su estudio se convierta en una exigencia y al mismo tiempo en un placer, aspectos que promueven el desarrollo de la competencia gramatical.

Es significativo enunciar, además, que a través de la actividad cognoscitiva se produce el desarrollo de la concepción del mundo. En este aspecto, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española es relevante, ya que el conjunto de conocimientos científicos sobre la lengua materna, las valoraciones realizadas por los estudiantes sobre sí mismos y su actuación, conforman un sistema de convicciones que desarrollan su personalidad.

Debido al desarrollo que adquieren los procesos de atención y memoria en estas edades, y de cualidades como la perseverancia, tenacidad y búsqueda constante de información para la autosuperación, los estudiantes del primer año de la carrera Comunicación Social están potencialmente capacitados para el desarrollo de la competencia gramatical. Este nivel de desarrollo continúa en la vida profesional del sujeto en un proceso constante de autodeterminación y transformación del contexto, que no es independiente de las condiciones particulares en que vive cada joven, de ahí el carácter teleológico de la competencia gramatical.

Segunda acción: determinar el nivel de desarrollo de la competencia gramatical de los sujetos en su estado inicial (prueba de entrada)

La evaluación de la competencia gramatical se realizó sobre la base de las dimensiones y los indicadores de la variable, que fueron abordados en el epígrafe 2.1. Es preciso declarar que con posterioridad a la determinación de estos, se procedió a diseñar una escala valorativa con sus correspondientes categorías, en un rango desde muy alto hasta muy bajo (por separado), para ello se asumieron las ideas de Rizo y Campistrous (1998). A continuación se explicita la referida escala.

Dimensión saber

El indicador conocimientos sobre los criterios semántico, sintáctico, pragmático y estilístico de las estructuras gramaticales en los textos científicos es muy alto (cuatro), cuando el estudiante domina con profundidad todos los criterios de las diferentes estructuras gramaticales en textos científicos. Es alto (tres), cuando domina de forma general, todos los criterios de las diferentes estructuras gramaticales en textos científicos. Es medio (dos), cuando domina parcialmente todos los criterios de las diferentes estructuras gramaticales en textos científicos. Es bajo (uno), cuando solo reconoce algunos de los criterios de las diferentes estructuras gramaticales en textos científicos, pero no domina sus especificidades. Es muy bajo (cero), cuando el estudiante no responde.

El indicador conocimientos sobre los criterios semántico, sintáctico, pragmático y estilístico de las

estructuras gramaticales en los textos periodísticos es muy alto (cuatro), cuando el estudiante domina con profundidad todos los criterios de las diferentes estructuras gramaticales en textos periodísticos. Es alto (tres), cuando domina de forma general, todos los criterios de las diferentes estructuras gramaticales en textos periodísticos. Es medio (dos), cuando domina parcialmente todos los criterios de las diferentes estructuras gramaticales en textos periodísticos. Es bajo (uno), cuando solo reconoce algunos de los criterios de las diferentes estructuras gramaticales en textos periodísticos, pero no domina sus especificidades. Es muy bajo (cero), cuando el estudiante no responde.

El indicador conocimientos sobre los criterios semántico, sintáctico, pragmático y estilístico de las estructuras gramaticales en los textos publicitarios es muy alto (cuatro), cuando el estudiante domina con profundidad todos los criterios de las diferentes estructuras gramaticales en textos publicitarios. Es alto (tres), cuando domina de forma general, todos los criterios de las diferentes estructuras gramaticales en textos publicitarios. Es medio (dos), cuando domina parcialmente todos los criterios de las diferentes estructuras gramaticales en textos publicitarios. Es bajo (uno), cuando solo reconoce algunos de los criterios de las diferentes estructuras gramaticales en textos publicitarios, pero no domina sus especificidades. Es muy bajo (cero), cuando el estudiante no responde.

Dimensión saber hacer

El indicador identificación de las estructuras gramaticales en los textos científicos, periodísticos y publicitarios es muy alto (cuatro), cuando el estudiante conoce los criterios semántico, sintáctico, pragmático y estilístico de las estructuras gramaticales. Analiza y caracteriza las estructuras gramaticales en los textos científicos, periodísticos y publicitarios; y posteriormente verifica si las características determinadas se corresponden con los criterios de referencia.

Es alto (tres), cuando el estudiante conoce los criterios semántico, sintáctico, pragmático y estilístico de las estructuras gramaticales. Analiza y caracteriza las estructuras gramaticales en los textos científicos, periodísticos y publicitarios, pero no verifica si las características determinadas se corresponden con los criterios de referencia.

Es medio (dos), cuando el estudiante conoce los criterios semántico, sintáctico, pragmático y estilístico de las estructuras gramaticales. Analiza y caracteriza parcialmente algunas de las estructuras gramaticales en los textos científicos, periodísticos y publicitarios, pero no verifica si las características determinadas se corresponden con los criterios de referencia.

Es bajo (uno), cuando el estudiante no conoce los criterios semántico, sintáctico, pragmático y estilístico de las estructuras gramaticales. No logra analizar, ni caracterizar las estructuras gramaticales en los textos

científicos, periodísticos y publicitarios, y no verifica si las características determinadas se corresponden con los criterios de referencia. Es muy bajo (cero), cuando el estudiante no responde.

El indicador clasificación de las estructuras gramaticales en los textos científico, periodístico y publicitario es muy alto (cuatro), cuando el estudiante analiza y conoce los criterios de clasificación de las estructuras gramaticales, reconoce todas las características esenciales de cada estructura en los textos científicos, periodísticos y publicitarios, y posteriormente establece relaciones entre los elementos esenciales y los criterios de clasificación, lo que le permite agrupar las referidas estructuras.

Es alto (tres), cuando el estudiante analiza y conoce los criterios de clasificación de las estructuras gramaticales, reconoce todas las características esenciales de cada estructura en los textos científicos, periodísticos y publicitarios, sin embargo, no logra establecer relaciones entre los elementos esenciales y los criterios de clasificación, ni logra agrupar las referidas estructuras.

Es medio (dos), cuando el estudiante analiza y conoce algunos de los criterios de clasificación de las estructuras gramaticales, reconoce todas las características esenciales de cada estructura en los textos científicos, periodísticos y publicitarios, pero no logra establecer relaciones entre los elementos esenciales y los criterios de clasificación, ni logra agrupar las referidas estructuras.

Es bajo (uno), cuando el estudiante analiza y conoce algunos de los criterios de clasificación de las estructuras gramaticales, pero no reconoce todas las características esenciales de cada estructura en los textos científicos, periodísticos y publicitarios. No logra establecer relaciones entre los elementos esenciales y los criterios de clasificación, ni logra agrupar las referidas estructuras. Es muy bajo (cero), cuando el estudiante no responde.

El indicador demostración del uso de las estructuras gramaticales en los textos científicos, periodísticos y publicitarios es muy alto (cuatro), cuando el estudiante analiza y caracteriza la estructura gramatical, reconoce los fundamentos semánticos, sintácticos, pragmáticos y estilísticos necesarios para el empleo adecuado de las estructuras gramaticales en los textos científicos, periodísticos y publicitarios, y posteriormente relaciona los argumentos que corroboran la veracidad del objeto demostrado.

Es alto (tres), cuando el estudiante analiza y caracteriza la estructura gramatical, reconoce los fundamentos semánticos, sintácticos, pragmáticos y estilísticos necesarios para el empleo adecuado de las estructuras gramaticales en los textos científicos, periodísticos y publicitarios, pero no relaciona los argumentos que corroboran la veracidad del objeto demostrado.

Es medio (dos), cuando el estudiante analiza y caracteriza la estructura gramatical y reconoce parcialmente algunos de los fundamentos semánticos,

sintácticos, pragmáticos y estilísticos necesarios para el empleo adecuado de las estructuras gramaticales en los textos científicos, periodísticos y publicitarios, pero no relaciona los argumentos que corroboran la veracidad del objeto demostrado.

Es bajo (uno), cuando el estudiante no analiza, ni caracteriza la estructura gramatical. No logra reconocer algunos de los fundamentos semánticos, sintácticos, pragmáticos y estilísticos necesarios para el empleo adecuado de las estructuras gramaticales en los textos científicos, periodísticos y publicitarios, y no relaciona los argumentos que corroboran la veracidad del objeto demostrado. Es muy bajo (cero), cuando el estudiante no responde.

Dimensión saber ser

El indicador honestidad en el uso de las estructuras gramaticales en textos profesionales es muy alto (cuatro), cuando el estudiante elabora textos en los tres estilos seleccionados y expone objetivamente la información, a través del empleo adecuado de los recursos estilísticos-gramaticales. Es alto (tres), cuando el estudiante elabora textos en dos de los estilos seleccionados y expone objetivamente la información, a través del empleo adecuado de los recursos estilísticos-gramaticales.

Es medio (dos), cuando el estudiante elabora textos profesionales y expone objetivamente la información, pero no es totalmente adecuado el empleo de los recursos estilísticos-gramaticales. Es

bajo (uno), cuando el estudiante elabora algunos textos profesionales, pero no expone objetivamente la información, ni emplea de forma adecuada los recursos estilísticos-gramaticales. Es muy bajo (cero), cuando el estudiante no responde.

El indicador humanismo en el uso de las estructuras gramaticales en textos profesionales es muy alto (cuatro), cuando el estudiante elabora textos en los tres estilos seleccionados y prioriza el bienestar del ser humano, a través del empleo adecuado de los recursos estilísticos-gramaticales. Es alto (tres), cuando el estudiante elabora textos en dos de los estilos seleccionados y prioriza el bienestar del ser humano, a través del empleo adecuado de los recursos estilísticos-gramaticales.

Es medio (dos), cuando el estudiante elabora textos profesionales y prioriza el bienestar del ser humano, pero no es totalmente adecuado el empleo de los recursos estilísticos-gramaticales. Es bajo (uno), cuando el estudiante elabora algunos textos profesionales, pero no prioriza el bienestar del ser humano, ni emplea de forma adecuada los recursos estilísticos-gramaticales. Es muy bajo (cero), cuando el estudiante no responde.

El indicador identidad en el uso de las estructuras gramaticales en textos profesionales es muy alto (cuatro), cuando el estudiante elabora textos en los tres estilos seleccionados y revela los elementos que caracterizan la ideología y la cultura cubanas, a través del empleo adecuado de los recursos estilísticos-

gramaticales. Es alto (tres), cuando el estudiante elabora textos en dos de los estilos seleccionados y revela los elementos que caracterizan la ideología y la cultura cubanas, a través del empleo adecuado de los recursos estilísticos-gramaticales.

Es medio (dos), cuando el estudiante elabora textos profesionales y revela los elementos que caracterizan la ideología y la cultura cubanas, pero no es totalmente adecuado el empleo de los recursos estilísticos-gramaticales. Es bajo (uno), cuando el estudiante elabora algunos textos profesionales, pero no revela los elementos que caracterizan la ideología y la cultura cubanas, ni emplea de forma adecuada los recursos estilísticos-gramaticales. Es muy bajo (cero), cuando el estudiante no responde.

Para evaluar la pertinencia de los indicadores y las dimensiones determinados se empleó el método criterio de expertos por la metodología de preferencia. Para ello se solicitó a los profesores de la especialidad que relacionaran cinco nombres de posibles expertos en la temática que se investiga. Al tabular los resultados se obtuvo un total de 83 posibles expertos, a los cuales se les aplicó un cuestionario que se realizó sobre la base de los siguientes elementos: categoría docente y científica, años de experiencia, participación en eventos científicos, artículos o libros publicados, patentes o registros de autoría, tutoría de investigaciones, relacionado todo con la temática. De los 83 expertos, solo 47 respondieron.

Posteriormente, el cuestionario enviado se indizó y se determinaron 20 expertos sobre la base de la efectividad de su labor profesional. Independientemente de que esta metodología no hace referencia al cálculo del coeficiente de conocimiento y el coeficiente de argumentación del experto para calcular su coeficiente de competencia, sí alude a la competencia del experto, dados los elementos que se tienen en cuenta y los instrumentos que se aplican.

A dichos expertos se les envió nuevamente un cuestionario para recopilar su nivel de satisfacción con las dimensiones y los indicadores propuestos. Para otorgar una calificación individual a cada indicador se estableció un rango de uno a cinco puntos. La calificación dependió del valor que se le otorgara a cada indicador; para lo cual cinco puntos significa que ese indicador es imprescindible para evaluar la variable, cuatro puntos significa que es muy útil, tres puntos significa que es útil, dos puntos equivale a que quizás podría servir para evaluar la variable, y un punto significa que no aporta nada para evaluar la variable. Se les ofreció, además, la posibilidad de incorporar otros indicadores, así como emitir sus criterios al respecto.

De la consulta realizada se constató que los indicadores aceptados para evaluar la competencia gramatical fueron los que resultaron estadísticamente ubicados en las categorías de imprescindible y muy útil para evaluar la misma. La evaluación realizada por los expertos, satisface desde el punto de vista estadístico las fronteras que se aceptan en las categorías para evaluar la variable dependiente. Los resultados generales obtenidos se resumen a continuación.

Tabla 1 Resultados de la aplicación del método criterio de expertos

Ind.	Dimensión saber				Dimensión saber hacer				Dimensión saber ser				
	cuasi- útil	muy útil	poco útil	no útil	cuasi- útil	muy útil	poco útil	no útil	cuasi- útil	muy útil	poco útil	no útil	
1	16	1	1	1	14	2	1	2	1	11	6	1	1
2	16	1	1	1	13	4	1	1	1	12	5	1	1
3	15	2	1	1	16	1	1	1	1	12	5	1	1

Asimismo, se analizaron los criterios emitidos por los expertos, con el objetivo de perfeccionar la propuesta antes de introducirla en la práctica pedagógica. Los aspectos en los que se logró mayor nivel de consenso fueron los indicadores que integran la dimensión saber y saber hacer. Los expertos reconocen como imprescindibles los conocimientos interdisciplinarios que se agrupan para poseer la competencia gramatical. En cuanto a las habilidades declaradas como parte de la dimensión saber hacer, los expertos las reconocieron como imprescindibles, aunque plantearon la probabilidad de incluir otras.

En las dos primeras dimensiones solo se cuestionó por parte de siete expertos la selección de los estilos funcionales. De ellos, tres manifestaron que no es oportuno atomizar el texto publicitario del periodístico, argumentaron que el segundo

es un sub-estilo del primero. Los otros cuatro señalaron que es oportuna la atomización de ambos estilos, debido a que estos se emplean en contextos profesionales diferentes y los estudiantes tienen que reconocer más las diferencias que las semejanzas existentes. Puntualizaron que es indispensable incorporar el texto propagandístico, ya que constituye un estilo muy empleado por los comunicadores sociales.

Los aspectos que suscitaron mayor polémica fueron los indicadores declarados como parte de la dimensión saber ser. Seis expertos declararon que debe reflejarse lo actitudinal, es decir la disposición de los estudiantes ante las diversas situaciones comunicativas. Otros 10 manifestaron la posibilidad de incluir los valores en correspondencia con los declarados en el Código de Ética de dicho profesional, y cuatro plantearon que los indicadores deben dirigirse hacia los contextos profesionales derivados del objeto del profesional y de los modos de actuación, elementos declarados en el Modelo del Profesional.

Como criterio general se reconoció que el desarrollo de la citada competencia favorece el desempeño del comunicador social en los diferentes contextos profesionales. Los juicios aportados por los expertos fueron de gran valor gnoseológico para la reestructuración de las dimensiones e indicadores que finalmente se consignaron para evaluar la competencia gramatical del comunicador social. Es pertinente explicar que, aunque no se realizaron

grandes cambios en la propuesta, sí se precisaron algunos elementos referidos a la segunda y tercera dimensiones, específicamente en la escala valorativa diseñada.

Posterior a la triangulación de respuestas dadas por los expertos, se confeccionó una prueba pedagógica para evaluar el desarrollo de la competencia gramatical de los estudiantes de primer año de la carrera Comunicación Social (la variable dependiente). La prueba se aplicó en la segunda semana del curso. Para ello se controlaron las condiciones siguientes: los mismos evaluadores, a la misma hora, el mismo día de la semana, el mismo local y la misma atmósfera afectiva antes, durante y después de las pruebas realizadas, con el fin de controlar variables de tipo ambientales (naturales y artificiales).

La prueba pedagógica aplicada se caracterizó, además, por tener dos textos de diferentes estilos funcionales de la lengua y una misma clave semántica. Las estructuras gramaticales empleadas en ambos textos eran equivalentes, lo que posibilitó su comparación. El referido instrumento concluyó con la redacción de otro texto en un estilo funcional diferente a los anteriores. En la redacción, los estudiantes emplearon las mismas estructuras gramaticales comparadas.

Para evaluar la variable se empleó el procedimiento de la estadística descriptiva, que permite categorizar la variable dependiente en intervalos establecidos (escalas ordinales asociadas a escalas de intervalos).

Se emplearon estas escalas ordinales, ya que son las adecuadas para variables cualitativas como la competencia gramatical durante un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las categorías empleadas fueron: muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo, en una gradación desde un nivel superior (cuatro) hacia un nivel inferior (cero). Para categorizar la variable se consideraron las valoraciones de las tres dimensiones, con sus tres indicadores y las escalas valorativas correspondientes.

Los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba de entrada corroboraron que el desarrollo de la competencia gramatical de los estudiantes de primer año de Comunicación Social se encuentra en un nivel bajo.

Durante la aplicación de la prueba de entrada se constató que los estudiantes reproducen de forma memorística las características generales de las estructuras gramaticales, o sea, conocen los criterios semánticos, formales y funcionales pre-establecidos para cada estructura gramatical, desde una concepción estructuralista, sin embargo no conocen los elementos pragmáticos y estilísticos que pueden portar dichas estructuras en correspondencia con las diversas situaciones comunicativas. Estas insuficiencias incidieron de forma general en la evaluación de la dimensión saber, que fue ubicada en un nivel medio.

La dimensión saber hacer fue ubicada en un nivel bajo (uno). Estos resultados se deben a que los estudiantes no identifican según los cuatro criterios

establecidos, las estructuras gramaticales en los textos seleccionados, las mayores insuficiencias se encontraron en la determinación de la funcionalidad de dichas estructuras en correspondencia con los estilos. Los estudiantes recurren a la estructura del texto para describir y explicar la distribución de las estructuras gramaticales, por lo que se realiza un análisis que se acerca más al estructuralismo de Skinner que a los aportes de la lingüística del texto. Asimismo, se constataron deficiencias en la redacción de textos profesionales, ya que las situaciones comunicativas son más dinámicas, diversas y contradictorias que la teoría, por esa razón es inevitable tener un dominio pleno de las posibilidades de uso de cada estructura para poder emplearla en diversos contextos profesionales.

La dimensión saber ser también se encuentra en el nivel bajo (uno); esto se debe a que los estudiantes reconocen el sistema de valores que deben poseer, pero no los demuestran desde los valores estilísticos de las estructuras gramaticales, elemento que constituye la esencia de su función como agentes socializadores.

Para determinar la calidad de la competencia gramatical en el grupo experimental, se empleó la prueba de pares igualados y rangos no-paramétricos del Wilcoxon. Para ello se tomó el nivel representativo de la prueba de un 0,05 de fallo. Los datos se procesaron en un paquete estadístico SPSS. La referida prueba se realizó sobre la base de dos hipótesis:

- Hi: existen diferencias significativas entre la constatación inicial y final del grupo experimental.
- Ho: no existen diferencias significativas entre la constatación inicial y final del grupo experimental.

La prueba de pares igualados y rangos no-paramétricos del Wilcoxon corrobora los resultados revelados anteriormente.

Tabla 2. Resultados de la prueba pares igualados y rangos no-paramétricos del Wilcoxon. Prueba de entrada.

	Inicial experimental
Z (competencia gramatical)	-1,070

Tercera acción: implementar los procedimientos del método comparativo funcional como parte de la concepción didáctica interdisciplinaria, textológica e intertextual

Para la implementación de los procedimientos se emplearon los 90 minutos del horario de continuidad en la sesión de la mañana durante dos días de la semana (segundos turnos de los martes y miércoles), y se realizó de forma sistemática durante el primer semestre del curso escolar 2014-2015. El control de las condiciones del experimento consistió, fundamentalmente, en la no-introducción de otras variables didácticas con efectos en el campo de acción de la concepción didáctica durante el período experimental. El análisis del equilibrio entre las características de los participantes (experimental) y la verificación de las evaluaciones fueron centralizadas en un investigador principal.

Para la implementación de la propuesta se elaboraron diez guías de ejercicios, las cuales permitieron concretar los procedimientos que despliegan el método comparativo funcional. Las referidas guías partieron de la comparación de dos textos de diferentes estilos funcionales. Dicha comparación posibilita determinar las particularidades de las características de las estructuras gramaticales, en correspondencia con el estilo funcional del texto, aspecto que propicia la intertextualidad, y por consiguiente el trabajo con el texto como unidad lingüística del discurso, elementos que constituyen dos de las premisas de la concepción didáctica propuesta.

Las guías de ejercicios cumplieron los siguientes requisitos: correlación entre los resultados finales (objetivo) y las vías para alcanzarlos (método); organización sistémica y sistemática, según la cantidad y la repetición; unidad entre el estudio y trabajo individual y colectivo; relación con las insuficiencias y necesidades de los estudiantes; integración de los saberes desde la solidez de los conocimientos precedentes y del protagonismo del participante; orientación desde la lógica delineada del principio de la sistematicidad, siguiendo la espiral del conocimiento por la vía de la transferencia de los saberes a las soluciones problemáticas, e inclusión de los participantes en la detección y solución de problemas profesionales.

Para lograr el desarrollo de la competencia gramatical se realizaron ejercicios individuales y colectivos. Los de carácter individual propiciaron

la interacción de los estudiantes con los textos (de forma independiente), aspecto indispensable para que transcurran con independencia sus procesos mentales. Los ejercicios colectivos permitieron la realización de tareas entre los estudiantes, con vistas al establecimiento de ayudas y al intercambio grupal. Esto favoreció el desarrollo de la expresión verbal del conocimiento, sobre la base de las explicaciones, los análisis, las comparaciones, las valoraciones realizadas, así como las disposiciones evidenciadas, lo que contribuyó al desarrollo eficiente de los procesos de socialización.

Para dar tratamiento a las habilidades declaradas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, se asumieron tres elementos de la bibliografía especializada: ser suficiente, o sea, que se repita un mismo tipo de acción, aunque varíe el contenido teórico o práctico; ser variado, es decir, que impliquen diferentes modos de actuar, desde las más simples hasta las más complejas; y ser diferenciado, de forma tal que considere el desarrollo alcanzado por los estudiantes y propicie “un nuevo salto” en el desarrollo de la habilidad.

Las guías de ejercicios estuvieron vinculadas al contexto profesional del comunicador social y su aplicación fue de forma sistemática durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española. Estas permitieron evaluar el desarrollo de la competencia gramatical desde la integración de saberes, en correspondencia con la esfera de actuación del comunicador social (dimensiones e indicadores de la competencia gramatical).

Los ejercicios elaborados se organizaron en orden jerárquico, lo que favoreció el autodiagnóstico y la potenciación de la Zona de Desarrollo Próximo de los estudiantes. Para lo cual se observó detenidamente a cada estudiante durante la ejecución, y se propiciaron las ayudas necesarias según las manifestaciones individuales. Posteriormente, se realizó un debate de cada respuesta y se analizaron las dudas planteadas por el colectivo, así como se valoró el estado de opinión de los estudiantes con respecto a la guía desarrollada.

Cuarta acción: analizar las particularidades de la aplicación de la propuesta

Para el desarrollo del experimento se confeccionó una guía para el registro de datos con el objetivo fundamental de conocer cómo se iba desarrollando la organización general del experimento. El registro puso énfasis en las particularidades durante la implementación de los procedimientos del método comparativo funcional, o sea, la organización general del proceso, especialmente en la relación contenido-método en el cumplimiento de los objetivos por clases, las valoraciones sobre las guías de ejercicios, las emociones, los sentimientos de los estudiantes por los resultados obtenidos, las opiniones y sugerencias, entre otros aspectos.

Durante la etapa de experimentación se encontraron determinadas limitaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española. Entre ellas se pueden mencionar: las horas clases establecidas para la asignatura, el lugar que ocupa la asignatura en el currículo del comunicador social,

y la reiteración del contenido gramatical desde enseñanzas precedentes.

La primera es la cantidad de horas clases (32 h/c) establecidas en el Plan de Estudio para la asignatura Gramática Española y, por ende, la frecuencia semanal (cuatro h/c). Esto indica que durante este tiempo relativamente breve (cuatro meses) se deben desarrollar los conocimientos, habilidades y valores de los cuales emana la competencia gramatical.

La segunda está dada en el lugar que ocupa la asignatura dentro del currículo del comunicador social. Gramática Española no es parte de las asignaturas específicas de la carrera, y los estudiantes priorizan las asignaturas de su especialidad en detrimento de las asignaturas de formación general.

La tercera está dada en la reiteración del contenido gramatical desde enseñanzas precedentes. El contenido gramatical forma parte de los planes de estudios de las diferentes educaciones y los estudiantes lo reciben desde su primer grado. De ahí que no sientan la necesidad de estudiarlo nuevamente.

Esta última limitación, después de la introducción de los procedimientos propuestos se transformó en una potencialidad. Cuando el estudiante conoció el contenido, le fue más fácil profundizar en su estudio y dirigirlo hacia su objeto profesional. Esta misma dinámica ocurre entre el desarrollo de la competencia gramatical y la formación de sus competencias

profesionales. Lo anterior permitió una estimación del grado de extensión de las influencias de la concepción didáctica a otros contextos, y una evaluación integral cualitativa y cuantitativa del grupo experimental.

Quinta acción: determinar los efectos sobre el grupo experimental, en correspondencia con los objetivos propuestos (prueba de salida)

Para el análisis de los resultados obtenidos se aplicó una prueba de salida en la última semana del semestre. La prueba de salida aplicada se caracterizó por tener dos textos de diferentes estilos funcionales de la lengua, con una misma clave semántica e iguales estructuras gramaticales, dichos textos fueron objeto de comparación por los estudiantes. El referido instrumento concluyó con la redacción de un tercer texto en otro estilo funcional, en el que debían aplicar las estructuras gramaticales estudiadas.

Por cuanto, este instrumento presenta idénticas características a la prueba de entrada, con el propósito de neutralizar las variables de medidas (el efecto práctico, reactivo e inestabilidad de medidas), se realizaron dos pruebas diferentes, pero equivalentes en la forma y el contenido. Esta acción concluye con las valoraciones generales del experimento que se abordan en el siguiente epígrafe.

3.2 Valoraciones generales del experimento

La labor del docente persigue que la totalidad de sus estudiantes estén preparados en aquellos conocimientos, habilidades y valores profesionales que les permitan su desempeño desde el punto de vista gramatical. El efecto en todos los indicadores

y, sobre todo en los estudiantes, es difícil de lograr en el transcurso de un semestre, sin embargo, los efectos aquí logrados sobrepasan esta meta en la generalidad de los casos.

La prueba de salida realizada al grupo que conforma la muestra, y el análisis del registro de datos del experimento sustentan la afirmación anterior, ya que la competencia gramatical de los estudiantes de primer año de la carrera Comunicación Social se ubicó en un nivel alto.

La prueba de pares igualados y rangos no paramétricos del Wilcoxon demuestra la alta significación de la concepción didáctica para el desarrollo de la competencia gramatical de los estudiantes de primer año de la carrera Comunicación Social. La aplicación de la prueba estadística antes referida aportó los siguientes resultados:

Tabla 3. Resultados de la prueba pares igualados y rangos no-paramétricos del Wilcoxon. Prueba de salida.

	Final experimental
Z (competencia gramatical)	- 4, 110 ^a

Como se puede apreciar, el resultado que muestra esta prueba estadística es altamente significativo. Este grado de significación está dado por la influencia del proceso de enseñanza-aprendizaje y por la concepción didáctica para el desarrollo de la competencia gramatical. El resultado alcanzado demuestra la factibilidad de la propuesta, y con ello se rechaza la hipótesis nula y se adopta la de

investigación. Lo anterior conduce a la conclusión de que la variable independiente es propicia para desarrollar la competencia gramatical.

Los procedimientos proporcionaron la suficiente ejercitación y el control sistemático, la identificación del error y la ascensión de la teoría a la práctica. La realización de ejercicios prácticos, fundamentados en un conocimiento teórico que se apoya en las leyes, categorías y principios filosóficos, y los respectivos fundamentos sociológicos, psicológicos, pedagógicos, lingüísticos y didácticos, aportaron mayor validez a su elaboración y concreción en la práctica pedagógica. El trabajo realizado permitió hacer modificaciones, enriquecer y perfeccionar los procedimientos propuestos y potenciar la Zona de Desarrollo Próximo de cada estudiante.

Los ejercicios realizados aumentaron el conocimiento y el desarrollo de las habilidades de los estudiantes, se logró desplazarlos del nivel donde se encontraban a otro superior. Mediante los procedimientos se crearon los controles de rendimiento con cierto carácter competitivo, las reacciones del colectivo ante el éxito y el fracaso tuvieron una influencia positiva en los estudiantes, quienes se esforzaron por obtener buenos resultados.

La implementación de esta propuesta permitió desarrollar el pensamiento y sistematizar la funcionalidad de las estructuras gramaticales en los diferentes estilos funcionales de la lengua. Ello propició la preparación de los estudiantes no solo en un determinado estilo, sino que se desarrollaron los elementos para enfrentarse a cualquier estilo en

correspondencia con su esfera de actuación, así como la disposición para desempeñarse con la ética profesional que requiere cada uno de los procesos desarrollados desde su posición de mediador.

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

Durante la implementación de la propuesta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española, se profundizó en temas actuales de la sociedad cubana que constituyen programas priorizados de la política del Estado, y núcleos importantes para la labor del comunicador social. Estos temas fueron el español hablado en Cuba, la homofobia, la prevención de enfermedades de transmisión sexual, la violencia de género, el cuidado al medio ambiente, las relaciones Cuba-Estados Unidos, el cuidado al adulto mayor, la lucha contra las drogas, las indisciplinas sociales y la diabetes.

Los temas debatidos permitieron la problematización del contenido gramatical. Posibilitaron, además, que los estudiantes hicieran suyos los problemas planteados y tomaran conciencia de la contradicción entre las exigencias y sus posibilidades actuales de cumplir sus aspiraciones.

Esta motivación tuvo una influencia positiva sobre la calidad de sus respuestas, lo que proporcionó que se elevaran cada vez más las exigencias individuales y colectivas, al involucrar a los participantes en la detección y solución de problemas profesionales.

Independientemente de que no se logró el nivel muy alto (cuatro) de la competencia gramatical, resulta significativo que ningún estudiante descendió de categoría en el desarrollo de la competencia gramatical. En este sentido, es notorio destacar la significativa transformación de la muestra. Lo anterior se evidenció en la variedad de valoraciones por parte de los estudiantes durante el proceso de comparación de las estructuras gramaticales en los diferentes textos asignados, lo cual se corroboró en la discusión colectiva de las soluciones halladas y el control individualizado.

El contacto con el colectivo reforzó la necesidad de autorreflexión, conocerse, valorarse y dirigir en cierta medida, su propio pensamiento. Es importante destacar que durante este proceso, los estudiantes alcanzaron un grado apreciable de autoestima y aceptación de su personalidad.

Se logró independencia en el estudio, en la búsqueda de nuevas informaciones en la bibliografía básica existente en la biblioteca escolar, y en soporte electrónico, en especial en la plataforma Moodle. Esta independencia les hizo orientarse en situaciones nuevas para hallar vías de solución.

En el proceso en el que se desarrolló la actividad, se creó un ambiente que posibilitó el surgimiento de intereses y motivaciones que se concretaron en la amplia participación de los estudiantes y la asimilación de los procedimientos de trabajo. Las relaciones interpersonales se intensificaron entre los miembros del grupo, y se unieron todas las aspiraciones en una: desempeñarse eficientemente en los diferentes contextos de actuación.

La asistencia de los estudiantes fue buena durante todo el semestre, la disciplina fue excelente y la actividad se caracterizó por el entusiasmo y la solidaridad. La participación fue activa, aunque no durante todas las clases. Al principio sus respuestas eran superficiales, sin un análisis previo que sustentara sus criterios, cambiaban fácilmente de opinión y muchas veces se abstenían, no eran capaces de realizar los ejercicios por sí solos y tenían muchas dudas e inseguridades. En un corto período de tiempo se logró una aceptable asimilación de diferentes habilidades que mediante, la repetición de los procedimientos, fueron aplicando a nuevas situaciones.

Es importante revelar, además, que a través de la observación a los estudiantes en la práctica profesional desarrollada se pudo constatar que fue adecuada la selección y contextualización de las estructuras gramaticales. Ello implicó la integración de los conocimientos y habilidades gramaticales en los diferentes contextos, desde la aprehensión de valores estéticos, comunicativos, cognitivos, éticos y morales. Se logró un desarrollo alto de la

competencia gramatical en un número considerable de estudiantes, los que demostraron un desempeño gramatical en la práctica.

En sentido general, la propuesta permitió aplicar a nuevas situaciones lo aprendido, aportar sus puntos de vista, argumentar, expresar suposiciones, generar hipótesis, según las exigencias de cada texto. De esa forma, el análisis realizado posibilitó la reflexión, valoración y argumentación, y potenció el saber, el saber hacer y el saber ser, lo que propició el desarrollo de la competencia gramatical y, por consiguiente, un desempeño gramatical en los diferentes contextos profesionales.

BIBLIOGRAFÍA

- 1- Blanco, A. (2001). Introducción a la sociología de la educación. La Habana: Pueblo y Educación.
- 2- Cabrera, L. A. y otros. (2010). La competencia sociolingüística didáctica en la formación del profesional de Inglés. Bogotá: Kimpres Ltda.
- 3- Callejas, D. (1989). La descripción comunicativo-funcional de la lengua en la enseñanza. Trabajo inédito, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. Soporte digital.
- 4- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. En Applied Linguistics.
- 5- Cardiero, T. (2014). El aprendizaje y la enseñanza de la gramática española. Didáctica Española como lengua extranjera, 4, 10-22.
- 6- Casado, M. (1993). Introducción a la gramática del texto en español. Madrid: Arco/Libro.
- 7- Cejas, E. (2005). La formación por competencias laborales: proyecto de diseño curricular para el técnico en Farmacia Industrial (tesis doctoral inédita). Universidad de La Habana.
- 8- Chomsky, N. (1957). Studies on semantics in generative grammar. The Hague: Mouton.

- 9- Cruz, S. (2002) .Didáctica de las competencias. Trabajo inédito, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. Soporte digital.
- 10- Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2007). Resolución No. 210/07: Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la educación superior. La Habana.
- 11- Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2010a). Modelo del Profesional de Comunicación Social. La Habana.
- 12- Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2010b). Programa de la disciplina Lengua Española y Cultura: Plan de Estudios D. La Habana.
- 13- Cuesta, A. (2002). Gestión de competencias [Monografía]. Trabajo inédito, Universidad Tecnológica de La Habana. Soporte digital.
- 14- Dijk, T. V. (1980). Estructura y funciones del discurso [versión digital]. México: Siglo XXI.
- 15- Dijk, T. V. (1983). La ciencia del texto [versión digital]. Barcelona: Paidós.
- 16- Dijk, T. V. (2000). El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso [versión digital]. Barcelona: Gedisa.
- 17- Engels, F. (1975). El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. En El origen de la familia, la propiedad privada y el estado (pp. 213-230). La Habana: Ciencias Sociales.
- 18- Espinoza, M. A. (2013). Efectos de transferencia pragmática negativa y competencia gramatical en la producción del acto de habla “solicitud” en inglés por aprendientes de inglés como lengua extranjera. Recuperado de http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2013/fi-espinoza_m/html/index-frames.html<http://tesis.uchile.cl/handle/2250/108714>. 2013
- 19- _Fernández, A. M. y otros (2003). Educación comunicativa. La Habana: Pueblo y Educación.
- 20- Fiallo, J. (2001). La interdisciplinariedad en la escuela: de la utopía a la realidad, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Soporte digital.
- 21- Figueroa, M. (1982). Problemas de la teoría del lenguaje. La Habana: Ciencias Sociales.
- 22- Forgas, J. (1996). Modelo para la formación profesional en la Educación Técnica y Profesional sobre la base de competencias profesionales, en la rama Mecánica (tesis doctoral inédita). Instituto Superior Pedagógico, Santiago de Cuba.
- 23- Fowler, R. (1989). Linguistic Criticism [versión digital].Oxford: O.U.P.
- 24- Fuentes, H. y otros (2002). Modelo de diseño curricular por competencias.Trabajo inédito. Soporte digital.
- 25- González, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XXII No.1 (pp. 45-53).

- 26- Grass, E. (2002). Textos y abordajes. La Habana: Pueblo y Educación.
- 27- Grass, E. (2003). Tratamiento de los medios lingüísticos en el proceso de comprensión y construcción de textos. En *Acerca del Español y la Literatura* (pp. 70-90). La Habana: Pueblo y Educación.
- 28- Hernández, V. M. y Matos, E. (2004). Enfoque funcional de la competencia comunicativa. En *Taller de la palabra* (pp. 51-59). La Habana: Pueblo y Educación.
- 29- Hymes, D. (1972). *Competencia Comunicativa*. Estados Unidos: J. Prideand J. Holmes.
- 30- Kristeva, J. (1996). Batjin, la palabra, el diálogo y la novela. En *Intertextualité*. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto. La Habana: Casa de las Américas.
- 31- Mas, P. R. (2008). La formación de la competencia profesional pedagógica comunicativa en el transcurso de la formación inicial del personal docente en las condiciones de la universalización (tesis doctoral inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas, Las Tunas.
- 32- Matos, E. y Hernández, V. (2004). Perspectivas para el español comunicativo: enseñanza de las estructuras textuales. En R. Mañalich (Comp.), *Taller de la palabra* (pp. 55-59). La Habana: Pueblo y Educación.
- 33- Medina, A. R. (2004). Modelo de competencia metodológica del profesor de Inglés para el perfeccionamiento de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del nivel medio (tesis doctoral inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas, Holguín.
- 34- Montaña, J. R. y Abello, A. M. (2010). Renovando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura. La Habana: Pueblo y Educación.
- 35- Penas, M. A. (2010). Cambio semántico y competencia gramatical. *Revista de Estudios Filológicos*, 19, (pp.17-29).
- 36- Rodríguez, L. (Comp.). (2004). *Español para todos. Temas y reflexiones*. La Habana: Pueblo y Educación.
- 37- Rodríguez, L. (Comp.). (2005). *Español para todos. Nuevos temas y reflexiones*. La Habana: Pueblo y Educación.
- 38- Rodríguez, L. (Comp.). (2006). *Español para todos. Más temas y reflexiones*. La Habana: Pueblo y Educación.
- 39- Rojas, G. (2005). La enseñanza de la gramática: reflexiones a partir de una investigación. En L. Rodríguez (Comp.), *Español para todos. Nuevos temas y reflexiones* (pp. 146-152). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

40- Roméu, A. y otros. (2003). Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

41- Roméu, A. y otros. (2007). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

42- Roméu, A. y otros. (2013). Introducción a la didáctica de la lengua española y la literatura. La Habana. Soporte digital.

43- Toledo, A. (2007). El tratamiento de los contenidos gramaticales con un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. En A. Roméu y otros, El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura (pp. 163-183). La Habana: Pueblo y Educación.

44- Toledo, A. y otros. (2011). Gramática española contemporánea: de la gramática de la lengua a la gramática del discurso (tomos 1-3). La Habana: Pueblo y Educación.

45- Vigotsky, L. S. (1982). Pensamiento y lenguaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.