



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: VI Número:3 Artículo no.:12 Período: 1ro de mayo al 31 de agosto del 2019.

TÍTULO: Factibilidad de aplicación de una metodología para el desarrollo de habilidades de generalización del pensamiento en el proceso enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales.

AUTORES:

1. Máster. Liuvan Herrera Carpio.
2. M.D. Liset Camaño Carballo.
3. Máster. Carlos Espinoza Chávez.
4. M.D. Yamili González Carmonat.
5. M.D. Luz Granda Macías.

RESUMEN: En su gran mayoría, los universitarios desarrollan un nivel promedio de suficiencia en la construcción de disímiles variantes de textos escritos. Se realizó una investigación educativa en el año 2018. Se diseñó y aplicó una metodología para formar la generalización del pensamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales en la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Chimborazo en Ecuador. Una vez conformada la concepción metodológica, se procedió a su implementación para determinar su factibilidad y pertinencia de aplicación en la práctica educativa.

PALABRAS CLAVES: desarrollo de habilidades, proceso enseñanza-aprendizaje, unidades gramaticales.

TITLE: Feasibility of application of a methodology for the development of skills of generalization of thought in the teaching-learning process of the grammatical units.

AUTHORS:

1. Máster. Liuvan Herrera Carpio.
2. M.D. Liset Camaño Carballo.
3. Máster. Carlos Espinoza Chávez.
4. Máster. Yamili González Carmonat.
5. M.D. Luz Granda Macías.

ABSTRACT: The great majority of university students develop an average level of proficiency in the construction of dissimilar variants of written texts. An educational research was carried out in 2018. A methodology was designed and applied to form the generalization of thought in the teaching-learning process of the grammatical units in the Language and Literature Pedagogy Career of the National University of Chimborazo in Ecuador. Once the methodological conception was formed, its implementation was carried out to determine its feasibility and relevance of application in educational practice.

KEY WORDS: Skill development, teaching-learning process, grammatical units.

INTRODUCCIÓN.

Varios antecedentes han tomado como objeto de estudio la aplicación de metodologías para el desarrollo de destrezas de generalización del pensamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española.

Cuando un alumno universitario maneja ciertos términos y estructuras, se organiza con otros que utilizan los mismos términos y estructuras, edifica una identidad sobre sí mismo, y en consecuencia,

se circunscribe en una comunidad discursiva única. En el contexto de las instituciones de educación superior, el carácter de esta identidad se encuentra diseñado, entre otras variables, por las prácticas de lectura y escritura que allí son requerimientos (Savio, 2015).

Para un efectivo desarrollo de habilidades de generalización del pensamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales, deben considerarse como centrales los procesos de cohesión y coherencia, dedicados a conformar las relaciones internas y significativas del texto, mediante enlaces y operaciones intratextuales, por ende, la cohesión como uno de los componentes más notables de la coherencia, emplea estrategias de tipo lexical y gramatical que mantienen el referente.

Estos mecanismos de naturaleza léxica y gramatical se comportan como un grupo de elementos lingüísticos que ayudan a sostener las situaciones enunciativas y de significado que se manifiestan en un texto determinado.

Estos componentes lingüísticos alcanzan protagonismo cuando el texto se distancia del contexto de referencia o situacional, provocando las conocidas variantes de la deixis textual entre las cuales se pueden distinguir: la referencia anafórica, relacionada con los deícticos que fungen como conectores entre el texto y los momentos de enunciación y la referencia endofórica, concerniente a componentes lingüísticos denominados proformas que se entienden como categorías vacías ausentes de significado, por lo que rescatan los significados manifiestos en el texto, como componentes que se manejan en la sustitución de cláusulas, con el propósito de mantener activo y vivo el contenido informativo de un texto (Fuenmayor, Villasmil y Rincón, 2008).

La investigación de los procesos del pensamiento y la jerarquía de sus elementos para engendrar juicios con sentido adecuado se denomina: lógica. La técnica del lenguaje; es decir, el examen de sus unidades y la relación de estas para enunciar visiblemente cuanto se piensa, se entiende por gramática. A través del análisis lógico gramatical se pueden desagregar las unidades del

pensamiento y del lenguaje, estudiándolas individualmente y calificando su valor y función que ejercen en el conjunto de lo pensado, y que se formula más tarde a través del lenguaje (Calero, 2008).

La competencia gramatical puede estar compuesta por el conocimiento del código lingüístico, del léxico, las normativas de la morfología y la sintaxis, pronunciación y ortografía. El marco común europeo de referencia para las lenguas precisa la competencia gramatical como el conocimiento de los recursos gramaticales de la lengua y la destreza para emplearlos, así también la capacidad de vislumbrar y formular significados enunciando y reconociendo frases y oraciones bien construidas. Para conseguir esta competencia, los alumnos universitarios deben comprender tres elementos esenciales: la forma, el uso y el significado. Todos estos elementos conforman la conocida como gramática del estudiante (Martín, 2010).

En el nivel de la coherencia se puede constatar que estos problemas que el estudiante manifiesta en el momento de construir estructuras textuales y párrafos, se introducen además en la construcción de oraciones. El estudiante posee falencias en el nivel oracional, pues no precisa cómo circunscribir y relacionar las distintas oraciones que componen un párrafo. Parece que la dificultad reside generalmente en que el estudiante tampoco domina el uso de los signos de puntuación, que resulta primordial en el nivel oracional, al fungir como componente que relaciona las distintas oraciones. A dicha problemática se añade el hecho de que se presenten dificultades en el empleo de conectores y marcadores del discurso. Dichos errores provocan que el estudiante presente falencias a la hora de organizar la información a nivel oracional y para conectar las distintas oraciones entre sí. Como consecuencia, el estudiante efectúa construcciones oracionales excesivamente extensas, pues al no poder relacionar la información de manera apropiada, abarca demasiada de esta dentro de una misma oración (España, 2011).

Si bien en gran mayoría los universitarios desarrollan un nivel promedio de suficiencia en la construcción de disímiles variantes de textos escritos, en varias ocasiones el trabajo de escritura en el aula se torna mecánico y tedioso, lo que sin dudas incide tanto en el rendimiento como en la motivación requerida para afrontar las actividades de producción escrita.

En el contexto universitario, en términos generales, la escritura se entiende como una actividad enfocada a ofrecer una evidencia lectoral de estudio. No obstante, en algunas carreras el objetivo se encamina a que los alumnos alcancen la habilidad de desarrollar las competencias requeridas para la escritura de textos comunicativos, coherentes y adecuados, de ahí la importancia del presente estudio y su incidencia social (Velásquez, 2005).

DESARROLLO.

Metodología.

Se realizó una investigación educativa en el año 2018. Se diseñó y aplicó una metodología para formar la generalización del pensamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales en la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), en Riobamba, Ecuador, que se describe a continuación.

El empleo de una metodología específica facilita la determinación del nivel en que los educandos generalizan las unidades gramaticales. Al aplicar la metodología no solo ocurre el control de los resultados del proceso formativo, sino de cada uno de los campos en los que este se desarrolla, por lo que se puede evaluar, además, el proceso en sus diversas fases.

El primer componente que deben manejar los profesores tiene que ver con el ambiente donde se efectuará la metodología. Así, esta se aplica en las disciplinas Redacción y Composición de Textos y Gramática Española I.

En el caso de la primera asignatura, su empleo se amplía a todas las disciplinas que la integran por lo que la metodología resulta adaptable en todos los semestres de la carrera donde se efectúen estudios gramaticales.

En la Pedagogía de la lengua y la Literatura su mayor interés se encuentra en la asignatura Gramática Española I, al constituir (dentro de esa disciplina) la que más vincula los estudios gramaticales.

Una vez conformada la concepción metodológica, se procedió a su implementación para determinar su factibilidad y pertinencia de aplicación en la práctica educativa. Para ello se partió del criterio de expertos. La aplicación del método requirió precisar aquellos aspectos que se someterían a consideración de los expertos. En el caso de la presente investigación, los seleccionados fueron:

1. La definición de generalización gramatical.
2. Los criterios teóricos que sustentan la doble funcionalidad de las tareas docentes para diagnosticar y formar la generalización del pensamiento.
3. La metodología para el diagnóstico-formación de las generalizaciones gramaticales.

En un segundo momento, se seleccionaron los posibles expertos. En este sentido, inicialmente, se eligieron 42 posibles expertos en el tema de la investigación. De ellos se seleccionaron 31 profesores según el criterio de llevar más de 10 años trabajando en el tema; son profesionales nacionales y extranjeros que colaboraron sistemáticamente con los autores de la presente investigación.

Una vez determinados los expertos, comenzó el proceso de recogida de criterios acerca de los tres aspectos mencionados anteriormente. Para la aceptación de la pertinencia teórica de cada uno de ellos se decidió tomar valores correspondientes a las categorías Muy Válida y Válida. Los datos obtenidos se procesaron siguiendo la lógica establecida para este tipo de estudio. Se usó el

coeficiente de concordancia de Kendall para identificar consenso entre expertos en las situaciones necesarias de la metodología.

Para valorar la factibilidad de aplicación de la metodología en el proceso enseñanza-aprendizaje, se realizó una caracterización inicial y final al grupo donde se intervino. Se seleccionaron tres grupos, uno donde se aplicó la metodología y los otros dos donde no se aplicó; todos los grupos fueron del mismo semestre.

A las variables cualitativas se les calculó la media y la desviación estándar (DE) previa comprobación de su distribución Normal por la prueba Shapiro-Wilk.

Se utilizaría también la prueba McNemar para precisar la significación de los cambios en el grupo donde se intervino, pero al ser las frecuencias esperadas menor que cinco se usó la distribución binomial.

La prueba Kruskal-Wallis se empleó para determinar si existían diferencias significativas entre el grupo donde se aplicó la metodología (Grupo de intervención) y los grupos de referencia A y B, del segundo y tercer semestres de la carrera. En caso de resultar significativa se procedió a realizar comparaciones de a dos grupos (entre el de referencia con el A, el de referencia con el B, y entre el A y B y si resultaron significativas ($p\text{-valor} < 0.05$) se aplicó la corrección de Bonferroni para ver si el $p\text{-valor}$ fue significativo para entonces concluir como verdadera diferencia encontrada entre esos dos grupos. Se utilizó un $\alpha = 0.05$ para todas las pruebas de hipótesis.

Resultados.

Criterios valorativos obtenidos de la aplicación de la consulta a expertos.

El primer aspecto sometido a consideración fue la definición de generalización gramatical que se propone en la investigación. Para ello se aplicó una encuesta dirigida a determinar los criterios valorativos de los expertos en relación con la propuesta de definición que se expone en el trabajo.

El procesamiento estadístico de los criterios emitidos por los expertos la ubicó en la categoría Parcialmente Válida (Coeficiente de concordancia de Kendall=0.694 y p-valor=0.026). Las razones dadas por los expertos, para esta selección, se centraron en los aspectos siguientes:

1. La selección de los objetos que se incluyeron en el volumen de la definición fue imprecisa. Existió consenso acerca de que el término unidades lingüísticas era muy general, pues en él se incluían no sólo las unidades gramaticales, sino las fonológicas y léxicas.

2. Los elementos referidos al contenido de la definición fueron considerados igualmente insuficientes. Se expresaron en términos de aspectos esenciales, pero no se precisaron cuáles eran éstos.

Los criterios recogidos condujeron a la reelaboración de la definición, teniendo en cuenta los señalamientos formulados. La valoración de la nueva propuesta se realizó mediante la aplicación de una encuesta al grupo de expertos previamente seleccionado.

Al procesar estadísticamente los resultados se obtuvieron en esta oportunidad criterios muy positivos que permitieron ubicarla la categoría Muy Válida (Coeficiente de concordancia W de Kendall=0.751 y p-valor=0.015), como se observa en la tabla 1, por lo que se dio por terminada la elaboración teórica de la definición al concordar desde el punto de vista estadístico.

El segundo aspecto analizado por los expertos estuvo relacionado con los criterios propuestos para sustentar teóricamente la dualidad funcional de las tareas docentes. El análisis estadístico condujo a ubicar el criterio relacionado con el carácter sistémico de las tareas en la categoría Válido (Coeficiente de concordancia W de Kendall=0.739 y p-valor=0.016) y al resto en la categoría Muy Válido (Coeficiente de concordancia W de Kendall=0.764 y p-valor=0.014).

El último aspecto sometido a la valoración de los expertos fue la metodología para el diagnóstico-formación de las generalizaciones gramaticales.

Los resultados estadísticos arrojaron que prevalecieron en los expertos criterios altamente positivos en relación con la metodología propuesta. Sus opiniones ubicaron las tres etapas en la categoría Muy Válida (Coeficiente de concordancia W de Kendall=0.817 y p-valor=0.007).

Como se aprecia, casi todos los aspectos valorados por el grupo de expertos fueron juzgados muy positivamente durante la primera ronda de consultas (sólo en el caso de la definición inicial de generalización gramatical tuvo que desarrollarse otra ronda para elevar la calidad de la propuesta).

El resto de los aspectos fue presentado solo una vez a dicho grupo de profesionales.

Tabla 1. Concordancia entre expertos acerca de la pertinencia de la concepción teórico-metodológica propuesta.

Aspectos sometidos a consideración		W de Kendall	p-valor
Definición de generalización gramatical		0.751	0.015*
Criterios propuestos para sustentar teóricamente la dualidad funcional de las tareas docentes	Criterio relacionado con el carácter sistémico de las tareas	0.739	0.016*
	Otros criterios	0.764	0.014*
Metodología para el diagnóstico-formación de las generalizaciones gramaticales		0.817	0.007*

Nota: *: p-valor<0.05

Existió consenso entre los expertos acerca de la pertinencia de la concepción teórico-metodológica propuesta en la investigación, sus criterios fueron insuficientes para determinar, con exactitud, su factibilidad y pertinencia. Por esta razón, se procedió a obtener otras evidencias empíricas y criterios valorativos derivados de la puesta en práctica de la metodología.

Evidencias empíricas y criterios valorativos derivados de la aplicación de la metodología.***Resultados del estudio comparativo de la caracterización inicial y final del grupo donde se aplicó la metodología.***

Este primer estudio se empleó porque permitía precisar qué cambios se habían producido en los alumnos, mediante la aplicación de la metodología, y la medida de su significación.

Para la recogida de los datos se desarrollaron situaciones diagnóstico-formativas experimentales. Éstas se concretaron en las clases de Redacción y Composición de Textos, en el segundo semestre de la carrera. La intervención se implementó en este año atendiendo a los criterios siguientes:

1. Los resultados obtenidos del estudio empírico acerca del tratamiento dado a la generalización en el proceso enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales evidenciaron que en ninguno de los semestres de la carrera se potenciaba la generalización para estudiar estas unidades. Se detectó, además, como regularidad el carácter reproductivo del aprendizaje de los estudiantes y la presencia de generalizaciones empíricas en los mismos. Estos hechos condujeron a intervenir desde el mismo inicio de la entrada de los alumnos a la carrera para disminuir el nivel de interferencia que podían provocar los hábitos y habilidades adquiridos en semestres anteriores y formar una lógica adecuada de pensamiento al estudiar la gramática.
2. La importancia que reviste el segundo semestre en la formación de los estudiantes. En el mismo se concentra el mayor número de clases de Redacción y Composición de Textos en la carrera y por lo tanto resulta definitorio en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.
3. El enfoque profesional del segundo semestre. En él se prepara a los estudiantes para su actividad profesional en los cursos posteriores. Se incluye en el mismo la asignatura Experiencias de Aprendizaje: Abordaje pedagógico-curriculares y didácticos (Teoría y Métodos Educativos I, Pedagogía crítica) en la cual se abordan los aspectos referidos a la enseñanza-aprendizaje de esta lengua. Como parte de esta asignatura se tratan los contenidos gramaticales por lo que resulta

imprescindible no solo emplear correctamente este tipo de unidades durante el proceso comunicativo, sino dominar conscientemente sus características esenciales para enseñarlas con posterioridad.

Las situaciones diagnóstico-formativas experimentales constituyeron variantes de las situaciones experimentales tradicionalmente utilizadas para el diagnóstico de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de las empleadas para su formación.

La intervención se desarrolló durante un período de 104 horas. En ellas se incluyeron las horas presenciales dedicadas al estudio de la gramática durante la etapa de marzo del 2018 a enero del 2019, así como los encuentros en horarios no docentes (consultas y discusiones de trabajos extraclases).

El proceso de investigación comprendió la realización de una caracterización inicial para establecer cómo los estudiantes del grupo generalizaban las unidades gramaticales. Se decidió llevarla a cabo para precisar el nivel de desarrollo actual de los estudiantes al generalizar las unidades gramaticales y, consecuentemente, poder determinar con posterioridad si habían ocurrido transformaciones en el grupo, gracias al papel desempeñado por la metodología.

La caracterización inicial comprendió las tres primeras unidades del texto básico de los estudiantes para el aprendizaje del español (Manual de Gramática Española I) (Seco, 1930). La misma precisó, desde el propio contenido de la gramática, que tipo de generalización predominaba en los estudiantes. Se consideró, además, las posiciones asumidas por los estudiantes al recibir diferentes niveles de ayuda para solucionar las deficiencias detectadas. Los resultados alcanzados ubicaron a los estudiantes en categorías que sirvieron para conformar grupos en los cuales se insertaron aquellos alumnos con características comunes.

Con el objetivo de determinar qué transformaciones se habían producido en el grupo, se realizó una caracterización final. Ésta comprendió las tres últimas unidades del libro de texto Manual de Gramática Española I (Seco, 1930). Se compararon, entonces, los resultados individuales de cada uno de los estudiantes al inicio y al final, para establecer cuáles habían sido dichas transformaciones.

En la investigación, el proceso de análisis de la información se realizó a todo lo largo de las situaciones diagnóstico-formativas experimentales. La concepción seguida en el trabajo (fundamentada en la dualidad funcional de las tareas docentes) permitió la recogida sistemática de información y el inmediato tratamiento correctivo de las dificultades detectadas, así como la estimulación de las potencialidades de los estudiantes.

La recogida de la información que se iba obteniendo en las diferentes sesiones de trabajo con los estudiantes se realizó a partir de los métodos siguientes:

- La observación participante: su objetivo estuvo dirigido a recoger información relacionada con el desempeño de los estudiantes durante la aplicación de la metodología en las situaciones diagnóstico-formativas experimentales. Tuvo un carácter interactivo pues el investigador se implicó en la misma como parte del grupo en el cual se estaba realizando la intervención.

El reconocimiento y aceptación del investigador como un profesor más del colectivo pedagógico, y no como un agente externo con intereses meramente investigativos, permitió establecer relaciones profundas con el grupo de estudiantes. Las mismas facilitaron un comportamiento natural y espontáneo de los sujetos durante todo el tiempo en que se aplicó la propuesta, lo cual favoreció la obtención de información acerca del fenómeno estudiado (la generalización) tal y como el mismo tenía lugar en su proceso formativo.

La recogida de los datos se centró en obtener información acerca del compromiso de los estudiantes para resolver las tareas (atención, participación, disciplina, asistencia a las actividades docentes y extradocentes). Se controló, además, la calidad de las respuestas (mediante los indicadores, parámetros y escalas definidas), la flexibilidad ante las críticas formuladas por el profesor y el resto de los estudiantes, así como los aportes realizados a las discusiones desarrolladas.

- El análisis de los productos de la actividad: Su objetivo fue estudiar cómo se formaban en los estudiantes las generalizaciones gramaticales, a partir de las tareas docentes que se les orientaban para ser resueltas dentro y fuera del aula. Su aplicación, en conjunto con la observación participante, fue de gran significación para determinar las dificultades y potencialidades que necesitaban ser atendidas en los diferentes momentos del proceso formativo de la generalización.
- El análisis de documentos, se revisaron los expedientes acumulativos de los estudiantes para caracterizar sus rendimientos durante la etapa preuniversitaria, en particular en el área de la lengua extranjera, así como para determinar otros rasgos de su personalidad (características del seno familiar, disciplina, padecimientos).

En el caso de los documentos personales, se empleó con el objetivo de recoger información que permitiera determinar cómo tenía lugar el proceso formativo de la generalización al estudiar las unidades gramaticales. Este se concretó mediante la revisión de las tareas docentes de carácter extraclase. Por razones de carácter organizativo, resultó imposible discutir oralmente los trabajos de todos los estudiantes. Los mismos eran usualmente valorados por el profesor y su colaborador de manera conjunta y devueltos nuevamente a los estudiantes con los señalamientos pertinentes y la indicación de una nueva entrega (en los casos que lo ameritaban).

La revisión de cuadernos permitió, además, recopilar información acerca de aquellos estudiantes que no participaban en el proceso de discusión de algunas tareas docentes (bien sea por razones temperamentales o porque se decidía por parte del profesor que se le debía dar oportunidades a otros sujetos para que expresaran sus puntos de vista). Debe tenerse en cuenta que el grupo estuvo integrado por 15 estudiantes, lo cual dificultó que todos pudieran presentar oralmente, en todas las sesiones de trabajo, sus respectivos puntos de vista en relación con las tareas que habían solucionado.

La combinación de los métodos aplicados facilitó la comprensión de las dificultades que evidenciaban los estudiantes en cada uno de los niveles del proceso formativo de las generalizaciones gramaticales. La distinción de dichos problemas se realizó en cada una de las tareas incluidas en el sistema y se pudo precisar cuáles de ellas resultaban más complejas para cada estudiante, y de manera particular qué aspectos las convertían en difíciles para los mismos.

En las situaciones experimentales se utilizaron diversas variantes de las tareas para determinar dónde se encontraban realmente las principales dificultades en los distintos momentos del sistema.

Las características esenciales del grupo objeto de la intervención se resumen en las siguientes:

- ✚ Estuvo integrado inicialmente por 15 estudiantes. Todos finalizaron el semestre.
- ✚ Del total de estudiantes, ocho eran mujeres y seis hombres. La edad promedio de los sujetos osciló entre los 18 años, en el caso de las mujeres ($DE=1.23$ años), y 19, en el caso de los hombres ($DE=2.59$ años), pues algunos habían matriculado la carrera de manera diferida.
- ✚ Los alumnos que conformaron el grupo proceden de varios cantones de la provincia: Riobamba, Guano, Alausí y Chambo.

Los resultados académicos obtenidos durante la etapa preuniversitaria en general fueron buenos.

Las notas recogidas en sus expedientes acumulativos así lo reflejaron. En lo referido a los resultados en la asignatura Lengua y Literatura, la media de la nota fue de 9.75 puntos ($DE=3.19$ puntos) solo

en dos estudiantes se apreciaron resultados por debajo de los 9 puntos como nota final en los tres años.

Como generalidad, no se determinaron padecimientos crónicos en los estudiantes que pudieran limitar su desarrollo físico e intelectual.

Las valoraciones de los profesores del bachillerato fueron positivas en lo referido a la disciplina, respeto y preocupación por el estudio.

Casi la totalidad del grupo optó por la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura en primera opción.

Se pudo comprobar que existía una gran motivación por el aprendizaje de la lengua española, no así por el trabajo de educador. Desde los primeros contactos con el grupo se evidenció gran preocupación acerca de cómo aprender más y mejor el español “para comunicarse bien”. En cuanto al tema referido a si deseaban ser maestros o no, gran parte de los alumnos manifestó que por el momento no sentía esa inclinación y que habían optado por la carrera pues ésta les permitía profundizar el español, en primer lugar; y además porque al terminar el primer semestre de estudios, podían realizar un cambio de carrera.

Desde la propia conformación del grupo, sus miembros establecieron excelentes relaciones comunicativas. A pesar de proceder de diversos cantones y haber recibido diferentes influencias formativas, predominó un ambiente solidario, de ayuda mutua y respeto. No se detectaron casos de estudiantes aislados o rechazados. Esto no implicó la inexistencia de contradicciones. Las mismas se vincularon no sólo a temas académicos, sino a otros aspectos de la vida estudiantil, así como de la cotidianidad.

Una vez presentados los criterios metodológicos seguidos para la ejecución y el control de la intervención, así como las características específicas del grupo donde la misma tuvo lugar, se exponen los resultados obtenidos.

La aplicación de las tareas docentes diseñadas para la caracterización inicial arrojó que 10 estudiantes, de los 14 que integraron el grupo, generalizaban empíricamente las unidades gramaticales sometidas a consideración. El resto (cuatro) evidenció una tendencia a generalizar teóricamente el contenido estudiado.

Si bien los parámetros utilizados para valorar el nivel de generalización de los estudiantes demostraron su pertinencia teórica para establecer las diferencias existentes en el grupo estudiado, se hizo necesario precisar aún más las características particulares de los sujetos incluidos en cada uno de los parámetros propuestos. Esta demanda surgió en el propio proceso de caracterización inicial al percatarse el investigador y su colaborador que, independientemente de que varios estudiantes fueran incluidos en un parámetro específico (bien en el empírico o el teórico) existían diferencias entre ellos al solucionar las tareas docentes, e incluso asumían distintas posiciones ante los niveles de ayuda que se les brindaron.

La consideración de estos aspectos resultó útil para poder valorar con posterioridad los cambios que se produjeron en los estudiantes, no sólo en el movimiento de un parámetro a otro, sino dentro de un mismo parámetro.

De esta forma, de los cuatro estudiantes comprendidos en el parámetro teórico, uno mostró sistemáticamente una perspectiva de análisis de carácter funcional al transitar por los diferentes niveles de generalización, sin necesidad de brindarle ningún nivel de ayuda. En los otros tres casos, los estudiantes recibieron niveles de ayuda elementales. Estos se refirieron esencialmente al esclarecimiento de los términos forma y función, lo cual se realizó parafraseando las orientaciones que se les daban en cada una de las tareas.

Del total de 10 estudiantes contenidos en el parámetro empírico, se conformaron otros dos subgrupos atendiendo a las peculiaridades que se detectaron durante la caracterización. Los principales criterios que se consideraron para establecer esta diferenciación fueron: la inclusión de algunos aspectos de

carácter funcional en sus respuestas a las tareas asignadas, así como sus reacciones ante la ayuda brindada por el profesor.

En el primer grupo se incluyó un alumno que valoró como muy significativas las características morfológicas de las unidades estudiadas y seleccionaba como secundarias las funciones que ellas podían cumplir en un cierto contexto.

En este sentido, se obtuvieron respuestas tales como “...*lo esencial del verbo ser es que tiene diversas formas de acuerdo con la persona gramatical con que se conjugue...*”. Al preguntársele si para comunicarse era importante conocer qué funciones comunicativas podían expresarse mediante dicho verbo, el estudiante admitió que podía serle útil pero que en realidad era “...*más conveniente poner el verbo con la persona correcta...*”.

Este alumno también se caracterizó por ser consistente a la hora de relacionar dicho verbo con otras unidades gramaticales en el contexto en que se analizaba. En la mayoría de los casos planteó que la relación más estrecha se establecía entre el sujeto de la oración y el verbo.

En cuanto a las regularidades que condicionaban el empleo del verbo en cuestión, expuso que éstas estaban dadas por la relación establecida entre el sujeto y el verbo.

Como se aprecia en los ejemplos citados, las principales dificultades detectadas se circunscriben al énfasis en los aspectos formales de la gramática en los diferentes niveles del sistema de tareas docentes.

En el proceso de indagación que tuvo lugar durante la resolución de las tareas, la experiencia previa del alumno al estudiar las unidades gramaticales en la enseñanza general básica y bachillerato emergió como una de las causas que generaban sus concepciones; no obstante, sus limitaciones, se pudo apreciar que el estudiante asimiló positivamente la ayuda ofrecida. La misma comenzó desde la propia orientación de las tareas mediante la discusión de los aspectos conocidos en ellas, el esclarecimiento de aquellos que no se dominaban y el establecimiento de las relaciones entre todos los componentes presentes en la orientación.

Se tuvieron que emplear diversos ejemplos mediante los cuales se demostró la importancia de priorizar los aspectos funcionales de las unidades gramaticales al valorar el papel de las mismas en un texto. En este sentido, se realizaron cambios en la organización de los componentes que integraban la unidad gramatical, de forma tal que se apreciara que, a pesar de cambiar la persona gramatical, la forma del verbo, el orden de las unidades (en los casos en que era permisible) en el texto, la función comunicativa se mantenía estable.

Como se aprecia, los niveles de ayuda utilizados con este alumno fueron mucho más ricos que los recibidos por los estudiantes incluidos en el segundo grupo del nivel teórico. Se apreció, de manera reiterativa, que el estudiante de este subgrupo del nivel empírico, reorientaba sus perspectivas de análisis una vez estimulado por la ayuda que se le facilitó. Al transitar a las tareas subsiguientes del sistema, se mantuvo la inconsistencia en el empleo de la base de la comparación y clasificación de carácter funcional para analizar las unidades gramaticales estudiadas.

Las principales dificultades que se determinaron en los restantes nueve estudiantes incluidos en el parámetro empírico estuvieron dadas por el desconocimiento de términos esenciales relacionados con la gramática. Se hizo evidente la incompreensión de la palabra verbo (así como de otras unidades gramaticales) lo cual resultó paradójico pues es un término empleado con sistematicidad en la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna en los subsistemas de educación que anteceden al universitario.

Se impuso, por lo tanto, desde un inicio, ofrecer mayores niveles de ayuda en la comprensión de las tareas y en el proceso de solución de las mismas. En este sentido se tuvieron que esclarecer los elementos no dominados por los estudiantes y relacionarlos con otros aspectos presentes en la orientación de la tarea.

Este nivel de ayuda, aunque contribuyó a aclarar conceptualmente algunos términos, resultó insuficiente para que los estudiantes desarrollaran las tareas. Se procedió, entonces, a demostrar cómo resolverlas mediante un ejemplo. En la solución de los restantes ejemplos se apreció, no obstante, la tendencia a enfatizar las características formales de las unidades gramaticales estudiadas.

Se detectó, de manera sistemática, la presencia de generalizaciones concreto-situacionales que se fundamentaron a partir de una concepción asociativa de la lengua. Respuestas tales como “... *lo que distingue a ser del resto de las palabras de la oración es que le sigue a...* (se presentaron ejemplos de unidades nominativas) ...”.

Este tipo de error estuvo presente en las tareas correspondientes a los diferentes niveles del sistema, lo cual manifestó la consistencia del empleo de una base de comparación y clasificación de tipo formal. Se evidenció, además, la falta de conciencia acerca de qué aspectos considerar para analizar las unidades gramaticales. En algunos casos se señalaron como características esenciales de un grupo de unidades gramaticales la presencia de una palabra (por ejemplo, el verbo ser), la extensión de una oración, entre otras; independientemente de las funciones comunicativas expresadas por dichas unidades.

La ayuda constante del profesor (y del colaborador) constituyó una premisa indispensable, en estos alumnos, para orientar los análisis hacia la función que desempeñaban las unidades gramaticales en el texto estudiado.

En sentido general, se pudo concluir que el grupo sometido a la intervención se caracterizó inicialmente por la tendencia a generalizar empíricamente las unidades gramaticales estudiadas. Asimismo, se observó la presencia de diferentes niveles entre los estudiantes incluidos en ambos parámetros (el teórico y el empírico). La operacionalización de dichos parámetros permitió una mejor comprensión de la situación real de los estudiantes y sentó nuevas bases para interpretar los resultados derivados de la caracterización final.

En el proceso de aplicación de la metodología que medió entre la caracterización inicial y final se llevó un control riguroso de los resultados que iban obteniendo los estudiantes. A las potencialidades y dificultades que iban surgiendo se les dio tratamiento en el mismo momento en que surgían. Se orientaron, de igual forma, trabajos independientes dirigidos a potenciar o resolver el rendimiento de los estudiantes. Estos fueron discutidos en los horarios de consulta establecidos (para una mejor comprensión del trabajo desarrollado en esta etapa se presentará posteriormente el estudio de casos realizado a tres estudiantes).

En relación con la aceptación, el interés y cooperación de los estudiantes para desarrollar las tareas, tanto en la caracterización inicial, el período que medió entre ésta y la caracterización final, así como en la propia etapa final, se puede decir que fue buena.

Sólo a inicios de la caracterización inicial, al explicar el objetivo del trabajo con las unidades gramaticales, existieron opiniones que trataron de minimizar su importancia para el aprendizaje del español. A las mismas, aunque no fueron una regularidad en el grupo, se les presentaron como contrapartida diversos ejemplos que demostraron la importancia de la gramática para desarrollar las habilidades comunicativas. Éstas fueron reconocidas positivamente por el grupo.

Se apreció, además, receptividad y flexibilidad por parte de los estudiantes ante las críticas formuladas por el profesor, el colaborador y los propios estudiantes. La conjugación de los aspectos antes mencionados fue esencial para el establecimiento de un clima adecuado durante el proceso de intervención.

La caracterización final se desarrolló atendiendo a los mismos criterios considerados para la inicial. Las tareas empleadas precisaron qué cambios se habían operado en el grupo de acuerdo con los parámetros establecidos, así como dentro de cada uno de ellos.

El análisis de los resultados concluyó, que los alumnos incluidos en el parámetro teórico aumentaron en cinco, para un total de nueve estudiantes (64.3%). En relación con los estudiantes comprendidos en el parámetro empírico, su número descendió a cinco (35.7%).

Para determinar la significación de los cambios que tuvieron lugar en el grupo, se aplicó la prueba estadística de McNemar, pero como la frecuencia esperada fue menor que cinco, se empleó la prueba binomial que resultó ser estadísticamente significativa ($p\text{-valor}=0.031$), Puede plantearse que hubo suficientes razones para asegurar que los cambios de un nivel a otro fueron significativos.

Tabla 2. Comparación de proporciones de la caracterización inicial con la final.

Caracterización		No.	%
Inicial	Parámetro teórico	4	28.6
	Parámetro empírico	10	71.4
Final	Parámetro teórico	9	64.3
	Parámetro empírico	5	35.7
$p\text{-valor}=0.031^{*1}$			

Nota: *: $p<0.05$, 1: Utilizada la distribución binomial.

La distribución de los alumnos en el parámetro teórico adoptó las características siguientes: ocho de los nueve respondieron las tareas de las tres últimas unidades sin la necesidad de recibir niveles de ayuda. El restante precisó de niveles elementales, referidos esencialmente a las orientaciones de algunas tareas.

El movimiento de los estudiantes hacia este parámetro, y dentro del mismo, se caracterizó por los aspectos siguientes: de los nueve, cuatro ya habían sido distinguidos por presentar la tendencia a un pensamiento generalizador de carácter teórico (es decir, se mantuvieron en dicha categoría).

El cambio se propició al ascender cualitativamente los tres alumnos que inicialmente habían necesitado algún tipo de ayuda. Durante la caracterización final, estos estudiantes no requirieron ser asistidos para resolver sus tareas.

El estudiante que inicialmente mostró grandes potencialidades para generalizar teóricamente las unidades gramaticales, se desempeñó exitosamente durante la intervención y, como regularidad, requirió de mínima ayuda por parte del profesor y el colaborador.

El resto de los alumnos incluidos finalmente en el parámetro teórico, evidenció el tránsito de un tipo de generalización a otra. De ellos, uno había sido caracterizado por encontrarse con mayores potencialidades que los otros para ascender al nivel teórico. Los otros cuatro realizaron el cambio más significativo, al pasar de la categoría inferior del nivel empírico, al nivel teórico.

En relación con los estudiantes que se mantuvieron en el parámetro empírico, se pudo apreciar un movimiento positivo del nivel inferior de la generalización empírica en el que habían sido ubicados durante la caracterización inicial, al nivel superior de la misma. Se evidenció un avance en cuanto a la calidad de su generalización, aunque no lograran alcanzar el nivel teórico.

Sus principales dificultades estuvieron dadas por el uso inconsistente de criterios funcionales para la resolución de las tareas en cada uno de los niveles del sistema. El profesor y su colaborador tuvieron que reorientar constantemente las perspectivas de análisis de dichos estudiantes.

Se apreciaron, sin embargo, pasos positivos en cuanto a su caracterización inicial. Se logró el empleo de la terminología científica al estudiar las unidades gramaticales y la reconceptualización de aquellos términos que los estudiantes no dominaban al ingresar a la UNACH.

A modo de resumen del estudio comparativo realizado, se puede afirmar que existieron cambios positivos en el grupo en relación con la caracterización inicial y final que se le realizó. Dichas variabilidades, desde el punto de vista cuantitativo, se aprecian en el movimiento de cinco

estudiantes de un tipo de generalización predominantemente empírica (a inicios de la intervención) a una teórica (una vez concluida la aplicación de la metodología).

Desde el punto de vista cualitativo, se apreciaron también cambios positivos, dados no sólo por el movimiento de los estudiantes de un parámetro a otro, sino también por los cambios que tuvieron lugar dentro de los propios parámetros considerados.

Este primer estudio, si bien aportó datos que permitieron concluir que la metodología era factible para provocar cambios positivos en los estudiantes al generalizar las unidades gramaticales, no pudo precisar en qué medida ésta superaba las concepciones tradicionales para el diagnóstico-formación de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta área de análisis lingüísticos. Para determinar este aspecto se desarrolló un segundo estudio comparativo.

Resultados del estudio comparativo entre el grupo donde se intervino y los restantes del segundo y tercer semestres de la carrera.

Este segundo estudio se seleccionó a partir de que permitía establecer comparaciones entre el grupo de sujetos sometido a la intervención y otros que no habían recibido tal influencia. De esta forma, se complementaron los datos obtenidos en el primer estudio al determinarse en qué medida la metodología propuesta ofrecía mayores potencialidades para diagnosticar y formar las generalizaciones gramaticales.

Para desarrollar el estudio comparativo se aplicaron dos controles parciales relacionados con los conocimientos gramaticales. Estos se insertaron armónicamente en el currículo de los estudiantes como parte de las evaluaciones sistemáticas que se aplicaban a lo largo del curso.

El primer control incluyó las unidades de la 1 a la 7 y el segundo de la 9 a la 15 del libro Manual de Gramática Española I (Seco, 1930).

Los grupos tomados como referencia para la comparación (a los que se les llamó A y B) presentaron características similares a las del grupo donde se intervino en cuanto a su composición, edad, procedencia, rendimiento académico precedente, motivación por el estudio del español y el ejercicio del magisterio.

La evaluación de los trabajos se realizó utilizando una escala que permitiera distinguir, con la mayor precisión posible, las características particulares de los estudiantes envueltos en el estudio. Atendiendo a que durante la caracterización inicial se detectaron diferencias, incluso entre los alumnos comprendidos en un mismo parámetro, se establecieron los siguientes criterios evaluativos:

- Evaluación de dos (2) puntos: se incluyeron todos los alumnos que generalizaron empíricamente, en particular aquellos en los cuales fue consistente el empleo de criterios formales para analizar las unidades gramaticales.
- Evaluación de tres (3) puntos: se insertaron los alumnos que generalizaron empíricamente las unidades gramaticales sometidas a consideración. A diferencia de los del grupo anterior, éstos se caracterizaron por utilizar indistintamente tanto los criterios formales como los funcionales en los análisis desarrollados, prevaleciendo los criterios formales.
- Evaluación de cuatro (4) puntos: se consideraron en esta categoría los estudiantes con una tendencia manifiesta a generalizar teóricamente los contenidos evaluados. Se caracterizaron, además, por la presencia de algunos criterios formales en sus respuestas, aunque su magnitud fue mínima en relación con los funcionales.
- Evaluación de cinco (5) puntos: se incluyeron los alumnos que evidenciaron consistencia en el empleo de los criterios funcionales para generalizar las unidades gramaticales.

Para evaluar los trabajos, se constituyó un panel compuesto por otros tres profesores del colectivo pedagógico, así como por el profesor que estaba desarrollando la intervención y su colaborador. Los miembros del colectivo que se incorporaron al panel fueron entrenados previamente acerca de cómo evaluar cada una de las preguntas incluidas en ambos controles parciales.

Todos los evaluadores calificaron por separado los exámenes de los estudiantes, identificando los aspectos positivos y negativos de cada trabajo y propusieron una nota integral (estos datos no fueron del dominio del resto de los profesores hasta que se procedió a la valoración conjunta de todos los exámenes). La evaluación final de cada estudiante se alcanzó mediante el consenso colectivo del panel de profesores, una vez discutidos los criterios personales.

Con el objetivo de minimizar una posible influencia subjetiva a la hora de calificar los controles, los nombres de los estudiantes fueron cubiertos con una tira de papel. Asimismo, los trabajos, una vez recogidos, se mezclaron sin distinción de grupos para evitar prejuicios o favoritismos por parte de alguno de los evaluadores.

Los resultados obtenidos fueron sometidos a la prueba estadística Kruskal-Wallis a partir de que se comparaban tres grupos independientes para establecer la significación de las diferencias existentes entre ellos. Su empleo se precisó, además, por el tipo de escala utilizada para valorar los resultados (ordinal).

El tratamiento estadístico a los datos obtenidos durante el primer y el segundo control, evidenció que existían diferencias significativas entre el grupo donde se intervino y los restantes dos grupos, como puede verse en la tabla 3 (Primer trabajo de control: $p=0.010$ y Segundo trabajo de control: 0.006). Estas estuvieron dadas por la tendencia del grupo sometido a la intervención a obtener mejores resultados que los restantes en ambos controles. Se obtuvieron diferencias significativas entre el grupo de intervención y el de referencia A ($p\text{-valor}=0.009$) y entre el grupo de intervención

y el grupo de referencia B (p-valor=0.017); sin embargo, no se obtuvo diferencia significativa en la mediana de los grupos A y B (p-valor con la corrección Bonferroni=0.136).

Tabla 3. Diferencias entre los grupos de referencia A y B y el grupo de intervención (C) según los dos controles realizados.

Controles		Estadígrafo H ¹	p-valor
Primero	Grupo de referencia A	9.234	0.010*
	Grupo de referencia B		
	Grupo de intervención		
Segundo	Grupo de referencia A	10.659	0.006*
	Grupo de referencia B		
	Grupo de intervención		

Nota: Estadígrafo de la prueba Kruskal-Wallis.

Este segundo estudio comparativo permitió concluir que la metodología propuesta provocaba cambios significativamente superiores en el grupo de intervención que en los restantes donde la misma no se aplicó. De esta forma, se obtuvieron evidencias empíricas acerca de la factibilidad de la misma para superar las concepciones que le antecedieron al estudiar la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales.

Para poder cuantificar los resultados, se tuvieron que establecer cortes. Esto condujo a que no se pudiera dar seguimiento a los sujetos durante todo el proceso. Se evidenció, además, que tanto el primer como el segundo estudio, desde la perspectiva cuantitativa, no permitían revelar con exactitud en qué medida la metodología propuesta atendía de manera individualizada las potencialidades y dificultades de los estudiantes al generalizar las unidades gramaticales.

Muse y Delicia (2013) estudian la complejidad sintáctica de textos originados por estudiantes universitarios que pertenecen a varios cursos académicos. Los conocidos como índices de madurez sintáctica facilitan instaurar cómo cierto discurso puede resultar más o menos complejo desde el enfoque de su sintaxis, en función de ofrecer información sobre la capacidad del sujeto que escribe para construir estructuras oracionales fortalecidas.

El Modelo de análisis de la complejidad sintáctica de un segmento discursivo reveló que de un total de palabras: 209, la longitud promedio de la unidad-t (palabras/U-T): 23.22, mientras que la longitud promedio de la cláusula (palabras/CL-18-): 11.61, el promedio de cláusulas por unidad-t (CL/U-T): 2 y el promedio de intensidad de incrustación (II/U-T): 0.66. En tanto, Ilich y Morales (2004) comparan, desde un paradigma lingüístico-discursivo, dos grupos de monografías escritas por alumnos de primer año de Odontología de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

El estudio concluye que el 39,1% manifestó irregularidades en la construcción gramatical y un 19,5% añadió enunciados propios de la oralidad. Otros autores: Cubo de Severino (2005), Sánchez (2007), Moreno (2010), Fernández (2010), Torres y Boces (2012) plantean que resulta ineludible una reflexión metalingüística explícita (atención a la forma) en los espacios universitarios, sobre todo en las carreras afines a la Lengua y la Literatura, para facilitar en los educandos el tránsito del empleo espontáneo de las lenguas a los usos elaborados (orales o escritos) que la sociedad contemporánea requiere.

CONCLUSIONES.

Resulta urgente insertar en los currículos universitarios, programas que incluyan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales concernidos a la tipología de textos y sus rasgos, situación que requiere mostrar metodologías para el desarrollo de habilidades de generalización del pensamiento en el proceso enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales, ya que varias de

estas problemáticas se deben a que los sujetos que ingresan a la universidad no han logrado desplegar en los niveles precedentes las competencias para la redacción de textos.

La reflexión gramatical a favor del uso lingüístico descubre las insuficiencias de la gramática oracional como solo recurso de referencia para la transposición didáctica, la significación de los planteamientos funcionales, discursivos y cognitivos y la centralidad de la noción de género, como ente de análisis y de producción. Se requiere, además, procesos de abordaje para la selección de contenidos de enseñanza y las metodologías de intervención en el espacio áulico.

Los estudios comparativos facilitaron concluir que la metodología diseñada provocó transformaciones notablemente superiores en el grupo de intervención que en los restantes donde la misma no se implementó. De esta manera, se alcanzaron evidencias empíricas relacionadas con la factibilidad de la misma para superar las concepciones que le precedieron al investigar la generalización en el proceso enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Calero, M. L. (2008). Análisis lógico y análisis gramatical en la tradición española: hacia una (r)evolución de la sintaxis. *Granma-Temas*, 3, 11-42.
2. Calzadilla, G. y Domínguez, M. (2017). Enseñanza planificada y sistemática del léxico: imperativo en la formación de profesores de Español-Literatura. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Año: IV, Número:3, Artículo no.3, Período: Febrero-Mayo, 2017.
<https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/files/200003472-87c2588b86/17-5-3%20Ense%C3%B1anza%20planificada%20y%20sistem%C3%A1tica%20del....pdf>
3. Cubo de Severino, L. (2005). Evaluación de estrategias retóricas en la comprensión de manuales universitarios. *RILL*, 15, 55-59.

4. España, E. (2011). Enseñanza de la escritura en el ámbito universitario: situación actual y perspectivas. *Normas. Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*, 1, 37-51.
5. Fernández, S. S. (2010). Un enfoque cognitivo del español para el nivel universitario. Cádiz, España: FIAPE.
6. Fuenmayor, G., Villasmil, Y. y Rincón, M. (2008). Construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de LUZ. *Letras*, 50(77). Recuperado de:
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000200007
7. Ilich, E. y Morales, O. A. (2004). Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva. *Educere*, 8(26), 333-345.
8. Martín, M. A. (2010). Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática. *Tejuelo*, 8, 59-76.
9. Moreno, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros.
10. Muse, C. E. y Delicia, D. D. (2013). Complejidad sintáctica y discurso académico: parámetros gramaticales en la producción escrita de estudiantes universitarios. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13, 1-12.
11. Nogueras, A. (2018). Propuesta didáctica para la enseñanza de los procedimientos de cohesión textual gramaticales en la construcción de textos escritos. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Año: V, Número:3, Artículo no.:6, Período: 1ro de mayo al 31 de agosto del 2018.
https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/_files/200003794-5f10c600f7/18.5.6%20Propuesta%20did%C3%A1ctica%20para%20la%20ense%C3%B1anza%20de%20lo....pdf

12. Sánchez, C. (2007). Los objetivos de la instrucción gramatical en la enseñanza del español como lengua materna. *Filología y Lingüística*, XXXIII (1), 167-190.
13. Savio, K. (2015). La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(2), 1-27.
14. Seco, R. (1930). *Manual de gramática española: morfología*. Compañía Ibero-Americana de Publicaciones.
15. Torres, C. y Boces, G. (2012). Reformulación y uso del pronombre demostrativo neutro 'esto' en la elaboración de síntesis escritas por parte de estudiantes universitarios. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 45(79), 198-225.
16. Velásquez, M. (2005). Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes universitarios. *Literatura y Lingüística*, 16, 281-295.

DATOS DE LOS AUTORES.

- 1. Liuvan Herrera Carpio.** Licenciado en Letras. Máster en Cultura Latinoamericana. Docente de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Chimborazo. Correo electrónico: lherrera@unach.edu.ec
- 2. Liset Camaño Carballo.** Doctora en Estomatología. Especialista en Primer Grado en Estomatología General Integral. Directora de la Carrera de Odontología de la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES). Tungurahua, Ecuador. Correo electrónico: direccionodontologia@uniandes.edu.ec
- 3. Carlos Espinoza Chávez.** Doctor en Bioquímica y Farmacia. Máster en Bioquímica Clínica. Docente de la Carrera de Odontología de la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES). Tungurahua, Ecuador. Correo electrónico: ua.carlospinoza@uniandes.edu.ec

4. Yamili González Carmonat. Doctora en Estomatología. Especialista de Primer Grado en Cirugía Maxilofacial. Docente de la Carrera de Odontología de la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES). Tungurahua, Ecuador. Correo electrónico: ua.yamiligonzalez@uniandes.edu.ec

5. Luz Granda Macías. Doctora en Odontología. Especialista en Implante. Docente de la Carrera de Odontología de la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES). Tungurahua, Ecuador. Correo electrónico: ua.luzgranda@uniandes.edu.ec

RECIBIDO: 26 de marzo del 2019.

APROBADO: 10 de abril del 2019.