

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
“ JOSÉ DE LA LUZ Y CABALLERO ”
HOLGUÍN, CUBA**

**SISTEMATIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA Y LA
PRÁCTICA PEDAGÓGICA DESDE LA ESTIMULACIÓN DEL
TALENTO VERBAL EN ESCOLARES PRIMARIOS**

**TRABAJO EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE
MASTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Mención: Educación Primaria

**AUTOR:
OSCAR OVIDIO CALZADILLA PÉREZ**

2009

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
“JOSÉ DE LA LUZ Y CABALLERO”
HOLGUÍN, CUBA**

**SISTEMATIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA
DESDE LA ESTIMULACIÓN DEL TALENTO VERBAL EN ESCOLARES PRIMARIOS**

**TRABAJO EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE
MASTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Mención: Educación Primaria

AUTOR: LIC. OSCAR OVIDIO CALZADILLA PÉREZ, PROF. INST.

TUTORA: DRA. C. MARITZA SALAZAR SALAZAR, PROF. AUX.

2009

DEDICATORIA:

*A los ausentes, siempre presentes, mis abuelos
Oscar Calzadilla Perdomo y Melba Cruz Marrero.
A la Revolución Cubana, a todos sus constructores y fieles seguidores,
por las oportunidades.*

AGRADECIMIENTOS:

A todos los que en este empeño aportaron inteligencia, cariño y confianza para poder conformar esta obra, a ellos se debe el valor que esta pudiera tener.

A la Dra. C. Isabel María Daudinot Betancourt, maestra, investigadora y revolucionaria, que en los primeros años de mi formación, se encargó de fertilizar mis aptitudes y mi amor hacia la profesión más humana y bella que pueda ejercer ser humano, el magisterio.

A la Dra. C. Maritza Salazar Salazar, mi tutora de siempre y madre científica, por tener siempre sus brazos abiertos para la enseñanza, por el ejemplo que emana para todos en cada uno de sus pasos, por el cariño, la entrega y el respeto que profesa a sus aspirantes.

A mis tías Odalis y Gladis, impulsoras en mi vida y toda la familia.

A mis padres Deisis y Raúl, sin la vida que ustedes me brindaron no hubiese aprendido lo que significa educar.

A mi amiga y hermana de siempre, Dra. Iliana Cruz Armas, la sensibilidad del universo convertida en homo sapiens, sin usted la vida fuera incompleta.

A mi amigo, compañero de estudios de siempre y colega Prof. Yander Martínez Gandol, y a su familia.

A todos mis colegas del Centro de Referencia Provincial, en especial a Rosell, Tania, Marta Reyes, María Peña, Darién, Luisa y Ester, por su confianza, ayuda, empeño, y amistad.

A las personas que nunca olvido María Elena y toda su bella familia, por hacerme sentir parte de ellos; a Yamilé, Félix, Greski, Moraima, Arminda, Laura Sanz, Coloma, Cruzata, Marisol, William Cruz y Luis Cruz .

A todos los escolares que he tenido oportunidad de educar.

A mis alumnos del pregrado.

A los colegas del Proyecto “Centro Consultor para la Estimulación del Talento verbal en el Contexto Escolar”.

También, a los que intentan colocar barreras, por mí estas son percibidas como oportunidades para crecer, gracias.

A todos, los que colocan día a día en mi corazón una gota de amor, esperanza, perseverancia, paciencia, sensibilidad y la certeza de que crecemos cuando educamos el talento.

SÍNTESIS

El trabajo aborda a manera de sistematización de la actividad científica y la práctica pedagógica, el tratamiento dado a la problemática de la estimulación del talento verbal. Consecuentemente, se determinó la elaboración de un material docente contentivo de un folleto dirigido a favorecer la estimulación del talento verbal desde tareas docentes integradoras basadas en dimensiones e indicadores del desempeño cognitivo de los escolares de quinto grado en la construcción de textos escritos, de modo que posibilite la concreción de aspectos teóricos y metodológicos necesarios para el tratamiento didáctico de la problemática durante la formación inicial y permanente de carácter científico – metodológico del maestro.

Bajo un estilo de trabajo cualitativo y participativo se emplearon métodos y técnicas de investigación, del nivel empírico y teórico, así como procedimientos sencillos de la estadística, los que en su relación dialéctica permitieron obtener criterios que revelan la pertinencia, validez, viabilidad y factibilidad del aporte como alternativa para la consolidación del Modelo de la Escuela Primaria.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
DESARROLLO	
I. PREMISAS TEORICAS Y METODOLOGICAS SOBRE LA EDUCACION Y EL DESARROLLO DEL TALENTO EN EL NIVEL PRIMARIO	8
I.1 Principales concepciones sobre la educación y el desarrollo del talento	8
I.2 Aproximaciones a la conceptualización del talento y sus relaciones con términos asociados	14
I.3 Concepción sistematizada en la actividad científica y la práctica pedagógica en torno a la estimulación del talento verbal y su estimulación mediante el aprendizaje de la construcción de textos escritos	18
Etapa I. Estudios del autor como alumno en la Educación Primaria, Secundaria Básica y Preuniversitario Vocacional de Ciencias Pedagógicas	19
Etapa II. Estudios de pregrado del autor como maestro en formación	20
Etapa III. Estudios de postgrado del autor como maestrante y doctorante	23
II. CONCEPCION DE ESTALENVERB: UN MATERIAL DOCENTE DIRIGIDO A LA ESTIMULACIÓN DEL TALENTO VERBAL EN ESCOLARES PRIMARIOS DE QUINTO GRADO	26
III. PRINCIPALES RESULTADOS DE LA SISTEMATIZACION DE LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DESDE LA INTRODUCCIÓN DE ESTALENVERB	72
CONCLUSIONES GENERALES	79
RECOMENDACIONES	80
PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DEL ASPIRANTE	
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

La necesidad de fomentar una *escuela madura*, que promueva el cambio educativo desde la búsqueda de mayores niveles de calidad y excelencia, posibilita cristalizar lo que se ha denominado por la comunidad de pedagogos, ‘*educación desarrolladora para todos y a lo largo de toda la vida*’. Consecuentemente, potenciar el valor de la educación como condición intrínseca del desarrollo social sostenible requiere extender la comprensión del talento, como expresión de la diversidad.

En Cuba, el interés por la educación del talento como preocupación social y aspiración, responde a un ideal ético-humanista, configurado históricamente en el *pensamiento social, pedagógico y científico* de F. Varela (1788-1853), J. Luz y Caballero (1800-1862), J. J. Martí Pérez (1853-1895) y E. J. Varona (1848-1933), entre otros; quienes exponen sugerencias acerca del problema de las *aptitudes, la inteligencia y los talentos*.

En el análisis histórico-lógico del tema revela cómo desde las primeras décadas del siglo XX investigaciones cubanas abordan, en particular, el tópico de los llamados genios (Suárez, 1945; E. Cruz, 1946; Díaz, 1948).

En los últimos años las indagaciones científicas se han encaminado hacia la *identificación de escolares talentosos y potencialmente talentos* (D. Castellanos y C. Vera, 1991; Pino, 1998; Robert, 1995; C. Vera, 2001); *la caracterización psicológica y pedagógica de diferentes poblaciones y sujetos talentosos* (D. Castellanos y C. Vera, 1991; A. Márquez, 1995; García, 1998; D. Castellanos, 2001); *estrategias para la atención diferenciada y la estimulación del talento a partir de opciones curriculares y extracurriculares* (M. Martínez, 1993, 1995; Ferrer, 1995; R. Lorenzo, 1995; García, 1997; O. Torres, 2000); *la orientación a los padres para la atención al desarrollo del talento desde la familia* (F. Morales, 1999; M. Medina, 2008); *el perfeccionamiento de la actividad de concursos y olimpiadas de conocimiento* (Barrios, Valdés, Portuondo, 1990; C. Gómez, 1997; Davinson, 1999); *la relación las capacidades intelectuales y la metacognición* (A. Labarrere, 1987, 1994) y *la estimulación del talento verbal en escolares primarios* (O. Calzadilla y Y. Martínez, 2006, 2007, 2008; O. Calzadilla, 2009).

También se ha profundizado en el tema desde la gestión proyectos de investigación e intervención, entre ellos: *Aprender a Aprender* (ICCP, 1985-1989), *PRYCREA* (A. González, 1994-2004), *ARGOS* (1991-1996), *ODISEO* (H. Suanes Canet) y *TEDI* (ICCP, 1991-1997).

El estudio de algunos de los resultados expuestos por estas investigaciones, revelaron la necesidad de sensibilizar la sociedad en cuanto a la atención que requieren talentosos y talentos, el establecimiento de criterios científicos que permitan viabilizar en el contexto escolar la atención a sus necesidades educativas específicas, la posición social ambigua entre el reconocimiento de la importancia de su educación y el olvido educativo

diagnosticado en las prácticas profesionales y la pertinencia de nuevos recursos psicopedagógicos que rompan con la brecha entre “gestión educativa y quehacer científico”.

De esta manera, en estudios exploratorios realizados por el autor en el *Centro de Referencia Provincial de Educación Primaria “Dalquis Sánchez Pupo”*, Laboratorio para la Educación Cubana en Holguín, con la asesoría científica de especialistas del proyecto “*Factores que ocasionan bajos resultados en el Aprendizaje del Español y la Matemática en la Provincia Holguín*”, y los *Centros de Estudios en Evaluación de Calidad de la Educación (CECE) y en Ciencias de la Educación*, ambos de la *Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”*, se determinó que el dominio cognitivo que más afectaba el aprendizaje de los escolares, en todos sus grados era la construcción de textos escritos (CTE).

Motivado por el conocimiento de conjeturas formuladas por la comunidad sociocrítica en torno a las causas que generaban el problema, se realizaron análisis más particularizados de los resultados obtenidos por los escolares en operativos (provinciales y nacionales), así como en estudios de profundización aplicados por el CECE, lo que permitió concluir que:

- A nivel de aula y grado, existen escolares que no presentan estas limitaciones, pues muestran en su desempeño potencialidades talentosas en lo verbal, en particular para la CTE; no obstante, la atención pedagógica ofrecida aún es insuficiente y se caracteriza por la homogeneidad.
- En la escuela, independientemente de reconocerse la existencia de inteligencias y talentos múltiples, así como de escolares talentosos, su atención se caracteriza por el empirismo, la espontaneidad y la dispersión de las acciones; de hecho, en la estrategia de trabajo metodológico no se encontraron precisiones en torno a acciones para el diagnóstico y tratamiento de talentos específicos.

Estudios de profundización realizadas por el autor de este trabajo¹, en torno a la problemática de la *estimulación del talento verbal mediante o para la construcción de textos escritos*, posibilitaron que se presentaran *imprecisiones teóricas y evidencias empíricas*, como resultado de la *sistematización de la actividad científica y la práctica pedagógica (SACPP)*:

Imprecisiones teóricas:

- Imprecisiones en la conceptualización de talento y talento verbal, desde el punto de vista psicopedagógico y bajo una perspectiva dialéctico - materialista.
- Carente profundización en el estudio de los términos talento y talento verbal, como concepto estructurante dentro del contenido del proceso pedagógico en general, y del proceso de enseñanza – aprendizaje, en particular.

Evidencias empíricas:

¹ Consúltense al final de este trabajo el acápite “*Producción Científica del Aspirante*”.

- Bajo nivel de conocimientos acerca de la problemática del talento en general, y del verbal en particular, tanto en el personal docente como en la familia.
- Insuficiente reconocimiento teórico y práctico de las potencialidades educativas de la construcción de textos escritos como competencia cognitivo-comunicativa, de naturaleza histórico – cultural para la estimulación del talento verbal.
- La estructuración didáctica de las actividades de aprendizaje, en particular las que se orientan para la construcción textual, padecen de un enfoque “cerrado”, pues se limitan al sistema de conocimientos de una asignatura específica, y tributan predominantemente a los niveles I ó II de desempeño cognitivo.
- Carente integración entre los contenidos del dominio cognitivo producción textual, presentes en los programas de estudio, con los que se introducen a partir del ajuste curricular, en la construcción de un nuevo enfoque curricular que permita atender la diversidad de potencialidades talentosas que se presentan en los escolares a nivel de aula, grado y escuela.

La gestión crítica, reflexiva y transformadora en esta SACPP, en torno a la búsqueda de soluciones a la problemática de la *estimulación del talento verbal mediante la construcción de textos escritos*, posibilitó determinar como *problema conceptual – metodológico*: ¿Cómo favorecer la estimulación del talento verbal desde tareas docentes integradoras, basadas en dimensiones e indicadores del desempeño cognitivo de los escolares en la construcción de textos escritos?

Consecuentemente, se determinó como *objetivo de la investigación*: la elaboración de un folleto contentivo de consideraciones en torno al diagnóstico y tratamiento del talento verbal, en particular desde tareas docentes integradoras, basadas en dimensiones e indicadores del desempeño cognitivo de los escolares primarios, en la construcción de textos escritos.

Como efecto del proceso de evaluación de impactos del Proyecto Educativo Institucional “*Centro Consultor para la Estimulación del Talento Verbal en el Contexto Escolar*” (CESTALVER) que dirige el autor, los cambios epistémicos que se originan constantemente en la investigación científica en torno al tema y las continuas reflexiones originadas por la comunidad sociocrítica, para esta sistematización, se determinaron las siguientes *tareas científicas*:

1. Sistematizar las premisas teóricas y metodológicas en las que se sustenta la educación y el desarrollo del talento, en general, y la estimulación del talento verbal en escolares primarios, en particular.
2. Determinar una primera aproximación a las peculiaridades que en la educación del talento verbal tiene la estimulación.

3. Reelaborar las dimensiones e indicadores para el diagnóstico del talento verbal en escolares primarios, a partir del seguimiento de los resultados de las investigaciones.
4. Reelaborar el estudio del enfoque curricular de la construcción de textos escritos en todos los grados de la escuela primaria, con énfasis en los conocimientos sobre diversidad textual.
5. Ofrecer un material docente, en forma de folleto, contentivo de consideraciones teóricas y prácticas en torno a la estimulación del talento verbal mediante la construcción de textos escritos
6. Valorar la influencia, que tanto en la actividad científica como en la práctica pedagógica, ha tenido el material docente conformado desde el análisis de los resultados que constituyen impacto del Proyecto Educativo Institucional “Centro Consultor para la Estimulación del Talento Verbal en el Contexto Escolar” (CESTALVER).

Para la concreción de las tareas científicas se emplearon esencialmente los siguientes *métodos y técnicas*:

- Observación participante de actividades docentes, docente-metodológicas, científico-metodológicas, investigativas, de superación y extradocentes.
- Cuaderno de notas de análisis crítico de textos escritos por los escolares, informes científicos presentados en relación con el tema por miembros del Proyecto CESTALVER (estudiantes en formación y profesionales de graduados).
- Registros de experiencias pedagógicas y didácticas, obtenidas durante los procesos de estimulación.
- Anotaciones de campo (a nivel de aula, salones de conferencias, instituciones educativas y científicas).
- Análisis de documentos (programas de estudio, planes de clases, registro de evaluaciones, trabajos prácticos, pruebas pedagógicas, libretas de clases, expedientes acumulativos, trabajos de investigación de escolares, estudiantes en formación y profesionales graduados que participan en el proyecto).
- Registros anecdóticos.
- Diarios de vivencias escolares.
- Tests de rendimiento de los estudiantes.
- Informes analíticos.

La diversidad de *métodos y técnicas* utilizados precisó el establecimiento de “*convergencia metodológica*” (Jick, 1979), por lo que se emplearon varios tipos de triangulación (Denzin, 1978; Fielding, 1986):

- ✓ *De investigadores:* a partir de que la estimulación del talento verbal se concibió en el Proyecto Educativo Institucional CESTALVER, *línea de investigación de prioridad*, la cual se trabaja por un conjunto de futuros profesionales y profesionales de educación en trabajos científicos estudiantiles, tesis de maestría, tesis de doctorado, tesinas, materiales docentes, talleres metodológicos y científico – metodológicos, conferencias, cursos de postgrado, entre otras modalidades de la actividad científica.
- ✓ *De datos:* mediante el análisis de resultados científicos, incluye diagnósticos, aprobados en las sesiones científicas del proyecto de investigación “*Factores que ocasionan los bajos resultados en el aprendizaje del Español y la Matemática en la provincial Holguín*”, asociado al Proyecto Ramal 10 del Ministerio de Educación de Cuba “Evaluación de la calidad de la educación y el desarrollo de políticas educativas” (ICCP, 2008-2012); así como en el Proyecto Educativo Institucional CESTALVER².
- ✓ *Medológica:* empleo sistemático del mismo método en diferentes contextos.

También se emplearon procedimientos de análisis-síntesis, inducción-deducción y tránsito de lo abstracto a lo concreto; entre los métodos el histórico-lógico, la modelación, la experimentación y el enfoque de sistema.

Además se utilizaron procedimientos estadísticos como el cálculo porcentual y la agrupación y registro de datos en tablas y gráficos, con el fin de la búsqueda de consenso con respecto a los criterios emanados de la reflexión y crítica en el seno de las actividades docentes, docente-metodológicas, científico-metodológicas, investigativas y de superación, en las que sus participantes, bajo un estilo de trabajo cualitativo y participativo conforman una comunidad sociocrítica.

Estos en su relación dialéctica permitieron concretar como *aporte práctico* un material docente, contentivo de un folleto, dirigido a favorecer la estimulación del talento verbal desde tareas docentes integradoras basadas en dimensiones e indicadores del desempeño cognitivo de los escolares en la construcción de textos escritos, de modo que posibilite la concreción de aspectos teóricos y metodológicos en el tratamiento didáctico de la problemática durante la formación inicial y permanente de carácter científico – metodológico de los docentes.

El *grupo de acción o comunidad sociocrítica* estuvo integrada por:

- Escolares primarios del Centro de Referencia Provincial de Educación Primaria “Dalquis Sánchez Pupo” y otras instituciones del nivel primario en las que se han

² Véase: Calzadilla Pérez, O. y otros. (2009). Experiencias sistematizadas de la microuniversidad pedagógica sobre la concreción de la investigación científica desde proyectos educativos.

- introducido resultados científicos generados en torno a la estimulación del talento verbal (Holguín, Ciudad Habana y Guantánamo).
- Directivos educacionales de las instituciones en las que se han introducido resultados científicos.
 - Miembros del Proyecto Educativo Institucional “Centro Consultor para la Estimulación del Talento Verbal en el Contexto Escolar ”
 - Profesores de Metodología de la Enseñanza de la Lengua Materna de la Sede Pedagógica Universitaria de la Infancia del municipio Holguín y de la Universidad de Ciencias Pedagógica “José de la luz y Caballero”
 - Profesores de la disciplina Metodología de la Investigación Educativa de la Sede Pedagógica Universitaria de la Infancia del municipio Holguín,
 - Estudiantes que han recibido cursos de postgrado sobre la temática del talento
 - Estudiantes de años 1^{er} a 5^{to} de Carreras Pedagógicas a los que se le ha tutorado y tutoran trabajos científicos estudiantiles.
 - Núcleos familiares.

El trabajo es contentivo de *introducción, desarrollo, conclusiones, recomendaciones*, una descripción de la *producción científica del aspirante y anexos*.

El desarrollo está compuesto por tres epígrafes, algunos de ellos con sus respectivos acápites. El epígrafe I, “*Premisas teóricas y metodológicas sobre la educación y el desarrollo del talento en el nivel primario*”, revela concepciones sobre la educación y el desarrollo del talento, una aproximación a su conceptualización y una descripción de la concepción que ha sido sistematizada en la actividad científica y la práctica pedagógica durante los estudios de pre y post grado sobre la estimulación del talento verbal mediante la construcción de textos escritos.

El epígrafe II, expone cómo desde la sistematización de la actividad científica y la práctica pedagógica en torno a la estimulación del talento verbal y de la continua reflexión crítica y transformadora de este proceso surge *ESTALENVERB...*, como “*Material docente dirigido a la estimulación del talento verbal en escolares primarios*”.

El epígrafe III, “*Principales resultados de la sistematización de la actividad científica y la práctica pedagógica desde la introducción de ESTALENVERB*”, contiene una descripción de algunos resultados logrados, algunos de ellos resultados de impacto del *Proyecto Educativo Institucional “Centro Consultor para la Estimulación del Talento Verbal en el Contexto Escolar”*

DESARROLLO

III. PREMISAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS SOBRE LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO DEL TALENTO EN EL NIVEL PRIMARIO

Se erige que en la conformación de esta sistematización de la actividad científica y la práctica pedagógica la determinación de la unidad y diversidad en el criterio de los autores consultados, constituye un eje de orientación teórica y metodológica que configura las principales concepciones sobre la educación y el desarrollo del talento.

I.1. Principales concepciones sobre la educación y el desarrollo del talento

Obsérvese en este epígrafe, una primera aproximación a la diferenciación de cinco de los avances teóricos que sobre el concepto de talento se han producido durante los últimos años, desde definiciones orientadas a lo innato o genético, a modelos cognitivos, basados en el logro hasta la conformación de modelos sistémicos.

I.1.1. Definiciones orientadas a lo innato o genético

L. M. Terman³(1877-1956), es considerado el principal representante de esta perspectiva, con su determinismo biológico y la popularización del cociente intelectual (CI), por cuanto consideraba que la inteligencia, revelada por los test de inteligencia está genéticamente determinada y, por consiguiente, era estable en el tiempo. De esta manera se concibe la inteligencia como una habilidad unitaria heredada.

Por otra parte, en el Informe Marland⁴ (1971), se reconoce que, “Los niños dotados y talentosos son aquellos que, en virtud de sus habilidades sobresalientes, son capaces de un alto rendimiento. Los niños capaces de un alto rendimiento incluyen aquellos que han demostrado sus logros y/o habilidades potenciales en cualquiera de las siguientes áreas, sea aisladamente o combinadas: 1) habilidad intelectual general, 2) aptitudes académicas específicas, 3) pensamiento creativo o productivo, 4) habilidad de liderazgo, 5) artes visuales e interpretativas, 6) habilidades psicomotoras.”⁵

Esta definición distingue entre capacidades potenciales y capacidades realizadas; así, por ejemplo, algunos alumnos de bajo rendimiento pueden ser de alto potencial pero con malos resultados.

I.1.2. Modelos orientados al logro o rendimiento

³ M. Terman (1877-1956), psicólogo estadounidense, conocido por sus investigaciones en la medición de la inteligencia y en pedagogía experimental con niños superdotados. Introdujo el término cociente intelectual (CI). Entre sus numerosas obras destacan *La medida de la inteligencia* (1916), *La inteligencia de los escolares* (1919), *The Stanford Achievement Test* (1923) y *El estudio genético del genio* (1925-1959).

⁴ También se conoce como Informe del Comisionado de Educación de Estados Unidos al Congreso Norteamericano

⁵ Passow, A. (1993). “National/State policies regarding education of the gifted”, p. 30.

En este modelo, los autores proponen la existencia de un determinado nivel de capacidad o talento, como condición necesaria para el *alto rendimiento* y consideran éste resultado observable y medible de su talento.

En la literatura se encuentran tres factores relacionados con la dotación orientada al rendimiento: “1) habilidad por encima del promedio, 2) compromiso con la tarea, y 3) creatividad”.⁶

Dentro de este enfoque, la teoría más conocida es la de los Tres Anillos de Renzulli (1977), quien concibe que el talento: “... consiste en una interacción entre tres grupos básicos de rasgos humanos, consistentes en capacidades por encima de la media, fuertes niveles de compromiso con la tarea, y fuertes dotes de creatividad. Los niños que manifiestan o son capaces de desarrollar una interacción entre estos tres anillos requieren una gran variedad de oportunidades y servicios educativos, que habitualmente no proporcionan los programas regulares de enseñanza”.⁷

Desde la teoría de J. Renzulli se pueden identificar, al menos, dos formas de inteligencia superior: la académica y la creativo-productiva. Él señala que la superdotación tiene que ser vista como una manifestación de potencial humano que puede desarrollarse en ciertas personas, en ciertos momentos y bajo ciertas circunstancias.

I.1.3. Definiciones orientadas a la interacción entre lo innato y el medio ambiente

Estos modelos tienen como precursor a Mönks (2003), quien sostiene la postura de superar las limitaciones del trabajo de Renzulli, por cuanto manifiesta que este descuida en su definición la naturaleza interactiva del desarrollo humano y la interacción dinámica de los procesos de desarrollo.

De esta manera Mönks (2003), propone un Modelo de Superdotación Multidimensional, donde considera el talento como un modelo de factores múltiples que contiene tanto elementos de la personalidad como del medio ambiente. De hecho, en sus posiciones el compromiso de la tarea de J. Renzulli es reemplazado por motivación, además de la asunción de riesgos por el individuo, la perspectiva de futuro, la anticipación, la planeación y los factores emocionales.

Por otra parte, el criterio de habilidad por encima del promedio, lo reemplaza por habilidades destacadas en dominios específicos.

Entre los factores medioambientales se incluye el contexto social principal en el cual el niño y el adolescente madura: familia, grupo de compañeros y colegio; de esta manera la

⁶ Mönks, F. y Mason, E. (2000). “Developmental psychology and giftedness: theories and research”, p. 146.

⁷ Renzulli, J. S. (1977). The enrichment triad model: a guide for developing defensible programs for the gifted and talented, p. 182.

emergencia y el desarrollo del potencial dotado dependen, en gran parte, de un ambiente favorable.

En resumen, Mönks, desde una concepción del desarrollo de naturaleza interactiva, considera la importancia para el desarrollo del talento de tres factores de la personalidad: capacidades excepcionales, motivación y creatividad, y también tres factores ambientales: familia, escuela y amigos o personas en caso similar.

Siguiendo como línea de análisis la interacción entre lo innato y el medio ambiente vale destacar que Gardner (1995) desarrolla la Teoría de las Inteligencias Múltiples, desafía así la noción de inteligencia “g”, concepción en la que se basan la mayoría de los modelos de test de inteligencia. Sugiere una aproximación a la evaluación e instrucción que activamente busca identificar lo que puede ser único en relación a las tendencias y capacidades en una variedad de dominios de la inteligencia. Propone siete inteligencias: lingüística, lógico-matemática, kinestésica-corporal, espacial, musical, interpersonal e intrapersonal. Además, define la inteligencia como una habilidad o un conjunto de habilidades que permiten al individuo resolver problemas o desarrollar productos que son consecuencia de un determinado contexto cultural.

Desde su Teoría de las Inteligencias Múltiples, Gardner considera que la superdotación se revela como resultado de la interacción entre habilidades innatas y un medio ambiente apropiado y favorable. Esto va más allá de la opinión de que la superdotación es inteligencia alta como tal, pues dice que ésta se expresa en los diferentes dominios con ejemplos como los siguientes: lingüístico (T. S. Elliot), lógica y matemática (Albert Einstein), visual y espacial (Pablo Picasso), musical (Igor Strawinsky), corporal y motriz (Martha Graham), intrapersonal (Sigmund Freud) y, finalmente, interpersonal (Mahatma Gandhi).

I.1.4. Definiciones orientadas a modelos cognitivos

La cognición, como concepto general designa al procesamiento de informaciones (obtención, almacenamiento y aplicación del conocimiento). A este grupo pertenecen las definiciones que hacen referencia a procesos de pensamiento, memoria y otras habilidades, como los estudiados por Sternberg (1985) y Sternberg y Davidson (1986), que en su teoría de la inteligencia destaca la importancia de la intuición o *insight*, y la respuesta a lo nuevo en la actuación o solución de una tarea. Se considera, por tanto, la actuación de *insight* como una habilidad en la solución de problemas, en la que los componentes de adquisición de conocimientos son indicadores de superdotación.

El modelo triádico de la inteligencia (Sternberg, 1985; Sternberg y Davidson, 1986), desde el procesamiento de la información, incluye tres subteorías:

- 1) **La subteoría contextual.** Describe qué tipos de conductas o situaciones pueden considerarse inteligentes en relación a las diferentes culturas e implica destrezas de solución de problemas y aptitudes sociales prácticas.
- 2) **La subteoría experiencial.** Indica que la inteligencia es relativa a la experiencia de cada sujeto. Adquiere especial relevancia el proceso de insight, o intuición.
- 3) **La subteoría componencial.** Aborda cuáles son los mecanismos de procesamiento de la información que se utilizan al realizar conductas inteligentes.

En relación con estos aspectos, Sternberg diferencia tres tipos de talento:

1. **Analíticos**, que se caracterizan por la gran capacidad de planificación y que obtienen altas puntuaciones en los test y buenas calificaciones académicas.
2. **Creativos**, muy dotados para la generación de nuevos planteamientos y altamente capacitados para sintetizar de forma integrada la información.
3. **Prácticos**, que destacan por su gran habilidad en el mundo social.

Este autor sostiene, que los niños dotados demuestran un funcionamiento cognitivo cualitativamente diferente al de otro, en uno o más de los componentes de la inteligencia (metacognitivos, de desempeño y/o de adquisición de información); asimismo, son expertos en su aplicación a situaciones nuevas y/o mecanismos de automatización frente a situaciones familiares. Por último, las personas con un alto nivel de habilidades prácticas suelen destacarse en una o más de las tres funciones u objetivos de la inteligencia (adaptación, selección y modificación del ambiente).

En esta orientación se plantea que los niños superdotados presentan diferencia en la calidad del procesamiento de la información, siendo superior a la de los niños promedio; por ejemplo, la capacidad metacognitiva comienza a una edad más temprana. Algunos proponen hablar de QI (*Quality Information*) para referirse a la calidad del procesamiento de la información.

Por otra parte, Gagné (1993) desarrolla un modelo que se caracteriza por los siguientes rasgos⁸:

1. Admite la existencia de capacidades y desempeños de excelencia en una amplia gama de dominios.
2. Reconoce la intervención crítica de variables personales y ambientales en el desarrollo del talento.
3. Distingue conceptualmente los términos “talentoso” y “dotado”.

⁸ Gagné, F. (1993). “Construct and models pertaining to exceptional human abilities”, p. 79.

4. Propone criterios operacionales coherentes para definir la extensión del concepto, es decir su prevalencia en la población.

I.1.5. Modelos sistémicos

Estos modelos abogan por la determinación de que distintos sistemas tienen influencia en el desarrollo humano y, por tanto, en el de talentos jóvenes: familia, colegio, compañeros, la situación económica, la orientación política, valores y creencias dominantes culturalmente, agencias sociales y factores relacionados; así: “Hasta cierto punto, puede decirse que la aproximación sistémica es la opuesta de la *estabilidad ontogenética*”.⁹

En este sentido autores como Feldhusen, Tannebaum y Feldman, también han enfatizado en los aspectos socioculturales y éticos, la expresión "adulto" o desarrollada del talento, y su carácter evolutivo e interactivo.

En la definición de Tannenbaum (2000), éste asume una aproximación sistémica, pues reconoce que la sociedad determina quién es reconocido como talento, y además considera que los logros destacados son determinados igualmente por cinco factores: “1) habilidad general, 2) habilidad específica, 3) factores no intelectuales, 4) factores medioambientales, y 5) factores de azar”.¹⁰ Desde esta perspectiva social se puede hacer distinción entre “excedente de talentos, talentos sobrantes, cuota de talentos y talentos anómalos”.

Una sociedad siempre tiene criterios para la atribución de lo que es talentoso y dotado en términos de producción de logros (Tannenbaum, 2000). Así, el desarrollo de la superdotación puede provenir de las oportunidades suministradas por agendas diferentes de los sistemas interactuantes, por lo que la interacción del individuo con la sociedad afecta tanto la dotación como la no dotación.

Feldhusen (1993), concibe el talento en términos de aptitudes superiores en cualquier esfera socialmente valiosa, *que sólo* devienen en capacidades reales de carácter específico en el ejercicio y dominio de las distintas carreras y profesiones. Para Feldman (1993), el talento es potencial (en constante proceso de desarrollo), para interactuar constructivamente con determinadas esferas del mundo de la experiencia, y tiene siempre un carácter (contenido) específico.

Es importante destacar que en cada modelo, los elementos considerados en la definición competen a la teoría en juego que asumen sus autores, por lo que se espera que una nueva teoría traiga nuevos elementos al concepto. Con esto se quiere decir que la

⁹ Mönks, F. y Mason, E. (2000). “Developmental psychology and giftedness: theories and research”, p. 147.

¹⁰ Véase: A. J. Tannenbaum (2000). “A history of giftedness in school and society”.

construcción del significado y concreción del concepto no está terminado; por el contrario, está en permanente construcción y reconstrucción.

En general, los autores que estudian la superdotación toman como referencia teórica alguno de los modelos examinados, o bien combinan varios de éstos con el propósito de complementarlos.

Llama la atención de la comunidad de investigadores sobre el tema la evolución en los paradigmas sobre la educación y el desarrollo del talento de posiciones cuantitativas e innatistas a otras más cualitativas, menos elitistas, con un carácter más social. De esta manera, en el debate teórico “se difunden discusiones sobre las tendencias en el desarrollo de las concepciones y prácticas relativas al talento, lo que muestra como en los procesos de diagnósticos se le disminuye la importancia del etiquetaje y se adopta un mayor énfasis en la identificación de los talentos específicos frente a la concepción global de que *tienes o no talento.*”¹¹

Asimismo, predomina en la actualidad la concepción de que el talento se caracteriza por la diversidad y heterogeneidad de su naturaleza, este se manifiesta y desarrollan en un estrecho intercambio con el medio, la cultura y la sociedad en su sentido más amplio.

Ejemplos ilustrativos de los nuevos paradigmas son algunas de las más reconocidas teorías sobre el talento y su desarrollo, tal es el caso de la *Concepción de los Tres Anillos de J. Renzulli (1986)*, de la *Teoría Triárquica del Talento de R. Sternberg (1986)*, de la *Teoría de las Inteligencias Múltiples de H. Gardner (1995)*, del *Modelo Dinámico del Talento de Munich (Ziegler y Heller, 2000)*, el *Modelo Diferenciado de la Superdotación y del Talento (R. Gagné, 1993)* o la *aproximación psicosocial al talento de A. J. Tannenbaum (1993)*.

En estos modelos se destacan aspectos esenciales de las nuevas concepciones, como su dimensión educativa, su naturaleza heterogénea y multicomponencial, sus raíces y determinaciones en los contextos socioculturales e históricos, su expresión tiene lugar en la dialéctica entre potencialidades, logros y contribuciones, sus vínculos con la inteligencia y la creatividad, su concreción en dominios concretos y variados de la actividad humana.

Desde este breve abordaje se induce que las definiciones de talento son muy numerosas y variadas, por lo que se precisa exponer algunos criterios en torno a su conceptualización y análisis de la implicación de términos asociados.

¹¹ Calzadilla Pérez, O. (2008): Vitrales epistemológicos sobre la estimulación del talento verbal para la construcción de texto, p. 18.

I.2 Aproximaciones a la conceptualización del talento y sus relaciones con términos asociados

Si como consecuencia de una tradición, fundamentalmente psicométrica, en las primeras décadas del siglo XX predominaron conceptos de talentos estrechos, unidimensionales e innatistas; en la actualidad proliferan otros de orientación teórica multidimensional, lo que revela como regularidad el hecho de que un mismo concepto pueda ser englobado por más de una clasificación. Asimismo, las definiciones oscilan en dos vertientes: *comprensión*¹² y *extensión*¹³.

Witty, en la década del cincuenta, consideró talentoso a todo individuo cuyo desempeño en una esfera potencialmente valiosa de la actividad humana fuese consistentemente notable (Gagné, 1993). El listado de estas esferas o líneas de desempeño humano potencialmente valioso ya rebasaba los marcos de la estrecha noción de rendimiento intelectual evaluado a partir del C.I. por L. M. Terman.

Por otra parte Taylor (1979), en los años sesenta, inspirado en los estudios de Guilford acerca de la *Estructura del Intelecto* (1989), postuló su *Teoría de los Talentos Múltiples* en la que desataca que el conjunto de talentos que es posible encontrar en la escuela es muy amplio, e incluye no sólo la forma tradicional reproductiva de pensar, procesar, adquirir y actuar con los conocimientos (talento académico), sino otras diferentes. Estos nuevos tipo de talento son: 1) *Pensamiento Productivo*, 2) *Comunicación*, 3) *Predicción*, 4) *Planificación* y 5) *Toma de Decisiones*, a los que posteriormente adicionó otros tres -*Organización*, *Relaciones Humanas* y *Discernimiento de Oportunidades*. (Gagné, 1993)

Resulta claro que, a partir de este concepto, se amplía el número de sujetos que pueden ser considerados talentosos: la mayor parte de los niños -plantea Taylor- puede ser superior a la media al menos en alguna de estas áreas.

Una de las definiciones más conocidas, y que mayor impacto educativo ha tenido, aparece en el Informe Marland (1971), aunque esta definición ha sido ampliamente revisada con posterioridad, y criticada por su omisión de componentes no-intelectuales (motivacionales) del talento, el carácter heterogéneo de las seis categorías incluidas, y la falta de operatividad para generar criterios prácticos de identificación (Renzulli, 1979); tuvo la importancia de constituir el punto de partida sobre el cual elaboraron sus propias definiciones y legislaciones educativas muchas organizaciones, estados y países del mundo (Passow, 1993).

Para Renzulli (1979), una definición de talento debe hacer alusión a otros componentes esenciales que no son estrictamente cognitivos, así como incluir la dimensión educativa de este fenómeno.

¹² Amplitud de su conceptualización y el número de variables incluidas (naturaleza del talento).

¹³ Determinación de quiénes y cuántos serán comprendidos en esta categoría.

Feldhusen (1993), concibe el talento en términos de aptitudes superiores en cualquier esfera socialmente valiosa, *que sólo* devienen en capacidades reales de carácter específico en el ejercicio y dominio de las distintas carreras y profesiones. Para Feldman (1993), el talento es potencial, en constante proceso de desarrollo, para interactuar constructivamente con determinadas esferas del mundo de la experiencia y tiene siempre un carácter, contenido específico.

En sus artículos de los años treinta acerca de la educación de los niños difíciles, L. S. Vigotsky (1995), incluye a los talentosos como uno de los tipos de *niños difíciles de educar*, y los define como aquellos que muestran *gran precocidad y alta capacidad de aprendizaje*, alertando sobre la necesidad de estudiar los *tipos especiales de talento* en el proceso mismo de su formación, en el proceso educativo.

La evolución del término *talento* se ha estabilizado en el lenguaje cotidiano en diversos países de Iberoamérica, por lo que resulta oportuno dilucidar aspectos esenciales entre la variedad de términos que lo son asociados, por cuanto en la literatura esto tiende a ocasionar confusión y problemas en la comprensión del término, incluso en el orden semántico; entre los más recurrentes se encuentra: *superdotación, talento, genio, precocidad, prodigio e "idiot savant"* (Feldhusen, 1987; Benito, 1994, Soriano, 1994, Lorenzo y Martínez, 1996; Alonso y Benito, 1996; Prieto y Castejón, 2000).

En general, sobre la *superdotación y talento* se pueden distinguir dos posiciones respecto a la relación entre estos conceptos: a) son abordados como sinónimos, o sea, no se establece una diferenciación entre ellos, por ejemplo, en el caso de Taylor, y Gardner en su Teoría de las Inteligencias Múltiples; b) se concibe la sobredotación en términos de potencial mientras que los talentos designarían las capacidades desarrolladas y actualizadas en áreas específicas, o bien destrezas y habilidades muy particulares en dominios especializados (Gagné, Tannebaum, Feldhusen). Así, una persona talento es la que muestra una aptitud y un resultado destacado en un área o campo académico como la música, la plástica, la literatura, las ciencias, entre otras.

El término *superdotación*¹⁴, para unos autores se refiere al potencial para los altos niveles de ejecución creativa, fundamentalmente en la adultez, y se puede encontrar en el área intelectual, emocional, física, o sensibilidad estética, entre otras (Feldhusen, 1987; Gagné, 1991). Para otros es la integración dinámica de diferentes tipos de talentos, que se relacionan entre sí, y que también le permiten al que los domina la obtención de productos acabados y creativos. (E. M. Soriano de Alencar, 2004)

¹⁴ Su traducción al idioma inglés es "giftedness".

Tanto en el idioma Español como en el Portugués, la palabra superdotación no tiene mucha aceptación entre las personas, por estar formada por el prefijo “super” que significa superioridad, se deriva del vocablo “don”, que da idea de algo dado por la naturaleza.¹⁵

Sobre el uso del término superdotado en nuestra lengua, comenta el psicólogo español J. García Yagüe (1994), refiere categóricamente que nunca se debe emplear el término superdotado; es un término creado por Terman y mal adaptado al castellano pues marca una distancia demasiado grande entre las personas. Es mejor hablar de chicos con muchas posibilidades y posibles problemas, esto evita las connotaciones sociales.

Por otra parte, S. L. Rubinstein (1973) hace una interesante distinción entre el *talento* y el *genio*, cuando plantea que los aportes del primero se mantienen dentro del marco de lo ya creado, mientras que el segundo rompe con lo existente.

Se considera un genio a una persona que hace un aporte creativo de gran envergadura sobre un área del conocimiento, y que alcanza un reconocimiento de la comunidad científica. Por ello, el genio depende, en gran medida, de las circunstancias a nivel sociocultural, además de los otros factores que constituyen el talento.

Para ser genio, según A. Honrubia (1984), hace falta que la potencia del superdotado se lleve al acto y se manifieste en una realización excepcional en la vida: artística, plástica, militar y científica; necesita dotes y realizaciones. El genio es, para F. Dorsch (1981), una gran capacidad intelectual o artística caracterizada principalmente por la creatividad. Otros plantean que no existen los genios, sino que se hace la obra a nivel de lo genial mediante el esfuerzo a lo largo de la vida. La curiosidad, el trabajo y la constancia son los rasgos que diferencian a los genios del resto de los individuos (Machado, 1983 y Secadas, 1992) La *precocidad* es la manifestación temprana de un rasgo en determinada área. Por ejemplo, existen niños precoces para hablar, caminar, memorizar, entre otras habilidades, pues lo hacen antes de la edad, también los hay que exhiben una memoria excepcional en los primeros años de vida. Ello no implica que exista una relación directamente proporcional entre la precocidad e inteligencia.

El *niño prodigio* es el que realiza actividades fuera de lo común para su edad, con la perfección de un adulto, por ejemplo Mozart y Capablanca.

El término "*idiot savant*", también es objeto de interés científico en el campo del talento se emplea para designar personas que presentan un desempeño excepcional en un área específica y a vez presentan un retardo pronunciado (E. Soriano, 1994). La *búsqueda del talento entre los discapacitados* tiene mayor resistencia porque a las personas les resulta difícil reconocerlo; sin embargo han existido muchos discapacitados talentosos, como Ludwing Beethoven quien siguió produciendo aún cuando ya no podía escuchar su música, otros ejemplos de este tipo citados en la literatura son: Franklin, D. Roosevelt,

¹⁵ Véase: Miyares Bermúdez, E. (2008): Diccionario Básico Escolar, p. 405.

Helen Keler, Vicent Van Gogh, Albert Einstein y Thomas Edison (Karnes y Johnson, 1991).

De esta manera la aproximación al análisis conceptual de *talento* ha permitido indagar en la variedad de nociones asociadas a su concepto, en lo que se ha encontrado como factor común: la referencia a características diferenciadoras con un matiz esencialmente sociológico, por cuanto el que es talento en una sociedad no necesariamente tiene que serlo en otra.

Por tanto, al insistir en la calidad de fenómeno en desarrollo que posee el talento, se intenta ubicar en un lugar central a la educación, proceso dirigido en el cual las potencialidades humanas para los distintos tipos de talento emergen, se actualizan, se multiplican y se concretan en realidades actuantes en aras del crecimiento del propio individuo y de la sociedad.

La posición que se asume en este trabajo con respecto al talento refleja, en sentido general, las transformaciones que se han producido en este campo, así como la dirección particular que su desarrollo presenta en Cuba; por lo que se asume el talento en términos de *“nivel cualitativamente superior de funcionamiento que es el resultado de la integración estructural y funcional de las capacidades intelectuales generales y de capacidades específicas con el desarrollo de una intensa motivación del sujeto hacia una o más áreas de la actividad humana. Esto conduce a una “capitalización” muy personal de sus recursos cognitivos y afectivos, a la actualización y despliegue de las potencialidades creadoras, y a su concreción en realizaciones de alto nivel de calidad y originalidad en esferas específicas de la actividad.”*¹⁶

Por cuanto, esta perspectiva del talento se expresa siempre como dialéctica entre lo real y lo potencial, lo cual está en constante desarrollo, condicionado por variables personales, evolutivas, biológicas, contextuales e histórico-sociales; por lo que el talento como parte del desarrollo humano no es comprensible al margen del contexto específico en el que se forma la personalidad, sino que se concreta como resultado de la interacción social con otras personas, que representan los agentes mediadores entre el individuo y la cultura. Esta es la esencia de *la ley general de la formación y desarrollo de la psiquis humana*, formulada por L. S. Vigotsky. Las relaciones del individuo con el mundo se encuentran mediatizadas, entonces, por la *actividad* y la *comunicación* con los otros, en diversos contextos que son esenciales para su desarrollo, como *la familia, la escuela, el grupo de pares* y otros grupos sociales que interactúan en una comunidad específica..

De esta manera, el entorno social no es sólo una *condición* que favorece u obstaculiza la educación. Desde el Enfoque Histórico-Cultural en el desarrollo psíquico (Vigotsky, 1982, 1987), categorías como *“zona de desarrollo próximo”*, *“andamiaje o sostén”* (Coll, 1992)

¹⁶ Castellanos Simons, D. e I. Grueiro Cruz (s.f.): Una reflexión sobre la inteligencia y su desarrollo, p. 29.

vislumbran el papel de la educación en el proceso de crecimiento y desarrollo intelectual y personal.

Por tanto, independientemente de que estos criterios y su discusión orientan las transformaciones generadas por la comunidad sociocrítica implicada en la estimulación del talento verbal, se requiere dilucidar consideraciones teóricas y prácticas en torno a los cambios epistémico que han originado el origen y desarrollo de esta concepción sistematizada en la actividad científica y la práctica pedagógica.

I. 3 Concepción sistematizada en la actividad científica y la práctica pedagógica en torno al término talento verbal y su estimulación mediante el aprendizaje de la construcción de textos escritos

Si bien, desde la introducción de este trabajo se precisa el empleo de la sistematización de la actividad científica y la práctica pedagógica, como recurso orientador de las acciones investigativas dirigidas a promover la participación de la comunidad educativa mediante procesos reflexivos, autorreflexivos, críticos y autocríticos, que tienen como objetivo, en lo general, el enriquecimiento de la calidad del proceso formativo de la personalidad de los escolares, y en lo particular, la estimulación del talento verbal; se precisa dilucidar aspectos sobre la sistematización, que tanto en lo teórico como en lo práctico, constituyen posturas para este investigador.

Independientemente de la diversidad de criterios en torno a la conceptualización de sistematización, se asume esta como, “... *reflexión crítica, permanente de las experiencias vividas en el proceso educativo, lo que implica entre otros aspectos comprender, interpretar, explicar, reconstruir, reflexionar y transformar esa realidad, generando nuevos conocimientos para lograr los propósitos y aspiraciones del sistema educativo y crear una pedagogía autóctona que se afirme en lo mejor de sus raíces y tradiciones, y de la práctica pedagógica internacional*”.¹⁷

Se entiende que esta definición se ajusta al objetivo de este trabajo y a las tareas científicas que para su concreción se declaran, es consecuente con las experiencias vivenciadas durante la gestión desplegada en la actividad científica y la práctica pedagógica en diferentes etapas de la vida del autor como alumno y profesor.

De ahí, que en los espacios autorreflexivos y autocríticos en torno a la evolución del pensamiento pedagógico antes y durante la práctica profesional se precise de etapas, que tienen como peculiaridad reflejar las vivencias pedagógicas relacionadas con el campo de la estimulación del talento, en lo cual influyó la máxima marxista de que: *La teoría pedagógica se convierte en algo sin objeto si no se liga a la práctica revolucionaria pedagógica, y la práctica pedagógica es ciega si la teoría pedagógica revolucionaria marxista no ilumina su*

¹⁷ MINED. Tabloide de la Maestría en Ciencias de la Educación. Fundamentos de las Ciencias de la Educación, material base Seminario de Sistematización de la Actividad y la Práctica Pedagógica, p. 25.

camino.¹⁸ Consecuente con esta sentencia el autor toma como referente el contenido de las experiencias personales y profesionales afrontadas durante su vida determinó etapas que revelan la evolución de la problemática objeto de estudio:

- Etapa I. Estudios del autor como alumno en la Educación Primaria, Secundaria Básica y Preuniversitario Vocacional de Ciencias Pedagógicas (1990-2001)
- Etapa II. Estudios de pregrado del autor como maestro en formación (2001-2007)
- Etapa III. Estudios de postgrado del autor como maestrante y doctorante (2008 hasta la actualidad)

Etapas I. Estudios del autor como alumno en la Educación primaria, secundaria Básica y Preuniversitario (1990-2001)

En los estudios del autor correspondientes a la Educación Primaria, Secundaria Básica y Preuniversitario Vocacional de Ciencias Pedagógicas, se vivenció cómo independientemente de que maestros y profesores reconocen la importancia del desarrollo de las capacidades asociado a la comunicación, en particular del talento y las potencialidades de la construcción de textos escritos para tal propósito, el aprendizaje se vio permeado de insuficientes motivaciones, tanto extrínsecas como intrínsecas; lo cual constituye resultado de limitaciones pedagógicas en los docentes, tanto en el orden teórico como metodológico, signifíquese entre las más recurrentes:

- Énfasis en aspectos predominantemente normativos (gramaticales) en la enseñanza de las asignaturas Lengua Española y Español-Literatura.
- Uso abusivo del párrafo y la composición, pobre trabajo con otros tipos de textos.
- Insuficiente relación entre los temas propuestos para construir textos y las motivaciones y los conocimientos conformados en las experiencias de los estudiantes.
- Insuficiente uso del trabajo con el borrador durante la enseñanza de la construcción de textos escritos.
- Abuso del ensayo-error como estilo de aprendizaje.

Entre las limitaciones sobre el desarrollo intelectual, y en su relación con el aprendizaje de la construcción de textos escritos:

- Dispersión, empirismo y espontaneidad en el diagnóstico y tratamiento del talento, también del verbal.
- Insuficiente percepción por los docentes, de los factores intelectuales asociados a la enseñanza y el aprendizaje de la construcción de textos escritos.
- Débil trabajo con factores asociados a la inteligencia, la creatividad y el talento desde la enseñanza de la construcción de textos escritos.

¹⁸ Estudio de los términos Teoría y práctica. En: M. Rosenthal y P. Ludin. (1964): Diccionario filosófico

- Los docentes perciben lo relativo al talento como un componente de la personalidad asociado, más a lo biológico que a lo social, desde una óptica más cuantitativa y determinista que cualitativa y basada en las potencialidades, es decir, “o tienes talento o no”.

Nótese cómo estas problemáticas revelan el enfoque tradicional de la enseñanza y las limitaciones que en el orden teórico y metodológico experimentaba el personal docente encargado de garantizar la educación del autor de este trabajo, en particular en lo relacionado con, el aprendizaje de la construcción de textos escritos y la estimulación del potencial talentoso en lo verbal.

Etapas II. Estudios de pregrado del autor como maestro en formación (2001-2007)

En los estudios correspondientes al pregrado como futuro Licenciado en Educación Primaria en las Sedes Municipales de Báguano y Holguín de la Universidad Pedagógica “José de la Luz y Caballero”, a la vez que se ejercía la profesión, se comenzaron a vivenciar nuevas experiencias, que desde lo social se ven impregnadas de revolucionarias transformaciones educacionales, en lo fundamental:

- El inicio de la Batalla de Ideas.
- Inserción de Programas de la Revolución en la Educación, que tienen como objetivo esencial elevar la calidad de la educación desde una mejor atención a la diversidad, la disminución del número de alumnos por aula, uso de recursos informáticos y audiovisuales como medios de enseñanza, entre otros.
- Universalización de la Educación Superior Pedagógica, de lo que se deriva la formación inicial desde la microuniversidad pedagógica, en el caso del autor en la propia escuela en la que estudió, junto a mis maestros primarios.

Una vez en la microuniversidad, el amor hacia la profesión y el compromiso por el mejoramiento continuo de la práctica pedagógica, contribuye a que a nivel de aula y grado se diagnostiquen escolares con potencialidades talentosas, en lo verbal, en particular para la construcción de textos escritos. El afán de atender las necesidades educativas específicas de estos alumnos motivó la búsqueda de recursos pedagógicos novedosos, que permitieran la estimulación desde el enriquecimiento del currículo; por lo que se desarrollaron varios trabajos científicos estudiantiles, cuyos resultados se presentaron en diversas versiones de los Forums Científicos Estudiantiles de Ciencias Pedagógicas. Nótese, por años académicos, la evolución de cambios epistémicos originados desde los distintos trabajos científicos estudiantiles realizados y su descripción por años académicos:

- Primero y segundo año. Desde posiciones sociocríticas de investigación, se investigó lo relacionado con el trinomio escuela-familia-comunidad y se conformó del Proyecto Educativo “Las rosas y las espinas”¹⁹, un recurso para dinamizar desde la escuela, para y con la comunidad educativa ubicada en áreas aledañas al Centro de Referencia Municipal de Educación Primaria “Patricio Lumumba”, acciones que promovieran la integración de agentes socializadores en función de la formación integral de la personalidad de los escolares. Sin embargo, durante el proceso reflexivo y autoreflexivo se determinó que una de las carencias que precisaba tratamiento científico era la atención a escolares talentosos.
- Tercer año. Como manifestación de la sensibilización con los resultados de los estudios de evaluación de la calidad de la educación, en particular los ofrecidos por el Laboratorio Latinoamericano de Calidad de la Educación, se inicia un proceso de diagnóstico sobre las causas que provocaban bajos niveles de respuestas correctas en el aprendizaje de la Lengua Española, se concluyó que:
 - En el modo de actuación pedagógica de los docentes se hacía más énfasis en la atención a aquellos alumnos con bajos resultados, no así con los que supuestamente para maestros y padres “*se van solos*”, los considerados talentosos talentos.
 - A nivel de aula y escuela un significativo número de escolares mostraron en su desempeño un significativo desarrollo de potencialidades talentosas, en particular en lo verbal, sin embargo la atención pedagógica se caracterizaba por la homogeneidad y el insuficiente reconocimiento de sus necesidades específicas de aprendizaje durante el diagnóstico.

Estas primeras aproximaciones factoperceptibles determinaron la realización de estudios de profundización, junto a la tutora y maestros de experiencias, con el propósito de determinar las potencialidades contentivas en el aprendizaje de la construcción de textos escritos para conformar en este un espacio socioeducativo para la identificación del talento. Como resultado de estos estudios, se elaboraron dimensiones e indicadores que conforman uno de los trabajos de curso²⁰ desarrollados durante la carrera.

- Cuarto año. Independientemente de la elaboración de dimensiones e indicadores, el logro de algunos niveles de profundidad en los diagnósticos de la problemática y

¹⁹ Calzadilla Pérez, O. (2005). Escuela, familia, comunidad en el proyecto educativo “Las Rosas y las Espinas. Congreso Internacional Pedagogía 2005.

²⁰ Calzadilla Pérez, O. (2006). La construcción de textos: un espacio socioeducativo para la estimulación del talento en la escuela. Trabajo de Curso.

las sistemáticas consultas a la literatura especializada, se precisó la elaboración de un recurso pedagógico cuya introducción en la práctica educativa contribuyera a la transformación de la problemática asociada al talento verbal, desde posturas sociocríticas; por lo que por encargo del Centro de Estudios de Calidad de la Educación de la Universidad Pedagógica “José de la Luz y Caballero”, se presentó el segundo trabajo de curso²¹. La concepción de la estimulación del talento verbal es promovida, además, por el diagnóstico de las siguientes evidencias empíricas:

- Insuficiente reconocimiento de las potencialidades educativas de la construcción de textos escritos como competencia cognitivo-comunicativa, de naturaleza histórico – cultural para la estimulación del talento verbal.
 - Tendencia a la elaboración de tareas “*cerradas*”, para la construcción de textos escritos, limitadas al sistema de conocimientos de una asignatura, predominantemente con un enfoque reproductivo-aplicativo.
 - Débil trabajo con los ajustes curriculares para una adecuada atención a la diversidad.
- Quinto año. Los resultados obtenidos con la introducción de “*Concepción de la estimulación del talento verbal...*”, motivaron la reorientación de la gestión científica hacia la solución de uno de los subproblemas, generados en torno al papel del maestro primario frente a la estimulación, por lo que se elaboraron “*Fundamentos metodológicos para la estimulación del talento verbal ...*”,

La gestión científica desarrollada durante los estudios de pregrado generaron cambios epistémicos en la actividad científica y la práctica pedagógica, estos contribuyeron a que se determinaran subproblemas que requirieran continuidad durante los estudios de postgrado.

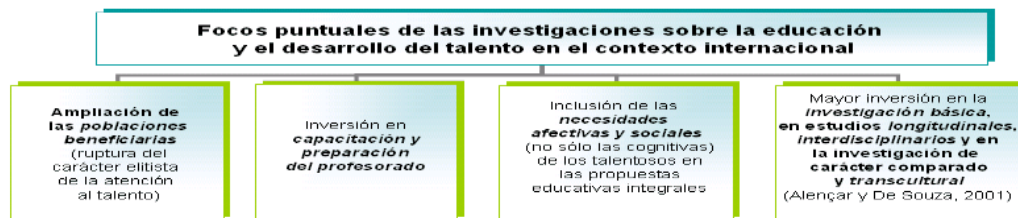
Etapas III. Estudios de postgrado del autor como maestrante y doctorante (2008 hasta la actualidad)

Durante esta etapa, y como consecuencia de una primera aproximación al estudio epistemológico²² sobre la estimulación del talento verbal para la construcción de textos escritos se conoció del valor científico que en las últimas investigaciones iban adquiriendo los siguientes elementos:

²¹ Calzadilla Pérez, O. y Y. Martínez Gandol. (2007). Concepción de la estimulación del talento verbal mediante tareas docentes integradoras basadas en dimensiones e indicadores del desempeño cognitivo en la construcción de textos escritos. Trabajo de Curso.

²² Calzadilla Pérez, O. (2008). Vitrales epistemológicos sobre la estimulación del talento verbal para la construcción de textos. Tesina para culminación de Diplomado Propedéutico para la Formación de Doctores.

- Popularización de las Teorías Inteligencias Múltiples y Talentos Múltiples, durante la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI.
- Consenso de los autores de concebir el talento en un área específica del desarrollo.
- Reconocimiento del talento asociado a los altos desempeños para la construcción de textos escritos como es el denominado talento lingüístico o verbal, en el caso del primero se observó como limitación el énfasis en los aspectos normativos de la lengua y en el verbal su nivel de generalidad, que implica tanto lo oral como lo escrito, en su relación dialéctica.
- Se determinaron focos puntuales, en relación con las investigaciones sobre talento; obsérvese en la figura:



Por otra parte, y como resultado del estudio de resultados científicos expuestos en cursos de postgrado, ponencias de eventos nacionales e internacionales, tesis de maestría y doctorado, por investigadores de diferentes regiones del mundo se determinaron algunas imprecisiones y limitaciones que revelaron inconsistencias teóricas y prácticas sobre la estimulación del verbal, de estas se significan:

- Bajo nivel de conocimientos acerca de la problemática del talento en general, y del verbal en particular, en el personal docente y la familia.
- Imprecisiones en la conceptualización de talento y talento verbal, desde el punto de vista dialéctico - materialista.
- Reconocimiento de la necesidad de profundizar en el estudio de los términos talento y talento verbal, y elevarlos a la categoría de concepto estructurante dentro del contenido del proceso pedagógico en general, y en particular en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- La estructuración didáctica de ejercicios, problemas para la búsqueda de resoluciones, y tareas docentes, en particular los que orientan la construcción textual padecen de un enfoque “cerrado”, pues se limitan al sistema de conocimientos de una asignatura específica, y tributan predominantemente a los niveles I ó II de desempeño cognitivo.

Sobre la base de las experiencias acumuladas por el autor durante el pregrado, el ejercicio profesional y a la luz de las continuas y necesarias transformaciones en relación con la Actividad de Ciencia Innovación e Educativa, en la microuniversidad pedagógica

Centro de Referencia Provincial “Dalquis Sánchez Pupo”, se aprueba el desarrollo del Proyecto de Mejoramiento Educativo “Centro Consultor para la Estimulación del Talento Verbal en el Contexto Escolar”/CESTALVER²³, el cual por el impacto de sus resultados se convierte en Proyecto Educativo Institucional.

Estas experiencias presentadas en eventos científicos, permitieron que se socializaran los resultados en condición de ponente y autor en varios eventos científicos, publicaciones en memorias de eventos nacionales e internacionales, participación en condición de coautor de un libro para las universidades pedagógicas cubanas²⁴, impartición de cursos de postgrado y conferencias.

Por tanto, a tono con la necesidad de contribuir a la orientación de la labor educativa del maestro en torno a la estimulación del talento verbal y como consecuencia de las experiencias y saberes afrontados durante las sucesivas consultas, el resultado del registro de anécdotas, interpretaciones, conceptualización, testimonios y los análisis del colectivo de investigadores del proyecto *“Factores que ocasionan los bajos resultados en el aprendizaje del Español y la Matemática en la provincia Holguín”*, se determinó esta primera aproximación a la definición talento verbal: *el potencial humano para mostrar, interactivamente, en la dinámica de la actividad y la comunicación, crecientes niveles de motivación, inteligencia y creatividad, en las competencias para el uso del idioma; lo que implica en su concreción las posibilidades actuales y potenciales para la decodificación y codificación, bajo la influencia de condicionantes interpersonales e intrapersonales en determinadas situaciones sociales de desarrollo*²⁵.

Finalmente, esta concepción de la estimulación del talento verbal desde la SACPP; en la que además se han revelado experiencias del autor como alumno de la educación general, maestro en formación en el pregrado y luego como maestrante y doctorante en el postgrado, contribuyó significativamente en la determinación de las etapas por las cuales se han realizado los análisis.

El contenido de cada una de las etapas revela los cambios producidos en torno a la concepción de la estimulación del talento verbal y el papel del aprendizaje de la construcción de textos escritos como recurso pedagógico para su identificación y tratamiento.

El conocimiento sobre la tradición, fundamentalmente psicométrica del talento, en las primeras décadas del siglo XX contribuyó a que predominaran conceptos estrechos, unidimensionales y innatistas; en la actualidad proliferan otros de orientación teórica

²³ Calzadilla Pérez, O. (2009): Experiencias sistematizadas de la microuniversidad pedagógica sobre la concreción de la investigación científica desde proyectos educativos.

²⁴ Consideraciones metodológicas sobre la enseñanza de los alumnos con necesidades educativas especiales (en prensa).

²⁵ Calzadilla Pérez, O. (2009). Fundamentos metodológicos para la estimulación del talento verbal validados en la práctica educativa de la escuela primaria cubana. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Pedagogía, 2009.

multidimensional, lo que revela como regularidad el hecho de que un mismo concepto pueda ser englobado por más de una clasificación; de ahí que el talento ha dejado de percibirse como categoría general y totalizadora de que “*tienes o no talento*”, para particularizar las áreas en las que este puede desarrollarse, estas condicionantes constituyeron premisas para promover la elaboración de la definición de talento verbal.

Esta *Concepción sistematizada...*, constituye una revelación de las oportunidades socioeducativas que la Revolución Cubana ofrece *a todos y para toda la vida* en aras del desarrollo pleno de sus capacidades, entre ellas el talento. La relación entre cada una de las etapas y los conocimientos que emergen de ellas constituyen una revelación de la sistemática intención de perfeccionar el Sistema Nacional de Educación en Cuba y el progreso continuo, que en ese empeño, adquieren las Ciencias de la Educación.

Los conocimientos sistematizados entrañaron cambios epistémicos en torno a la búsqueda de soluciones a la problemática. Por tanto, los conocimientos asimilados y construidos en cada una de estas etapas constituyen los antecedentes que han posibilitado el origen de ESTALENVERB... y su concepción como material docente, estas cuestiones se abordan en el siguiente epígrafe.

*Centro de Referencia Provincial de
Educación Primaria
"Dalquis Sánchez Pupo"*

*PROYECTO EDUCATIVO
INSTITUCIONAL*

*Centro Consultor para la
Estimulación del Talento Verbal en
el Contexto Escolar*

FOLLETO

***ESTALENVERB: un recurso didáctico para la
Estimulación del Talento Verbal mediante la
construcción de textos escritos***

AUTOR:

Oscar Ovidio Calzadilla Pérez

***Holguín, Cuba
2009***

CONTENIDO DE ESTALENVERB...

INTRODUCCIÓN

DESARROLLO

I. Reflexiones sobre el talento verbal y su estimulación en escolares primarios

II. Sobre la construcción de textos escritos y su enfoque curricular en la Educación Primaria

III. Dimensiones, indicadores y rangos de medición para el diagnóstico del talento verbal en la construcción de textos escritos

IV. Concepción de tareas docentes integradoras para la estimulación del talento verbal basadas en dimensiones e indicadores del desempeño cognitivo en la construcción de textos escritos

Características de las tareas docentes integradoras para la estimulación del talento verbal

Algunas consideraciones sobre la planificación, aplicación y el control de la tarea docente integradora para la estimulación del talento verbal

Ejemplos de tareas docentes integradoras para la estimulación del talento verbal

Algunos textos escritos por niños durante el proceso de intervención

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

INTRODUCCIÓN A ESTALENVERB

La evolución en las últimas décadas de las disímiles ramas de la ciencia, ha multiplicado el interés de la comunidad de investigadores y educadores, por la realización de estudios relacionados con la educación y el desarrollo del talento. Por lo que resulta oportuno reflexionar de manera optimista en torno a esta problemática, tras retomar la sentencia de que: *“Los niños y las niñas, conservan en lo profundo de su esencia, armonizado con sus sentimientos, un tesoro infinito y majestuoso como el cielo, grande como la galaxia y luminoso como el sol: su potencial talentoso, siempre en espera de fertilización. ¡Amar y estimular el talento, nos ayuda a crecer!”*.²⁶

En este sentido, durante los últimos años una de las preocupaciones asociadas a la *educación y desarrollo del talento* lo han sido promovidas por la necesidad de lograr mayor equidad social, en vez del tradicional elitismo. De hecho sus actualidad se refleja en acuerdos aprobados al respecto por la UNESCO²⁷ en el Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca, 1994), el Foro Mundial de Educación para Todos (Jomtien 1990; Dakar, 2000) y en las recomendaciones emitidas en reuniones del PROMEDLAC²⁸; en estos espacios se declara *el derecho de todos a una educación de calidad*. (O. Calzadilla Pérez, 2009)

Por tanto, la educación del talento de niños y niñas, constituye una alternativa pedagógica para concretar el reto de *“Hominem uti hominem educari oportet”*²⁹, de esta manera la educación de este grupo de personas se sustenta en cuatro pilares, *aprender a: conocer, hacer, convivir y ser*.³⁰

No obstante, a la luz del comportamiento histórico que ha tenido la educación del talento, y desde una perspectiva epistémica, es visible el reverso dado a los términos *“igualdad de oportunidades para todos”*, al concebirse por una mayoría como *“don de una elite”* y no *“potencialidad humana de muchos, susceptible a desarrollarse en diferentes contextos sociohistóricos”*. (O. Calzadilla, 2008)

²⁶ Calzadilla Pérez, O. (2009): Fundamentos metodológicos para la estimulación del talento verbal validados en la práctica educativa de la escuela primaria cubana, p. 1.

²⁷ Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas.

²⁸ Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (2003).

²⁹ “Educar al hombre en todo lo que tiene de hombre”. Lema principal de la Universidad de Educación de Lima, Perú.

³⁰ Calzadilla Pérez, O. O. y Y. Martínez Gandol. (2007): Concepción de la estimulación del talento verbal mediante tareas docentes integradoras basada en dimensiones e indicadores por niveles de desempeño cognitivo en la construcción de textos escritos, p. 1.

Visto el talento como parte de la diversidad educativa presente en el contexto escolar y familiar, no obviarlo constituye un aspecto clave para alcanzar la calidad de los aprendizajes y de la educación. El reto radica en el hecho de que cada persona reciba una educación en la que desarrolle al máximo sus capacidades y le permita construir su proyecto de vida. Hacer efectivo este derecho implica asegurar el principio de *equidad de oportunidades*, es decir, proporcionar a cada uno las ayudas y recursos que requiere, en consecuencia con sus características y necesidades individuales.

La *falta de consideración de las diferencias*, y en particular de las *potencialidades talentosas*, explica porque muchos escolares no desarrollan plenamente sus capacidades o experimentan dificultades de aprendizaje y de participación en una escuela, en la que las exigencias son las mismas para todos, y prácticamente no se considera la existencia objetiva de *inteligencias y talentos múltiples*³¹. De hecho, un buen porcentaje de alumnos con talento pueden ver limitado el desarrollo de sus potencialidades, o bien presentar dificultades de aprendizaje y de participación, al experimentar que se tiene poco en cuenta sus necesidades educativas. Por ello, en la educación es fundamental lograr el *tránsito gradual de un enfoque homogeneizador a otro basado en la diversidad*, en el que las diferencias se valoren como una oportunidades para optimizar el desarrollo de las personas y de las sociedades, y no como barrera.

Entonces el reto radica en *asegurar que todos los escolares adquieran aprendizajes básicos y comunes, dando respuesta al mismo tiempo a las necesidades educativas de cada uno, sin que esto conduzca a la desigualdad*. Para lograr esto es crucial *diversificar la educación*, de manera que se ofrezcan diferentes vías, equivalentes en calidad, para que cada escolar alcance los fines y objetivos de la educación y logre su pleno desarrollo.

En Cuba, la necesidad de estimular el potencial talentoso de los escolares en las condiciones de la Escuela Primaria cubana actual, se fundamenta en el reconocimiento y *respeto a la diversidad*, y en el principio del carácter personalizado e integral de la educación, a tono con los retos que plantea la *III Revolución Educativa*.³² (O. Calzadilla Pérez, M. Salazar Salazar y A. Cruzata Martínez, 2009)

Sin embargo, la atención educativa en el contexto del aula o familiar, por lo general, se caracteriza por ofrecer respuestas homogéneas pese a que necesidades son muy diversas; esto constituye barrera para lograr el *pleno aprendizaje y crecimiento personal* de los alumnos en la escuela, pues se supone, erróneamente, por maestros y padres que a aquellos más capaces *“les irá bien”*, sin necesidad de mayores recursos.

³¹ Véase: Gardner, H. (1995): *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*.

³² Véase: Calzadilla Pérez, O.; M. Salazar Salazar y A. Cruzata Martínez. (2009): *La estimulación del talento verbal para la construcción de textos escritos en el contexto escolar: su diagnóstico y tratamiento*.

Por tanto, en las condiciones actuales de la escuela primaria se es del criterio de que la atención que requieren escolares talentosos y talentos, es una tarea en extremo importante y compleja, por lo que entraña este proceso; estas razones justifican el papel de relevancia de la escuela por constituir esta, según E. Núñez Aragón y colaboradores (2002), “... *medio para alcanzar la más alta síntesis de valores educativos a través de conocimiento organizado, sistemáticamente dirigido como proceso intelectual y afectivo para la formación del individuo*”.³³

Ahora bien, en virtud de los logros alcanzados en esta dirección y como resultado de vivencias preprofesionales y profesionales experimentadas en el seno del proyecto de investigación “*Factores que ocasionan los bajos resultados en el aprendizaje del Español y la Matemática en la provincial Holguín*”, asociado al Proyecto Ramal 10 del Ministerio de Educación de Cuba “*Evaluación de la calidad de la educación y el desarrollo de políticas educativas*” (ICCP³⁴, 2008-2012); así como en el *Proyecto Educativo Institucional “Centro Consultor para la Estimulación del Talento Verbal en el Contexto Escolar”*,³⁵ se ha conocido de la preocupación de los maestros por las dificultades que enfrentan los escolares primarios con el dominio práctico de la Lengua Materna, al comunicarse por escrito, motivado por la carencia de unidad, coherencia, claridad, emotividad, originalidad, fluidez y corrección de los textos escritos que construyen.

Por otra parte, en los estudios realizados por el *Centro de Estudios en Evaluación de la Calidad de la Educación de la Universidad Pedagógica “José de la Luz y Caballero”* de Holguín, se ha detectado que el dominio cognitivo con mayores dificultades, en todos los grados de la escuela primaria, lo constituye la construcción de textos escritos. Sirvan de ejemplo para ilustrar dicha dificultad, los *resultados del X, XI, XII y XIII operativos nacionales*, en los que esta provincia alcanza bajos por cientos de respuestas correctas en este dominio, tanto en pruebas de Lengua Española como de Historia de Cuba. Asimismo, resultó el componente de menor resultado y en los *estudios de profundización* realizados por este *Centro* entre un operativo y otro, y en experiencias investigativas vivenciadas por el autor de este trabajo (O. Calzadilla y Y. Martínez, 2006, 2007, 2008; O. Calzadilla, 2009), las que a su vez se presentaron en la versión XXIII³⁶ y XXIV³⁷ del *Forum Científico Nacional de Estudiantes Universitarios de Ciencias Pedagógicas*.

³³ Núñez Aragón, E.; S. Castillo Suárez y S. Montano Jarrín. (2002). La escuela y la familia en la comunidad: una realidad socio-educativa de hoy, p. 278.

³⁴ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba.

³⁵ Véase: Calzadilla Pérez, O. y otros. (2009). Experiencias sistematizadas de la microuniversidad pedagógica sobre la concreción de la investigación científica desde proyectos educativos.

³⁶ Calzadilla Pérez, O. y Y. Martínez Gandol. (2007). Concepción de la estimulación del talento verbal mediante tareas docentes integradoras basada en dimensiones e indicadores por niveles de desempeño cognitivo en la construcción de textos escritos.

Entonces, ¿cuáles son algunas de las causas que originan el problema?

De hecho, en los estudios realizados por encargo de proyecto se han constatado algunas insuficiencias que hacen que persistan bajos resultados, entre estas se encuentran:

- *Carente efectividad del diagnóstico, en particular, porque las tareas docentes son, predominantemente de primer y segundo niveles de desempeño cognitivo.*
- *En el desempeño de los maestros, se refleja como tendencia, no utilizar los resultados obtenidos en las evaluaciones sistemáticas y los operativos para modificar la estrategia grupal e individual de aprendizaje.*
- *Aunque se utilizan ejercicios de diferentes operativos, son insuficientes las actividades diferenciadas para atender estimular las potencialidades talentosas que revelan los escolares en su desempeño.*
- *Deficiente trabajo metodológico con los ajustes curriculares del dominio cognitivo construcción de textos, para desde la introducción de nuevos contenidos atender la diversidad de potencialidades talentosas de los escolares.*

¿Cuál es el reverso de las evidencias empíricas descritas?

En los talleres metodológicos y científico - metodológicos que se realizan en el Centro de Referencia Provincial de Educación Primaria “Dalquis Sánchez Pupo” y en la Sede Universitaria Pedagógica del municipio Holguín, a la que se ha estado vinculado en condición de profesor a tiempo parcial, se reitera que, en el ámbito del aula, existen escolares *que no manifiestan estas limitaciones*, lo que les ofrece “*ventajas*” *con respecto a sus coetáneos*; sin embargo, *no siempre son atendidos pedagógicamente con la certeza requerida*.

Estas, constituyen algunas de las razones que determinan que la estimulación de escolares con potencialidades talentosas, particularmente en lo verbal, se convierta en una tarea compleja, especialmente, por la carencia de recursos didácticos para tal propósito.

¿Con qué transformar el problema descrito?

³⁷ Calzadilla Pérez, O. O. y Y. Martínez Gandol. (2008): Fundamentos metodológicos para la estimulación del talento verbal validados en la práctica educativa de la escuela primaria cubana. CD – ROM Memorias del XXIV Forum Científico Nacional de Estudiantes Universitarios de Ciencias Pedagógicas.

Consecuentemente, se determinó la elaboración del ***FOLLETO ESTALENVERB...***, un material docente dirigido al enriquecimiento de la calidad educativa desde la intervención pedagógica relacionada con la estimulación del talento verbal mediante tareas docentes integradoras (TDI) basadas en dimensiones e indicadores del desempeño cognitivo en la construcción de textos escritos, implica en su dinámica transformadora la formación inicial y permanente de carácter científico – metodológico del profesional de la educación.

¿Qué podrás encontrar en ESTALENVERB...?

ESTALENVERB..., compuesto por introducción, desarrollo, conclusiones y bibliografía. Su desarrollo es contentivo de cuatro epígrafes: el *epígrafe I*, “***Reflexiones sobre el talento verbal y su estimulación en escolares primarios***”, revela una aproximación al estudio epistémico del constructo talento y las implicaciones teóricas que emergen de este tras la determinación de las regularidades presentes en las definiciones, por último se precisa la definición de talento verbal elaborada al efecto; el *epígrafe II*, “***Sobre la construcción de textos escritos y su enfoque curricular en la Educación Primaria***”, explicita consideraciones pedagógicas sobre la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de la construcción de textos escritos y se modela su enfoque curricular; el *epígrafe III*, “***Dimensiones, indicadores y rangos de medición para el diagnóstico del talento verbal en la construcción de textos escritos***”, contiene criterios sobre el diagnóstico del talento verbal para la construcción de textos escritos, se presentan dimensiones e indicadores y se particularizan criterios sobre la connotación que adquieren los niveles de desempeño cognitivo al efecto de la investigación; y el *epígrafe IV*, “***Concepción de tareas docentes integradoras para la estimulación del talento verbal basadas en dimensiones e indicadores del desempeño cognitivo en la construcción de textos escritos***”, características de las TDI para la estimulación del talento verbal, consideraciones sobre la planificación, aplicación y el control de la tarea docente integradora para la estimulación del talento verbal, con ejemplos, y textos escritos por los escolares durante el proceso de intervención pedagógica.

DESARROLLO

I. REFLEXIONES SOBRE EL TALENTO VERBAL Y SU ESTIMULACIÓN EN ESCOLARES PRIMARIOS

¿Cuáles son los antecedentes históricos del término talento?

La palabra talento en su evolución semántica se ha caracterizado por la diversidad de significados, su génesis está en el latín *talentum*, o como significado primero de “balanza” y luego de “moneda de cuenta” que utilizaron griegos y romanos.

Según se advierte, el valor y la medida en ambos sentidos, varió según la región y el período histórico; sin embargo, se puede establecer que el valor atribuido al talento, entendido como moneda y peso, fue más determinante, correspondió a CXXV librarum (125 libras), la significación de la palabra *talentum* se origina, a su vez, en el término griego tálanton. (O. Calzadilla Pérez, 2008)

Tal es la significación social que alcanza el término que durante muchos años, y hasta la actualidad, se asocia al alto desarrollo, las aptitudes, desempeños y capacidades del hombre.

¿En cuáles de los rasgos de las definiciones de talento los autores manifiestan unidad?

No es objetivo de este trabajo revelar polémicas asociadas a las definiciones de talento como constructo teórico, sin embargo con el propósito de orientar la labor educativa del maestro se presentan algunos rasgos identificados como comunes en los criterios de autores extranjeros y cubanos, pues estos aportan un conocimiento más preciso y contextualizado sobre el concepto talento (O. Calzadilla Pérez, 2009), por cuanto mantienen la unidad en cuanto a:³⁸

- *La existencia significativa e interactiva de tres grupos básicos de características humanas: capacidades generales por encima de la media o inteligencia superior, altos niveles de motivación o compromiso con la tarea y la creatividad.*
- *Resultados y desempeños excepcionales en un área específica, que por lo general coincide con aquella en la que el individuo muestra altos niveles de motivación, inteligencia y creatividad.*

³⁸ Calzadilla Pérez, O. (2009). Fundamentos metodológicos para la estimulación del talento verbal validados en la práctica educativa de la escuela primaria cubana, pp. 6 y 7.

- *Predominio de cualidades individuales como alta perseverancia, motivación intrínseca, esfuerzo volitivo, constancia, concentración, confianza en sí mismo y la actividad intensa en un área específica de desempeño.*
- *Combinación de elementos cognitivos y dominio de competencias, que lo hacen especialmente apto para lograr productos de valor en una determinada área del saber.*
- *La especificidad como característica intrínseca del talento, pues siempre se hace referencia al conjunto concreto de destrezas, competencias, habilidades, desempeño y/o aptitudes que hacen al individuo apto para dominar la información y crear en un campo concreto o área del saber.*
- *La educabilidad del talento como revelación dialéctica entre lo biológico y lo social, lo real y lo potencial, lo objetivo y lo subjetivo, lo externo y lo interno; y el papel de los agentes socializadores en su educación y desarrollo, lo que incluye la estimulación como estrategia.*

Resulta válido advertir que la ambigüedad identificada en no pocas definiciones, es manifestación de multiplicidad de áreas en las que el talento es susceptible a desarrollarse, y es a su vez, una manifestación de la necesidad de futuras investigaciones al respecto.

Por tanto, en el concepto de talento existe unidad de criterios en los rasgos esenciales que lo caracterizan, y la diversidad de criterios está determinada por algunos aspectos en los que los autores consultados difieren. La diversidad de definiciones ha originado la persistencia de “ambigüedades” y un abordaje al estudio del talento bastante “epidérmico”.

Estas reflexiones revelan la necesidad de enriquecimiento teórico que en torno al tema tiene la comunidad educativa, por cuanto talento no es cualquier comportamiento creativo, inteligente o productivo que pueda tener el escolar; la educación del talento no puede ir dirigida al elitismo, pero tampoco al otro extremo, la vulgarización del término, talento no es cualquier “cosa”. En la práctica no siempre entendemos las causas que generan que:

- ✓ El escolar de mejores reflexiones, no saca la nota más alta.
- ✓ Hay quienes son muy buenos en las matemáticas, la pintura o el deporte, sin embargo no obtienen resultados iguales en otras áreas.
- ✓ Al analizar los resultados de instrumentos aplicados en diferentes operativos de evaluación de la calidad, se diagnostican escolares en los que ocurre un tránsito casi directo hacia el nivel III de desempeño cognitivo, sin embargo los ítems que tributan al nivel I ó II no los responde correctamente.

Aunque estas problemáticas no sean objeto de estudio de este trabajo, si constituyen subproblemas y factores asociados que han sido diagnosticados y son preocupaciones de la comunidad sociocrítica con la que se interactúa; a manera de conjetura, tal vez su explicación pueda formularse desde la comprensión sobre cómo opera a nivel individual algunos de los términos analizados, en particular la triada inteligencia, creatividad y talento. Por tanto, las explicaciones al respecto se revelan como sesgos de la práctica pedagógica, en las que se requiere profundizar mediante futuras investigaciones.

¿Qué se entiende por estimulación?

Se insiste que no atender las necesidades educativas especiales, como es el caso del talento, y en consecuencia no concebir espacios socioeducativos con oportunidades para la estimulación de su pleno desarrollo, por lo general genera trastornos que pueden afectar el desarrollo integral de la personalidad. De hecho, estudios de la infancia de sujetos talentosos ponen de relieve que, "...recibieron estímulo y atención especial."³⁹ Esta reflexión introductoria revela la connotación que como recurso psicopedagógico adquiere el término estimulación en el campo de la educación y el desarrollo del talento, por lo que para precisar su valor orientador se presenta un análisis del vocablo:

- **Estimulación:** Proviene de estímulo. **Estímulo:** cualquier objeto capaz de excitar un receptor, o dicho de otro modo, de provocar una respuesta por parte de un organismo vivo.⁴⁰
- **Estimulación:** (Del lat. *stimulat o, - nis*). f. Acción y efecto de estimular. **Estimular.** (Del lat. *stimul re*). tr. Aguijonear, picar, punzar. || **2.** Incitar, excitar con viveza a la ejecución de algo. || **3.** Avivar una actividad, operación o función. || **4.** Administrarse una droga para aumentar la propia capacidad de acción. **Estímulo:** (Del lat. *stimulus*). Incitamiento para obrar o funcionar.⁴¹
- **Estimulación:** activación de la función de un organismo o parte de él para que reaccione o responda // Persuasión o convencimiento que se logra en una persona para que desarrolle una actividad o tareas. Proviene del verbo intransitivo *estimular*, que significa: picar, pinchar o emplear cualquier otro estímulo que haga que un

³⁹ Lorenzo, R. y Martínez, M. (2004). Investigación y desarrollo del talento en la educación, p. 79.

⁴⁰ Abbagnano, N. (2004). Diccionario de filosofía (t. I), p. 485.

⁴¹ Diccionario Enciclopedia Encarta 2008.

organismo o cualquier parte de él reaccione o responda // Inducir la realización de una actividad o tarea. Sinónimo: animar, empujar, enardecer, motivar.⁴²

De manera general, del estudio de la diversidad de significados encontrados emerge como regularidad que:

- En el orden gramatical, *ESTIMULACIÓN* es un sustantivo que ofrece en el texto un significado de esencia, nombra un fenómeno, sirve para diferenciar un elemento de otro en un contexto específico; funciona como núcleo del sintagma nominal y en él recaen diferentes adjetivaciones.
- Se le asocia como sinónimos: animar, empujar, enardecer, motivar, excitar, despertar, entre otros.
- En el orden semántico, la *ESTIMULACIÓN* al ser designada como concepto independiente apunta hacia nuevas connotaciones en los enunciados en los que se emplea el vocablo según el contexto. Las regularidades intrínsecas a sus acepciones explican que indistintamente se emplee estimulación o estímulo, para designar el desenlace de determinada excitación, activación, motivo, deseo o respuesta en el individuo.

Pese al valor orientador de las acepciones encontradas, se significa que una de las limitaciones de estas radica en el hecho de no revelar que también existe autoestimulación, lo que en términos educativos podríamos llamar estimulación intrínseca; nótese que las diferentes acepciones se entiende que el estímulo siempre viene de afuera y tiene como propósito el desenlace de una respuesta.

Las sucesivas investigaciones realizadas por el autor, en las que se ha empleado como modalidad básica el enriquecimiento, y como parte de éste la estimulación curricular y extracurricular permiten que se arribe al criterio de que en el talento la estimulación tiene connotaciones particulares; la propia fuerza del talento se manifiesta en su alto nivel de perseverancia, concentración, constancia, motivación, inteligencia y creatividad, esto permite que lo que en algún momento fue un estímulo extrínseco, ofrecido por algún familiar, amigo o maestro durante la mediación social, se convierta en intrínseco.

También se es del criterio de que los talentosos o talentos, no siempre necesitan de estímulos extrínsecos, sobre todo para la realización de actividades asociadas al área en la que por su potencial es capaz de lograr desempeños y productos de valor individual y social; y aclaro que no estoy asumiendo una posición constructivista, se trata de hacer entender que el estímulo no siempre puede ser el mismo, la estimulación se debe ofrecer en el momento oportuno y la que realmente se necesita.

⁴² Miyares Bermúdez, E. (2008). Diccionario Básico Ilustrado, p. 485.

La estimulación puede tomar forma de impulso didáctico o nivel de ayuda, tiene entre sus objetivos la construcción o reconstrucción de nuevos motivos para la realización de determinadas tareas y la configuración de nuevas zonas de desarrollo próximo (ZDP); nótese una primera aproximación a la modelación de estos criterios en la *figura*:



Desde una perspectiva práctica del asunto, no empirista y menos pragmática, se es del criterio de que ZDP no es una calle de nuestras ciudades o guardarrayas del campo, que tiene un fin predeterminado, la estimulación como modalidad educativa debe garantizar la continua construcción de ZDP.

Visto desde estas explicaciones, para nada se asume una posición constructivista, la estimulación puede ser empleada como recurso pedagógico independientemente del enfoque psicológico que se asuma; por tanto, entiéndase que la estimulación como término genérico "...engloba la diversidad de iniciativas que, desde la propia escuela, pueden estructurarse para contribuir al desarrollo pleno en cada estudiante, de sus potencialidades y capacidades, y muy en especial, de sus talentos."⁴³

Destáquese que la estimulación educativa del talento, "... debe partir de poner la mirada en la posibilidad de desarrollar las capacidades de todos los alumnos y de realizar un trabajo más intenso con los que exhiban evidencias mayores de altas capacidades."⁴⁴

Este criterio es congruente con el de R. Lorenzo y M. Martínez (2003), por cuanto estas refieren que la estimulación sitúa la mirada en: "... la posibilidad de desarrollar las capacidades de todos los alumnos y de realizar un trabajo más intenso con los que exhiban evidencias mayores de altas capacidades".⁴⁵

Independientemente de la existencia de la aceleración, la orientación y el enriquecimiento como modalidades básicas para promover la educación del talento⁴⁶, la seleccionada para promover la ETV, a los efectos de este trabajo, es el enriquecimiento, por cuanto se considera posee menos riesgos para el desarrollo de la personalidad de los escolares,

⁴³ Castellanos, D. y otros. (2005). La educación y el desarrollo del talento, p. 28.

⁴⁴ Lorenzo, R. y Martínez, M. (2004). Investigación y desarrollo del talento en la educación, p. 84.

⁴⁵ Lorenzo, R. y M. Martínez, M. (2003). Estrategias para el desarrollo del talento, p. 68.

⁴⁶ Véase: Castellanos, D. (2003). Talento: estrategias para su desarrollo, p. 21.

permite que este se eduque con sus coetáneos a la vez que recibe una atención acorde con sus necesidades de aprendizaje.

Al efecto de la ETV por el carácter interdisciplinario de su esencia, las competencias para el uso del idioma, se induce que de los resultados que se logren en este talento específico se nutren todas las asignaturas del currículum escolar; esto permite concretar lo que se denomina enfoque cognitivo – comunicativo - sociocultural (A. Roméu Escobar, 2003, 2007), por tanto la intervención también es factible y pertinente desde cada una de las materias, este es uno de los motivos por el que se ha determinado que por vía curricular se apliquen tareas docentes integradoras que tengan como nodo cognitivo la construcción de textos escritos.

¿Qué es el talento verbal?

Resulta oportuno destacar que la diversidad de talentos específicos citados en la literatura científica se relaciona con algún modelo o teoría en particular, esto condiciona continuas conceptualizaciones y reconceptualizaciones en las definiciones, por lo que se espera que los cambios epistémicos en relación con el estudio del talento traigan nuevos elementos al concepto.

Con respecto a la estructura y contenido del tanto verbal, aún existen limitaciones teóricas, una de ellas esta dada en la propia diversidad categorial, pues indistintamente también es denominado talento lingüístico, histórico, entre otras.

Con respecto al talento verbal, E. Arocas (1994) refiere algunas características generales que presentan este tipo de niños, paralelamente este autor expone la existencia de otros tipos de talento.

Según E. Arocas, el talento verbal se manifiesta generalmente en los individuos con las siguientes características:⁴⁷

- Capacidades para la comprensión,
- fluidez expresiva,
- dominio del vocabulario,
- se destacan en el aprendizaje de la lectura y la escritura, y
- pueden desarrollarse en la literatura.

A tono con la necesidad de contribuir a la orientación de la labor educativa del maestro en torno a la estimulación del talento verbal como consecuencia de los saberes asimilados durante las sucesivas consultas realizadas y como resultado al abrigo del proyecto *“Factores que ocasionan los bajos resultados en el aprendizaje del Español y la Matemática en la*

⁴⁷ Vera Salazar, C. y N. Vera Salazar (2002). ¿Cómo estimular las potencialidades talentosas en la escuela primaria actual?, p. 52.

provincia Holguín”, se determinó esta primera aproximación a la definición *talento verbal*: “Potencial humano para mostrar, interactivamente, en la dinámica de la actividad y la comunicación, crecientes niveles de motivación, inteligencia y creatividad, en las competencias para el uso del idioma; lo que implica en su concreción las posibilidades actuales y potenciales para la decodificación y codificación, bajo la influencia de condicionantes interpersonales e intrapersonales en determinadas situaciones sociales de desarrollo.”⁴⁸

II. SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS Y SU ENFOQUE CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

¿Qué connotación adquiere el término escribir en relación con la estimulación del talento verbal?

Resulta bastante complejo revelar consideración alguna sobre la construcción de textos escritos, si antes no se hace referencia a las connotaciones que adquiere el término escribir para diferentes autores; aunque no se pretende hacer un análisis epistémico, nótese algunas de sus peculiaridades en el contenido de las siguientes reflexiones:

- J. Martí Pérez (1881): "Al igual que la pintura, *escribir es un arte*. Como el actor, un escritor escoge en silencio la forma más apropiada para expresar lo que concibe al calor del afecto o de la indignación"⁴⁹.
- D. Cassany (1987): "... el cúmulo de *estrategias comunicativas* que emplea el escritor al producir un texto: "La competencia es el saber y la actuación es el saber hacer"⁵⁰.
- D. H. Graves (2000): "La escritura constituye una *herramienta* para la comprensión del proceso de obtención y comunicación de la información, porque en la escritura, como en otros temas es preciso *observar, suspender el juicio, observar de nuevo y trabajar durante un tiempo* suficiente para que los niños puedan acceder a los significados subyacentes, a las apariencias superficiales, para *aprender lo que significa conocer*."⁵¹
- D. H. Graves (2000): "... es un *acto público*, destinado a ser compartido con una audiencia muy variada"⁵²
- Gell y H. Guilarte (2005): "El acto de leer y escribir tiene que partir de una profunda *comprensión* del acto de leer la realidad, algo que los seres humanos hacen antes de leer palabras [...] así podemos entender la lectura y la escritura como actos de

⁴⁸ Calzadilla Pérez, O. (2009). Fundamentos metodológicos para la estimulación del talento verbal validados en la práctica educativa de la escuela primaria cubana, p. 6.

⁴⁹ "La carrera y las obras del español Eduardo Zamacois", The Sun, Nueva York, 30 de octubre de 1881, t. 28, p. 146.

⁵⁰ Modelos en la construcción de textos. (s.f.), en: <http://www.html.unavarra.es/asignaturas/ac/006/material/ac.temas5.pdf>.

⁵¹ Graves, D. (2000). Didáctica de la escritura (2da. reimpresión), p. 88.

⁵² Ibidem, p. 62.

conocimiento y de relación que no sólo permiten la *interpretación de la realidad*, sino que, ante todo nos permite *transformarla*”⁵³.

- Ramonet (2006), lo escrito permite: “[...] perfilar con un lenguaje *limpio y sencillo* las ideas, porque no es lo mismo *hilvanar recuerdos o pensamientos* en el aire y en voz alta, que hacerlo en silencio, en diálogo reposado con la mente, [...] tachar, ordenar, detenerse a buscar *lo mejor de la palabra* para expresar un pensamiento [...] Cada lenguaje tiene su encanto (lo escrito) queda siempre hecho cuerpo, materia, historia a la que se puede recurrir al alcance de las manos, *objeto de arte*...”⁵⁴.

La determinación de las regularidades que emergen del análisis de las reflexiones expuestas son congruentes con la concepción de que la expresión escrita es revelación objetiva del pensamiento, por tanto lo exterioriza, enriquece, delimita y modela; sin embargo si pensáramos sólo en el habla, el análisis mental sería muy limitado y temporal.

La lengua escrita le da corporeidad al lenguaje, representado por la *combinación de sus signos gráficos*. (D. García Pers, 1976) Esta es una de las causas por las que entre los autores consultados se concibe el escribir como *objeto de arte* (Ramonet, 2006), para otros el arte está tanto en su resultado como en el propio proceso (J. Martí Pérez, 1881). Desde una perspectiva lingüística y didáctica otros autores significan que la importancia de la escritura radica en su posibilidad de configurarse como *estrategia comunicativa* (D. Cassany, 1987), *herramienta* para la comprensión del proceso de obtención y comunicación de la información (D. H. Graves, 2000) y acto de conocimiento y de relación que no sólo permiten la *interpretación de la realidad, sino su transformación* (Gell y H. Guilarte, 2005).

Por tanto, independientemente de reconocerse de que en la literatura existe diversidad de modelos dedicados al estudio de la enseñanza y el aprendizaje de la construcción de textos escritos, y por tanto diversidad de posiciones y definiciones, se asume este como: “[...] *un sistema de sucesivos momentos que se encuentran interrelacionados y orientados a la búsqueda, descubrimiento y organización de la ideas, información y recursos constructivos extraídos de textos modelos y de la vida cotidiana del alumno con la finalidad de ir desarrollando habilidades para construcción de textos escritos a partir de una situación comunicativa real y concreta*”⁵⁵.

⁵³ Gell, A. y Guilarte, H. (2005). La construcción de textos escritos. Una estrategia didáctica para su desarrollo en la escuela rural, p. 6.

⁵⁴ Ramonet, I. (2006). Cien horas con Fidel (3ra edición), p. 7.

⁵⁵ Gell, A. y Guilarte, H. (2005). La construcción de textos escritos. Una estrategia didáctica para su desarrollo en la escuela rural, p. 2.

El empleo de la construcción de textos escritos como recurso pedagógico para estimular el talento verbal, es congruente con la concepción de que la complejidad intrínseca a la actividad de construcción escrita tiene una de sus principales manifestaciones en el carácter global del aprendizaje. (C. Rizo Cabrera, 2000) El individuo no conserva el conocimiento por gavetas, una para la ortografía, la otra para la gramática, y así todo el conjunto de materias; esto determina que al construir se deba transitar por etapas de selección, construcción y reconstrucción, entre otras, esta característica motiva que para el logro de buenos resultados se tenga en cuenta:

- La construcción conjunta de modelos de textos, en una especie de descubrimiento, de “tesoro colectivo”.
- El carácter complejo e interdisciplinario de la enseñanza de la construcción de textos escritos.
- El reconocer que los alumnos, aunque en ocasiones imprecisos, tienen conocimientos, temas de interés y esquemas que le permite comunicarse por escrito, lo cual constituye zona de desarrollo real y punto de partida para la elaboración de las estrategias de intervención pedagógica.
- La importancia de trabajar otros dominios cognitivos de la Lengua Española como ortografía, lectura, comprensión, entre otros, desde los textos construidos por los propios alumnos; es una alternativa para promover la valoración colectiva y autovaloración de la actividad de aprendizaje y oportunidad para la construcción individual y colectiva de estrategias y metas.
- La doble condición de la construcción escrita como aprendizaje social y académico, también se promueve el desarrollo integral de la personalidad en la dinámica entre actividad y comunicación, por lo que se enriquece desde la sistematicidad, planificación, inteligencia, motivación y amor que se genera en los escenarios de aprendizaje mediante acciones de entrenamiento, selección de temas, diálogo, escritura, revisión, reescritura y edición.
- La escritura de textos como proceso de construcción y reconstrucción, no es lineal, ni estático, sino dinámico y recursivo; la dirección de su aprendizaje no debe centrar la atención sólo en el producto, sino también en los fenómenos de aprendizaje que tienen lugar durante el proceso.
- La estimulación y la motivación juegan un rol fundamental en el desenlace de la significatividad que puede adquirir para el escolar la CTE.

¿Por qué introducir en la práctica educativa tareas docentes integradoras para la estimulación del talento verbal basadas en el desempeño cognitivo de los escolares en la construcción de textos escritos?

El hecho de concebir la aplicación de tareas docentes integradoras como recurso didáctico para la estimulación del talento verbal, se sustenta en la concepción pedagógica del aprendizaje desarrollador definido como: “... *aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social.*”⁵⁶

El hecho de que esta concepción se revele en la dinámica de la estimulación mediante la construcción escrita es porque cumple los siguientes *criterios básicos*:

- Promueve el desarrollo *integral* de la personalidad del educando, que garantice la unidad y equilibrio de lo cognitivo y lo afectivo-valorativo en su desarrollo y crecimiento personal
- Potencia el tránsito progresivo de la dependencia a la *independencia* y a la *autorregulación*
- Desarrolla la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida, a partir del dominio de las habilidades, estrategias y motivaciones para *aprender a aprender*, y de la *necesidad* de una *autoeducación* constante.

En resumen, la construcción de textos escritos como recurso didáctico para la ETV se sustenta en reconocimiento de este para:

- Desarrollar multifacéticamente el pensamiento, a la vez que se apoya en él, mediante la elaboración y aplicación de estrategias de aprendizaje, por cuanto, se *asume*: “... *el pensamiento está socialmente condicionado e indisolublemente relacionado con el lenguaje, dirigido a la búsqueda y descubrimientos de algo sustancialmente nuevo, o sea, es el proceso de reflejo indirecto (mediatizado) y generalizado de la realidad*”⁵⁷.
- Procesar y manipular de manera compleja el conocimiento, mediante procesos de búsqueda, creación, reconstrucción, revisión y aplicación del conocimiento y la confrontación de ideas.
- Realizar un abordaje del aprendizaje desde una perspectiva sistematizadora e interdisciplinaria, mediante la comprensión de conceptos y conocimientos de las diferentes asignaturas y dominios cognitivos de estas.
- Contribuye a desarrollar el placer y la motivación intrínseca por el aprendizaje.

⁵⁶ Castellanos, D.; Castellanos, B.; Llivina, M., y Silverio, M.; García, C.; Reinoso, C. (2003). *Aprender y Enseñar en la Escuela*, p. 32.

⁵⁷ Petrovski, A. V. (1981). *Psicología General*, p. 245.

¿Cuál es la perspectiva curricular de la construcción de textos escritos en la educación?

La construcción de textos escritos, como el resto de los componentes de la Lengua Española constituye un saber del cual depende, en gran medida, el resto de los aprendizajes escolares; obsérvese una primera aproximación a la modelación de las relaciones entre los componentes de la Lengua Española en la *figura 2*:



Componentes de la Lengua Española

Se trata que el alumno aprenda habilidades como *leer, hablar, escuchar y escribir*, desde el trabajo con cada uno de los componentes modelados en la *figura*, y por consiguiente los aplique de manera creativa en la Lengua, el resto de las asignaturas del currículum y en la vida, en función de lograr lo que a nuestro modo de ver constituye un “*macroobjetivo*” de la comunidad educativa, en general y de la escuela, en particular, el desarrollo de una competencia comunicativa.

En este sentido la CTE sostiene una responsabilidad muy bien delimitada, por cuanto como componente macrointegrador su aprendizaje constituye un espacio socioeducativo de apertura a la cultura, en general, y a estrategias, conocimientos y habilidades lingüísticas, en particular. También contribuye a consolidar el *Modelo de la Escuela Primaria*, a partir de tener en cuenta que el escolar al culminar el sexto grado debe:

*“Evidenciar el dominio práctico de su lengua materna al escuchar y comunicarse verbalmente y por escrito con unidad, coherencia, claridad, emotividad, belleza, originalidad, fluidez y corrección”.*⁵⁸

Asimismo, en cada uno de los grados este objetivo del Modelo..., se expresa de manera gradual, por cuanto se tiene en cuenta el momento del desarrollo del escolar, los objetivos y contenidos del grado, inclúyase en estos últimos los que son ajustes curriculares⁵⁹.

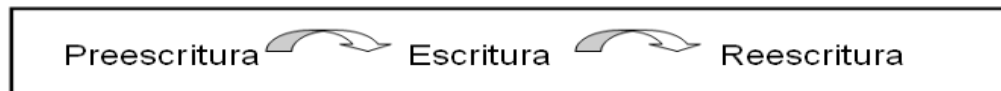
De esta manera, la escritura se convierte desde los primeros grados en un instrumento tanto

⁵⁸ Rico Montero, P. (2008). El modelo de la escuela primaria: una propuesta desarrolladora de educación, enseñanza y aprendizaje, p. 26.

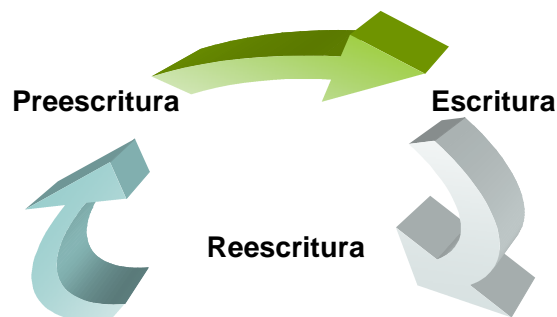
⁵⁹ Véase: MINED. Orientaciones Metodológicas para instrumentar los Ajustes Curriculares en la Educación Primaria.

para desarrollar el conocimiento, transformarlo y crearlo, como para modelar el pensamiento.

En el proceso de creación de textos parece que el escolar sigue un proceso lineal como el que aparece en el *diagrama* siguiente:



Sin embargo, este proceso en modo alguno es lineal, las etapas y contenidos intrínsecos a la CTE tienen lugar de forma secuencial, e incluso a veces ocurren de forma simultánea. Esto explica que el proceso de escritura sea dinámico, cíclico o «recursivo»⁶⁰; según Ann Raimés (1988) este término último término se refiere a que en cada etapa los escolares pueden ir hacia delante o hacia atrás en cualquiera de ellos, según sus conveniencias para alcanzar los objetivos deseados. Al hacer esto, el escritor puede cambiar su esquema inicial, estilo, e incluso recopilar nueva información para completar su tarea de escritura. Obsérvese una representación de lo explicado *en la figura 3*:



Algunas de los componentes de la figura se sustentan en la ya delimitada Didáctica de la Escritura, en particular en la escuela primaria, pues se sostiene que el enfoque curricular de la CTE refleja la íntima relación entre la *expresión oral y escrita*, de este modo en los grados del primer ciclo (de primero a cuarto) hay una práctica intensiva del aprendizaje de la lengua, pero se trata de que siempre lo oral anteceda lo escrito. En los grados del segundo ciclo (quinto y sexto) se sistematizan los contenidos trabajados y se incluye el trabajo con las formas de elocución.

Así en los primeros grados los ejercicios de conversación, narración, dramatización y observación constituyen la base para las primeras redacciones, con las que ya soñaba el niño, aún sin entrar a la escuela, por eso su afán de supuestamente representar lo que dice en paredes, puertas, el suelo y en los mejores casos, sus cuadernos de juego. En

⁶⁰ Raimés, A. (1988): Teaching English Writing, p. 229.

este sentido la representación de los primeros enunciados formales escritos tienen lugar a partir de la etapa de adquisición de la lectoescritura, y a nuestro modo de ver esto ocurre en primer grado a través del componedor.

Una vez ya domina el alfabeto en primer grado, y en los sucesivos, continúa perfeccionando gradualmente el trabajo hacia el desarrollo de estrategias para la redacción, y se aplican diferentes variantes, las cuales no son privativas de grado alguno:

1. Ordenamiento de sílabas con diferentes niveles de complejidad (directas, inversas, mixtas y complejas) para formar palabras que representen un enunciado gráfico (ejemplo una lámina) o un objeto de la realidad, y que por tanto, al tener significado y determinado sentido, ya constituye la primera aproximación a un texto escrito.
2. Ordenamiento de palabras que conforman una oración.
3. Ordenamiento de palabras para formar varias oraciones.
4. Selección y ordenamiento de palabras para formar una oración.
5. Selección de palabras (no se necesitan todas) y ordenamiento para formar oraciones sobre diferentes temas.
6. Selección de palabras y ordenamiento para formar oraciones sobre un mismo tema.
7. Ampliación de oraciones.
8. Ordenamiento de oraciones para formar un párrafo.
9. Construcción de un texto guiándose por un plan con ideas, preguntas o ambas, o láminas.
10. Construcción de un texto partiendo de un plan inconcluso.
11. Reproducción de un texto (cuento, fábula, leyenda u otro) con la introducción de elementos creativos en cualquiera de sus partes (introducción, desarrollo o conclusiones).
12. Elaboración colectiva o individual del plan y construcción de un texto.
13. Construcción de un texto en el que además de transformar creativamente alguna de sus partes se introduce como personaje.
14. Construcción de un texto en el que además de transformar creativamente alguna de sus partes, se introduce como personaje y vincula otros de textos estudiados.
15. Construcción de un texto en el que transforma creativamente alguna de sus partes, se introduce como personaje y lo vincula con el contenido de otros textos estudiados y sus enseñanzas.

Algunas de estas variantes están registradas en orientaciones metodológicas y otros textos especializados en la enseñanza de la lengua y la literatura (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12), el resto han sido aplicadas por el autor de este trabajo durante su ejercicio docente e investigativo (5, 13, 14, 15). Por lo general, mediante el empleo de las primeras variantes tiene lugar en el primer ciclo el aprendizaje y la enseñanza de la redacción, pero su valor didáctico hace que trascienda su empleo en diferentes grados.

Vale destacar que en el grado quinto se contribuye significativamente al enriquecimiento de los conocimientos y habilidades sobre la CTE, hasta aquí netamente prácticos, los escolares se inician en el estudio sobre las características del párrafo, con énfasis en el análisis de la idea esencial.

Las composiciones, en quinto y sexto grado, constituyen un aspecto de trascendental importancia en el trabajo de la asignatura, desde estas se busca una expresión oral, pero esencialmente escrita, con mayor orden lógico, fluidez, claridad, precisión, coherencia y originalidad. La dirección de la enseñanza y el aprendizaje de las composiciones tienen como condición previa las habilidades logradas en la construcción de párrafos y el conocimiento sobre la estructura de diversos tipos de textos.

En virtud del problema que se investiga, a continuación se expone una primera aproximación a la determinación del enfoque curricular de la CTE en la escuela primaria, en el que se incluyen los contenidos que constituyen ajustes curriculares⁶¹ introducidos en la educación primaria en el año 2004. Estos conocimientos en la ETV adquieren una connotación especial, pues por su carácter de proceso requiere la elaboración de la atención pedagógica, desde el análisis metodológico; se presentan además los textos estudiados por grados.

⁶¹ Nota del autor: los contenidos en fuente Time New Roman, cursiva y color azul, son ajustes curriculares.

Primer grado:

Contenidos sobre construcción de textos escritos	Períodos	Unidad
<i>1. Escritura de sílabas (directas, inversas, mixtas y complejas), palabras (con diferente cantidad de sílabas) y oraciones</i>	<i>1, 2, 3 y 4</i>	<i>Todas</i>
2. Escritura de oraciones breves	4	1
3. Completamiento de oraciones	4	2
4. Ordenamiento de palabras para formar oraciones breves	4	3
5. Escritura de oraciones basadas en ilustraciones	4	4
6. Completamiento y escritura de oraciones	4	5
<i>7. Formular y responder preguntas relacionadas con adivinanzas y poesías memorizadas y cuentos dramatizados</i>	<i>1, 2, 3 y 4</i>	<i>Todas</i>
<i>8. Responder preguntas teniendo en cuenta la intención comunicativa y el ajuste al tema</i>	<i>1, 2, 3 y 4</i>	<i>Todas</i>
<i>9. Completamiento de frases</i>	<i>4</i>	<i>Todas</i>

Contenidos sobre diversidad textual	Períodos	Unidades⁶²
▪ Adivinanza (escuchar, comprender y responder)	2, 3 y 4	1
▪ <i>Poesía (escuchar, comprender y memorizar)</i>	<i>1</i>	
▪ <i>Trabalenguas (escuchar)</i>	<i>3</i>	
▪ <i>Cuento (escuchar, reproducir, representar y narrar)</i>	<i>1, 2, 3 y 4</i>	<i>1</i>

Segundo grado:

Contenidos sobre construcción de textos escritos	Períodos	Unidades
1. Ordenamiento de palabras para formar oraciones	1	2
2. Escritura de oraciones	1	3
3. Escritura de oraciones y textos breves	1	5
4. Escritura de oraciones basadas en ilustraciones sobre lectura trabajadas	1	6
5. Escritura de oraciones basadas en ilustraciones sobre cuentos trabajados	1	7

⁶² Nota del autor: se recuerda que en el programa de Lengua Española de primer grado, sólo se declaran unidades en el cuarto período, el contenido curricular del resto de la asignatura se declara íntegro para un período completo, el maestro es quien se encarga de su dosificación.

6. Ordenamiento de palabras para formar oraciones	2	8
7. Escritura y ampliación de oraciones	2	9
8. Escritura y ampliación de oraciones	2	10
9. Escritura de oraciones basadas en ilustraciones sobre cuentos	2	11
10. Escritura de oraciones exclamativas e interrogativas	2	12
11. Escritura de oraciones sobre cuentos e ilustraciones	2	12
12. Ordenamiento de palabras para formar oraciones (ejercitación)	3	13
13. Escritura de oraciones exclamativas e interrogativas	3	15
14. Ordenamiento de palabras para formar oraciones (ejercitación)	3	17
15. Escritura de oraciones sobre cuentos e ilustraciones (ejercitación)	3	18
16. Ordenamiento, formación y ampliación de oraciones (ejercitación)	4	18
17. Escritura de oraciones sobre ilustraciones (ejercitación)	4	19
18. Escritura de oraciones	4	23
19. <i>Completar frases y oraciones</i>	<i>1, 2, 3 y 4</i>	<i>Todas</i>
20. <i>Relacionar en un texto todas las oraciones elaboradas a partir de la observación de láminas</i>	<i>1, 2, 3 y 4</i>	<i>Todas</i>
21. <i>Redactar párrafos descriptivos y narrativos utilizando nombres de animales y personajes de las lecturas</i>	<i>2, 3 y 4</i>	<i>Desde la 13</i>
22. <i>Iniciar la noción de párrafo y su adecuada delimitación</i>	<i>2, 3 y 4</i>	<i>Desde la 13</i>
23. <i>Escribir a partir de una idea esencial dada</i>	<i>2, 3 y 4</i>	<i>Desde la 13</i>

Contenidos sobre diversidad textual	Períodos	Unidades
▪ Prosa y verso (reconocimiento)	1	1
▪ Adivinanzas (memorización)	1	2
▪ Poesía (memorización)	1	3
▪ Cuentos (narración)	2	11
▪ Cuentos (narración)	2	12
▪ Cuentos (narración)	3	15
▪ Cuentos (narración)	3	18
▪ Cuentos (narración y dramatización)	4	20
▪ Cuentos (dramatización)	4	21
▪ Cuentos (dramatización)	4	22
▪ <i>Adivinanzas (comprender, formular y responder preguntas)</i>	<i>1, 2, 3 y 4</i>	<i>Todas</i>
▪ <i>Poesía (memorizar)</i>	<i>1, 2, 3 y 4</i>	<i>Todas</i>
▪ <i>Cuentos (dramatizar, formular y responder preguntas)</i>	<i>1, 2, 3 y 4</i>	<i>Todas</i>

Tercer grado:

Contenidos sobre construcción de textos escritos	Períodos	Unidades
1. Formación de párrafos mediante el ordenamiento de oraciones	1	4
2. Redacción de felicitaciones	2	6
3. Redacción individual de párrafos partiendo de ilustraciones	2	7
4. Redacción de párrafos de manera colectiva relacionados con vivencias y experiencias	3	9
5. Redacción de respuestas sencillas	3	9
6. Redacción individual de párrafos relacionados con sus vivencias o experiencias	3	10
7. Redacción de felicitaciones y dedicatorias	3	11
8. Redacción de felicitaciones y dedicatorias	4	13
9. Redacción individual de párrafos	4	15
10. Ejercitación de contenidos de escritura	4	15
11. <i>Escribir párrafos descriptivos y narrativos donde se empleen oraciones simples y se utilicen sustantivos propios y comunes</i>	2, 3 y 4	<i>Desde la 9</i>
12. <i>Redactar diálogos donde se utilicen oraciones exclamativas e interrogativas</i>	2, 3 y 4	<i>Desde la 9</i>
13. <i>Redactar instrucciones</i>	2, 3 y 4	<i>Desde la 9</i>
14. <i>Redactar oraciones y párrafos donde expresen razones y argumentos a partir de las acciones realizadas por los personajes estudiados</i>	2, 3 y 4	<i>Desde la 9</i>
15. <i>Redactar instrucciones para confeccionar un juguete</i>	2, 3 y 4	<i>Desde la 9</i>
16. <i>Redactar párrafos argumentativos y expositivos</i>	2, 3 y 4	<i>Desde la 9</i>
17. <i>Redactar cartas en las que se empleen fragmentos narrativos, descriptivos, dialogados y todo tipo de oraciones ya estudiadas</i>	4	<i>Desde la 15</i>

Contenidos sobre diversidad textual	Períodos	Unidades
▪ Narraciones, diálogos y poemas (lectura)	1	1
▪ Trabalenguas (pronunciación y memorización)	1	1
▪ Cuentos (narración con apoyo de ilustraciones y preguntas)	1	2
▪ Adivinanzas (solución y memorización)	1	2
▪ Prosa y verso (reconocimiento)	1	3
▪ Cuentos (narración oral y dramatización)	1	3
▪ Prosa y verso (reconocimiento)	1	4
▪ Adivinanzas (solución y memorización)	1	4
▪ Trabalenguas (pronunciación y memorización)	2	5
▪ Cuentos, poesías, anécdotas, historietas y chistes (reconocimiento)	2	6
▪ Cuento (narración oral con apoyo de ilustraciones)	2	6

▪ Felicitaciones (redacción)	2	6
▪ Cuento (narración oral de vivencias)	2	7
▪ Párrafo (redacción)	2	7
▪ Cuentos (narración oral con secuencias de láminas ordenadas previamente)	3	10
▪ Cuentos (narración oral con secuencias de láminas ordenadas previamente)	3	11
▪ Cuentos (narración oral con apoyo de un plan dado)	3	
▪ Felicitaciones y dedicatorias (redacción)	3	11
▪ Cuentos (narración oral con apoyo de un plan dado)	4	12
▪ Instrucciones y anécdotas (interpretación)	4	13
▪ <i>Adivinanzas (comprensión -oral y escrita-, elaboración de preguntas)</i>	<i>1, 2, 3 y 4</i>	<i>Desde la 1</i>
▪ <i>Textos dialogados, instructivos, argumentativos y expositivos (comprensión)</i>	<i>1, 2, 3 y 4</i>	<i>Desde la 1</i>
▪ <i>Instrucciones (comprensión)</i>	<i>1, 2, 3 y 4</i>	<i>Desde la 1</i>
▪ <i>Instrucciones (construcción)</i>	<i>2, 3 y 4</i>	<i>Desde la 9</i>
▪ <i>Poesía (elaboración de preguntas)</i>	<i>1, 2, 3 y 4</i>	<i>Desde la 1</i>
▪ <i>Cuentos dramatizados (elaboración de preguntas)</i>	<i>1, 2, 3 y 4</i>	<i>Desde la 4</i>
▪ <i>Párrafos descriptivos y narrativos (empleo del sustantivo propios y oraciones simples)</i>	<i>2, 3 y 4</i>	<i>Desde la 9</i>
▪ <i>Textos dialogados (empleo de oraciones exclamativas e interrogativas)</i>	<i>2, 3 y 4</i>	<i>Desde la 9</i>
▪ <i>Oraciones y párrafos (expresión de razones y argumentos a partir de acciones realizadas por personajes)</i>	<i>2, 3 y 4</i>	<i>Desde la 9</i>
▪ <i>Párrafos expositivos y argumentativos (construcción)</i>	<i>2, 3 y 4</i>	<i>Desde la 9</i>
▪ <i>Carta (empleo de fragmentos narrativos, descriptivos, dialogados y todo tipo de oraciones estudiadas)</i>	<i>3 y 4</i>	<i>Desde la 13</i>

Cuarto grado:

Contenidos sobre construcción de textos escritos	Períodos	Unidades
1. Redacción de oraciones y párrafos sobre un tema conocido	1	1
2. Elaboración y distinción de oraciones enunciativas, interrogativas y exclamativas	1	1
3. Redacción de párrafos acerca de cuentos y vivencias	1	2
4. Redacción sencilla de cartas de respuesta	1	2
5. Redacción de párrafos sobre cuentos, fábulas, vivencias y experiencias	1	3
6. Redacción de párrafos sobre temas sugeridos	1	4
7. Redacción de párrafos descriptivos	2	5
8. Redacción de párrafos	2	6
9. Redacción, sin límite de párrafos, sobre temas sugeridos	2	7
10. Redacción, sin límite de párrafos, sobre temas sugeridos	3	8
11. Redacción de párrafos sobre temas sugeridos	3	9
12. Redacción de párrafos sobre temas sugeridos	3	10
13. Redacción de párrafos basados en ilustraciones	4	11
14. Redacción, sin límite de párrafos, sobre temas sugeridos	4	13

15. Redactar textos descriptivo donde predominen el uso parejas de sustantivos y adjetivo y otros contenidos gramaticales del grado, en función de caracterizar a los diferentes personajes de los cuentos y fábulas estudiadas	2, 3 y 4	Desde la 6
16. Redactar párrafos expositivos y argumentativos	3 y 4	Desde la 9
17. Redactar cartas en las que empleen fragmentos narrativos, descriptivos, dialogados y todo tipo de oraciones ya estudiadas.	4	Desde la 13
18. Identificar la concordancia establecida entre el artículo y el sustantivo, el sustantivo y el adjetivo y entre el sustantivo y el verbo en función de producir un texto coherente	2, 3 y 4	Desde la 6
19. Redactar textos descriptivos donde predominen el uso de las parejas de sustantivos y adjetivos y otros contenidos gramaticales del grado, en función de caracterizar a los diferentes personajes de los cuentos y fábulas estudiadas	2, 3 y 4	Desde la 6
20. Aplicar estrategias de autocorrección, dirigidas a las concordancias establecidas entre el artículo y el sustantivo, el sustantivo y el adjetivo y entre el sustantivo y el verbo, en función de producir un texto coherente	2, 3 y 4	Desde la 6
21. Redactar textos instructivos	2, 3 y 4	Desde la 8
22. Redactar textos de diversas estructuras donde se utilicen sinónimos y antónimos	1, 2, 3 y 4	Desde la 2
23. Redactar textos de diversas estructuras donde se utilicen sinónimos y antónimos	1, 2, 3 y 4	Todas
24. Redactar nuevamente un texto cambiándole el tiempo verbal.	3 y 4	Desde la 9
25. Redactar textos de diversas estructuras a partir de un tema o de una situación propuesta	1, 2, 3 y 4	Todas
26. Redactar textos donde se utilicen pronombres personales en función de lograr la coherencia	2, 3 y 4	Desde la 8

Contenidos sobre diversidad textual	Períodos	Unidades
▪ Cuentos, poesías, fábulas, leyendas, cartas, anécdotas, afiches, carteles, avisos y noticias (comprensión)	1	1
▪ Cuentos (dramatización)	1	2
▪ Párrafos (redacción)	1	2
▪ Cartas de respuesta(redacción)	1	2
▪ Fábulas (lectura y comprensión)	1	3
▪ Cuentos, fábulas, vivencias, experiencias (redacción de párrafos)	1	3
▪ Párrafos (redacción)	1	3
▪ Párrafos descriptivos (redacción)	2	5
▪ Textos infantiles (lectura)	2	5
▪ Historietas y chistes (comprensión)	2	6

▪ Cartas y anécdotas (lectura)	2	7
▪ Párrafos sobre temas sugeridos (redacción)	2	7
▪ Párrafos sobre temas sugeridos (redacción)	3	8
▪ Felicitaciones y dedicatorias (redacción)	3	8
▪ Anécdotas (lectura)	3	9
▪ Párrafos (redacción)	3	10
▪ Párrafos (redacción)	4	11
▪ Párrafos (redacción)	4	13
▪ <i>Fábulas (identificación de acciones de personajes)</i>	<i>1, 2, 3 y 4</i>	<i>Desde la 3</i>
▪ <i>Cuentos (identificación de acciones de personajes)</i>	<i>1, 2, 3 y 4</i>	<i>Desde la 3</i>
▪ <i>Textos instructivos (comprensión)</i>	<i>2, 3 y 4</i>	<i>Desde la 8</i>
▪ <i>Láminas, afiches, dibujos y pinturas (comprensión del significado)</i>	<i>2, 3 y 4</i>	<i>Desde la 8</i>
▪ <i>Láminas, dibujos y pinturas (diálogo)</i>	<i>2, 3 y 4</i>	<i>Desde la 8</i>
▪ <i>Textos descriptivos (construcción)</i>	<i>2, 3 y 4</i>	<i>Desde la 6</i>
▪ <i>Cuentos y fábulas (caracterización de personajes)</i>	<i>2, 3 y 4</i>	<i>Desde la 6</i>
▪ <i>Textos instructivos (construcción)</i>	<i>2, 3 y 4</i>	<i>Desde la 8</i>
▪ <i>Textos expositivos y argumentativos que revelen acuerdos y desacuerdos (construcción)</i>	<i>1, 2, 3 y 4</i>	<i>Desde la 3</i>

Quinto grado:

Contenidos sobre construcción de textos escritos	Períodos	Unidades
1. El párrafo. Características esenciales	1	1
2. Familiarización con las partes de la obra narrativa (introducción, desarrollo y final)	1	2
3. Reproducción de narraciones	1	2 y 3
4. Construcción de composiciones narrativas sobre temas sugeridos	2	4
5. Ejercitación de la construcción de composiciones narrativas (oral y escrita)	2	4, 5, 6
6. Composiciones narrativas sobre temas sugeridos, leídos, paseos o secuencia de ilustraciones	2	6
7. Redacción de párrafos descriptivos (basados en observaciones)	2	7
8. Redacción de párrafos descriptivos	3	8
9. Redacción de cartas familiares	3	9
10. Construcción de composiciones sobre temas libres y sugeridos	3	10
11. Construcción de composiciones narrativas	4	13 y 14
<i>12. Expresar acuerdos y desacuerdos a partir de las descripciones y caracterizaciones realizadas.</i>	<i>1, 2, 3 y 4</i>	<i>Todas</i>
<i>13. Argumentar las acciones realizadas por los personajes.</i>	<i>1, 2, 3 y 4</i>	<i>Todas</i>

14. Argumentar los mensajes transmitidos por las lecturas.	1, 2, 3 y 4	Todas
15. Opinar sobre diferentes temas de interés.	1, 2, 3 y 4	Todas

Contenidos sobre diversidad textual	Períodos	Unidades
▪ Poesía (memorización)	1 y 2	1 y 6
▪ El párrafo (características e idea esencial)	1	1
▪ Textos narrativos (estudio de sus partes, reproducción oral y escrita)	1	2
▪ Biografías (lectura y comprensión)	2	4
▪ Carteles, afiches y láminas (comprensión)	2	6
▪ Textos narrativos (<i>construcción</i> oral y escrita)	2	6
▪ Anécdotas y versos escritos en versos (reproducción)	2	7
▪ Avisos y noticias (comprensión)	2	7
▪ Párrafos descriptivos (<i>construcción</i>)	2 y 3	7 y 8
▪ Avisos, noticias, historietas y chistes (reconocimiento)	3	8
▪ Composiciones sobre temas libres (<i>construcción</i>)	3	9
▪ Cartas familiares (<i>construcción</i>)	3	9
▪ Composiciones sobre temas libres y sugeridos (<i>construcción</i>)	3	10
▪ Adivinanzas y trabalenguas (copia de textos)	4	12
▪ Composiciones (<i>construcción</i>)	4	13
▪ Composiciones sobre temas libres (<i>construcción</i>)	4	14
▪ <i>Textos dialogados, expositivos y argumentativos (comprensión)</i>	1, 2, 3 y 4	Desde la 1
▪ <i>Adivinanza y poesía (comprensión)</i>	1, 2, 3 y 4	Desde la 1
▪ <i>Textos instructivos (comprensión)</i>	1, 2, 3 y 4	Desde la 1
▪ <i>Textos descriptivos (redacción de acuerdos y desacuerdos)</i>	1, 2, 3 y 4	Desde la 1
▪ <i>Textos argumentativo (comprensión y construcción)</i>	1, 2, 3 y 4	Desde la 1

Sexto grado:

Contenidos sobre construcción de textos escritos	Períodos	Unidades
1. Redacción de párrafos	1	1
2. Elaboración escrita de preguntas	1	1
3. Reconocimiento de las partes de la obra (introducción, desarrollo y conclusiones). Reproducción de la secuencia de hechos que surgen en cada uno de estas partes	1	2
4. Escritura de composiciones con temas libres y sugeridos	1	2
5. Elaboración de composiciones narrativas	1	3
6. Redacción de composiciones basadas en vivencias personales	2	4
7. Redacción de cartas familiares	2	5
8. Escritura de avisos y chistes	2	6
9. Redacción de cuentos	2	6
10. Escritura de composiciones basadas en ilustraciones	3	7
11. Redacción de composiciones narrativas	3	8

12.	Redacción de composiciones narrativas	3	9
13.	Ampliación y reducción oral y escrita de oraciones y párrafos	4	10
14.	Caracterización y escritura de resúmenes	4	10
15.	Escritura de composiciones narrativas	4	11
16.	Resúmenes orales y escritos de párrafos o fragmentos	4	11
17.	Composiciones narrativas, cartas y telegramas	4	12
18.	Redacción de composiciones	4	13
19.	<i>Expresar acuerdos y desacuerdos a partir de las descripciones y caracterizaciones realizadas.</i>	<i>1, 2, 3 y 4</i>	<i>Todas</i>
20.	<i>Argumentar las acciones realizadas por los personajes.</i>	<i>1, 2, 3 y 4</i>	<i>Todas</i>
21.	<i>Argumentar los mensajes transmitidos por las lecturas.</i>	<i>1, 2, 3 y 4</i>	<i>Todas</i>
22.	<i>Opinar sobre diferentes temas de interés.</i>	<i>1, 2, 3 y 4</i>	<i>Todas</i>
23.	<i>Elaborar listados e instrucciones.</i>	<i>1, 2, 3 y 4</i>	<i>Desde la 1</i>
24.	<i>Elaborar esquemas de textos explicativos e informativos.</i>	<i>1, 2, 3 y 4</i>	<i>Todas</i>
25.	<i>Reescribir textos.</i>	<i>1, 2, 3 y 4</i>	<i>Todas</i>
26.	<i>Elaborar recetas de cocina.</i>	<i>2, 3 y 4</i>	<i>Desde la 4</i>
27.	<i>Escribir poemas breves en lenguaje figurado.</i>	<i>3 y 4</i>	<i>Desde la 12</i>
28.	<i>Redactar cartas que incluyan la ubicación espacial de direcciones.</i>	<i>3 y 4</i>	<i>Desde la 8</i>

Contenidos sobre diversidad textual	Períodos	Unidades
▪ Cuentos, poesías, fábulas, leyendas y cartas (reconocimiento)	1	1
▪ Afiches y carteles (interpretación)	1	1
▪ Composiciones (escritura)	1	
▪ Estrofa y verso (distinción, comparación, extensión y rima)	1	3
▪ Composiciones narrativas (elaboración)	1	3
▪ Composiciones basadas en vivencias personales (redacción)	2	4
▪ Cartas familiares (redacción)	2	4
▪ Descripción (características esenciales)	2	6
▪ Noticias, avisos, historietas y chistes (reconocimiento)	2	6
▪ Avisos y chistes (escritura)	2	6
▪ Cuentos (redacción)	2	6
▪ Composiciones basadas en ilustraciones (escritura)	3	7
▪ Composiciones narrativas (redacción)	3	8
▪ Instrucciones (interpretación)		
▪ Composiciones narrativas (redacción)	3	9
▪ Prosa y verso (características)	4	10
▪ El poema: estrofa y verso (definición)	4	10
▪ Resumen (caracterización y redacción)	4	10
▪ Composiciones narrativas, cartas y telegramas (escritura)	4	12
▪ Composiciones (redacción)	4	13
▪ <i>Textos dialogados, expositivos y argumentativos (comprensión)</i>	<i>1, 2, 3 y 4</i>	<i>Desde la 1</i>
▪ <i>Adivinanza y poesía (comprensión)</i>	<i>1, 2, 3 y 4</i>	<i>Desde la 1</i>
▪ <i>Textos instructivos (comprensión)</i>	<i>1, 2, 3 y 4</i>	<i>Desde la 1</i>
▪ <i>Textos descriptivos (redacción de acuerdos y desacuerdos)</i>	<i>1, 2, 3 y 4</i>	<i>Desde la 1</i>

▪ <i>Textos argumentativo (comprensión y redacción)</i>	1, 2, 3 y 4	Desde la 1
▪ <i>Listados e instrucciones (construcción)</i>	1, 2, 3 y 4	Desde la 1
▪ <i>Esquemas de textos explicativos e informativos (construcción)</i>	1, 2, 3 y 4	Desde la 1
▪ <i>Receta de cocina (construcción)</i>	2, 3 y 4	Desde la 4
▪ <i>Poemas breves em lenguaje figurado (construcción)</i>	4	Desde la 12
▪ <i>Cartas que incluyan ubicación espacial (construcción)</i>	2	Desde la 12

Nótese cómo los contenidos introducidos en el ajuste curricular se dirigen, en general, a enriquecer la asignatura, sin embargo las transformaciones se operan esencialmente a fortalecer el trabajo con el texto como enfoque didáctico, lo que se dirige en las siguientes direcciones:

Primer ciclo:

- El uso de la preescritura, la escritura y la reescritura como estrategia basada en etapas⁶³ (Rohman y Wlecke, 1964).
- Ampliación del conocimiento sobre diversidad textual.
- Redacción de párrafos teniendo en cuenta elementos de coherencia local, lineal y global.

Segundo ciclo:

- Redacción de retratos escritos sobre personajes.
- Empleo en las redacciones de los tiempos verbales estudiados y las formas no personales del verbo.

Finalmente, se destaca que el análisis de los programas de los estudio de cada uno de los grados revela cómo la enseñanza del Español se basa esencialmente, en la ejercitación de la expresión oral y la escrita, lo cual no excluye el resto de los componentes, sino que desde la construcción escrita se profundiza y se sistematiza cada uno.

Sirva esta primera aproximación al enfoque curricular de la construcción de textos escritos, en manos de maestro, como recurso didáctico para promover la estimulación del talento verbal en escolares primarios. Independientemente de que estos criterios orientan la "brújula educativa" para la atención a la diversidad, en el contexto escolar se precisa de criterios en torno a su diagnóstico, punto de partida de toda intervención pedagógica.

⁶³ Véase: Domínguez García, I. Acerca de la construcción de textos escritos y su enseñanza. En: Roméu Escobar, A. (Compiladora). (2007): El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura, pp. 237 - 238.

III. CRITERIOS SOBRE EL DIAGNÓSTICO DEL TALENTO VERBAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

En tanto en los autores consultados se evidencia ofrecer la importancia merecida a la estimulación del talento verbal, no se encontró referencia sobre dimensiones e indicadores para su diagnóstico, por lo que se determinó su elaboración y precisión de códigos de medición⁶⁴.

Dimensiones	Indicadores	Rangos de medición
Competencia Sociocultural I	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicita en el texto un registro lingüístico (formal-informal, culto, coloquial, vulgar, etc.) acorde con las exigencias semánticas y lingüísticas del contexto. ▪ Declara las relaciones entre los contenidos, las intenciones comunicativas y los significados del contexto sociocultural en que se produce el texto. ▪ Empleo en el texto las variaciones regionales del habla. ▪ Búsqueda de la relación entre los nuevos conocimientos y la experiencia personal. ▪ Búsqueda y aplicación de los conocimientos relacionados con la CTE en la vida cotidiana (transferencia de los nuevos conocimientos a las nuevas situaciones de su entorno socio-cultural). ▪ Comprensión de la utilidad social y la significación de los saberes que integra en la CTE. 	<p>Nivel III (Alto): manifiesta un registro lingüístico rico en palabras, que adapta a diferentes contextos discursivos (formal-informal, culto, coloquial, vulgar), lo que es capaz de manifestar mediante la construcción del texto escrito, acorde con las exigencias semánticas - lingüísticas del texto. Establece relaciones entre los contenidos que integra en la construcción del texto, las intenciones comunicativas y los significados del contexto sociocultural en que produce el texto. Sus expresiones relacionan lo nuevo y lo conocido, a lo que incorpora sus vivencias personales. Reconoce y asumen posiciones sobre la significación social de los contenidos que integra en el contenido del texto.</p> <p>Nivel II (Medio): manifiesta un registro lingüístico medianamente rico en palabras, y con algunas dificultades las adapta a diferentes contextos (formal-informal, culto, coloquial, vulgar), lo que generalmente es capaz de manifestar mediante la construcción del texto escrito, acorde con las principales exigencias semántico - lingüísticas del texto. Esporádicamente establece relaciones entre los contenidos que integra en el texto, las intenciones comunicativas y los significados del contexto sociocultural en que se produce el texto. Sus expresiones en ocasiones relacionan lo nuevo y lo conocido, a lo que incorpora sus vivencias personal. Reconoce algunos aspectos sobre la significación social de los contenidos que integra en el contenido del texto.</p>

⁶⁴ Profundizar consultar: Calzadilla Pérez, O. (2008): Fundamentos metodológicos para la estimulación del talento verbal validados en la práctica educativa de la escuela primaria cubana (Trabajo de Diploma). En: CD – ROM Resultados del proyecto de investigación “Factores que ocasionan bajos resultados en le aprendizaje del Español y la Matemática en la provincia Holguín.

		<p>Nivel I (bajo): manifiesta un registro lingüístico pobre, con muchas dificultades para adaptarlas a diferentes contextos (formal-informal, culto, coloquial, vulgar), lo que esporádicamente es capaz de manifestar mediante la construcción del texto escrito, acorde con las exigencias semánticas - lingüísticas del texto. Esporádicamente establece relaciones entre los contenidos que integra en el texto, las intenciones comunicativas y los significados del contexto sociocultural en que se produce el texto. Sus expresiones en ocasiones relacionan lo nuevo y lo conocido, a lo que incorpora sus vivencias personal. Reconoce con mucha dificultad algunos aspectos sobre la significación social de los contenidos que integra en el contenido del texto.</p>
<p>Competencia semántica</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Empleo de palabras, expresiones acordes con su significado. ▪ Uso de campos semánticos (agrupaciones de palabras) según las relaciones de significados establecidos entre ellos. ▪ Empleo del vocabulario acorde a los diferentes temas, contenidos de las distintas asignaturas del currículo, registros lingüísticos y tipos de texto. ▪ Establecimiento de conexiones semánticas que relacionen significados de las palabras, hechos, vivencias, procesos e ideas en las distintas partes del texto y entre diferentes textos, cierta rapidez. ▪ Posibilidad para expresar la intención comunicativa del texto. ▪ Posibilidad para transformar texto incorporando ideas propias, a partir de su comprensión. ▪ Posibilidad para establecer comparaciones entre los rasgos esenciales y no esenciales del tema que 	<p>Nivel III (alto): emplea palabras y expresiones acordes con sus significados y establece relaciones con sentido entre ellas, así como con hechos, procesos, vivencias e ideas, con un vocabulario rico y fluido poco acorde con su edad. Es capaz de expresar la intención comunicativa que desea transmitir con palabras propias de vocabulario técnico de diferentes asignaturas. Su registro lingüístico es adaptable al tipo de texto que construye. Es capaz de transformar, perfeccionar y recrear el texto, en dependencia del mensaje que desea transmitir; incorpora ideas propias y nuevas, las relaciona con otros textos, establece comparaciones en el caso de textos descriptivos, argumentativos y valorativos, y declara correctamente los rasgos esenciales y no esenciales.</p> <p>Nivel II (medio): emplea palabras y expresiones acordes con sus significados, aunque no siempre sus relaciones tienen sentido. Relaciona algunos hechos, procesos, vivencias e ideas, en el texto con un vocabulario fluido acorde con su edad. Es capaz de expresar la intención comunicativa que desea transmitir con palabras estudiadas en diferentes asignaturas. Su registro lingüístico es adaptable al tipo de texto que construye. Generalmente transforma, perfecciona y recrea el texto, incorporando ideas conocidas que no siempre las relaciona con otros textos. Establece algunas comparaciones se es preciso en el caso de textos descriptivos, argumentativos y valorativos, esporádicamente declara rasgos esenciales y no esenciales de los aspectos comparados.</p>

	<p>trabaja en la CTE.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Empleo de alternativas para recrear el texto de forma original (recursos literarios, inclusión de él mismo y sus compañeros como protagonistas o personajes, cambiar el final de un texto, el principio, o el sentido común del mismo). ▪ Agrega información a las ideas propuestas, las modifica y perfecciona. ▪ Uso de unidades léxicas para la organización y enlace en el texto de las oraciones y/o párrafos (pronombres, adverbios pronominales, conjunciones y preposiciones). 	<p>Nivel I (bajo): emplea palabras y expresiones no siempre acordes con sus significados. Relaciona de forma aislada algunos hechos, procesos, vivencias e ideas en el texto con un vocabulario común. No expresa con claridad la intención comunicativa que desea transmitir. Su registro lingüístico no siempre se adapta al tipo de texto que construye. Muestra cierto predominio de acciones reproductivas, sin incorporar muchas ideas para transformar, perfeccionar y recrear el texto. No relaciona lo que escribe con otros textos. Establece comparaciones sin declarar los rasgos esenciales y no esenciales.</p>
<p>Competencia lingüística</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Posibilidad para expresarse con fluidez, expresividad, coherencia y claridad con multiplicidad de vocablos con significado y sentido para el escolar. ▪ Escritura de diferentes tipos de oraciones, acordes con las exigencias del tipo de texto y los contenidos a integrar en el texto (según la actitud del hablante: unimembre, bimembre, simples y compuestas. ▪ Posibilidad para manifestar recursos expresivos del lenguaje. ▪ Empleo de conocimientos gramaticales en el texto (concordancia: sustantivo-verbo, sustantivo-adjetivos, núcleo del sujeto y el predicado; diminutivos, aumentativos, sustantivo, adjetivos, verbos, preposiciones, conjunciones, 	<p>Nivel III (Alto): manifiesta un alto desarrollo de su fluidez verbal, lo que se expresa en la cantidad de ideas y vocablos que emplea sobre diferentes temas. Tiene en cuenta el significado y sentido personal del tema que trabaja, lo que es capaz de expresar en el plano oral y escrito, con igual calidad. Escribe oraciones acordes con el tipo de texto que construye, para lo que aplica recursos expresivos del lenguaje que dan belleza y originalidad. Durante la escritura y la pos-escritura emplea procedimientos de control. Emplea de manera correcta habilidades y conocimientos gramaticales y ortográficos. Segmenta correctamente las palabras.</p>
		<p>Nivel II (Medio): manifiesta buen desarrollo de su fluidez verbal, lo que se expresa en la cantidad de ideas y vocablos que emplea. Por lo general tiene en cuenta el significado y sentido personal del tema que trabaja, lo que es capaz de expresar en el plano oral y escrito, con más calidad en lo oral. Escribe oraciones que no siempre están acordes con el tipo de texto que construye, muestran algunas dificultades en su estructura gramatical. Emplea esporádicamente recursos expresivos del lenguaje que dan belleza y originalidad. Durante la escritura y la pos-escritura casi nunca emplea procedimientos de control. Con algunas dificultades emplea de habilidades y conocimientos gramaticales y ortográficos. Segmenta correctamente las palabras.</p>

	<p>tiempos verbales, etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Empleo en el texto de habilidades y conocimientos ortográficos. ▪ Empleo de la segmentación y condensación de palabras en el texto escrito. 	<p>Nivel I (Bajo): manifiesta bajo desarrollo de su fluidez verbal, lo que se expresa en la escasa cantidad de ideas y vocablos que emplea. Casi nunca tiene en cuenta el significado y sentido personal del tema que trabaja. Sus construcciones tanto orales como escritas revelan dificultades reiteradas en cuanto a la estructura de las oraciones y la carencia de recursos expresivos del lenguaje, que dan belleza y originalidad. Emplea procedimientos de control sólo cuando se le exige. Con bastante dificultades emplea de habilidades y conocimientos gramaticales y ortográficos. Generalmente segmenta correctamente las palabras.</p>
<p>Competencia textual</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Declara con claridad la intención comunicativa del texto. ▪ Utilización de la información compartida (tema) y la información nueva (rema) en el texto. ▪ Uso de mecanismos lingüísticos elementos unificadores en el texto (prospectivos y retrospectivos) que garanticen la unidad y continuidad del texto. ▪ Explícita como centro de control más probable en el texto conceptos primarios (objetos, situaciones, acontecimientos y acciones), sin dejar de utilizar elementos secundarios (estado, objeto de acción, relación, tiempo, localización, causa, cantidad, modalidad, etc). ▪ Utilización de la reiteración léxica (sinonimia, cuasi-sinonimia y la sustitución). ▪ Uso de la coherencia formal (mediante recursos léxicos y gramaticales: la recurrencia, la 	<p>Nivel III (Alto): declara explícita o implícitamente la intención comunicativa del texto, haciendo uso eficiente de la información compartida (tema) y la nueva (rema). Emplea correctamente recursos lingüísticos que garanticen la textualidad. Para dar la coherencia formal al texto lo hace mediante recursos léxicos y gramaticales (recurrencia, elipsis, sustitutivos, empleo de marcadores textuales, sinonimia, reiteración, hiperonimia, hiponimia). Explícita como centro de control más probable en el texto conceptos primarios (objetos, situaciones, acontecimientos y acciones), sin dejar de utilizar elementos secundarios (estado, objeto de acción, relación, tiempo, localización, causa, cantidad, modalidad, entre otros). Hace uso correcto de reiteraciones léxicas (sinonimia, cuasi-sinonimia y la sustitución).</p> <p>Nivel II (Medio): generalmente declara la intención comunicativa del texto, haciendo uso eficiente de la información compartida (tema) y la nueva (rema) Emplea algunos recursos lingüísticos que garantizan la textualidad. En algunos casos para dar la coherencia formal al texto se apoyan en recursos léxicos y gramaticales (recurrencia, elipsis, sustitutivos, empleo de marcadores textuales, sinonimia, reiteración, hiperonimia, hiponimia). Establece en el texto algunas relaciones conceptos primarios (objetos, situaciones, acontecimientos y acciones), sin dejar de utilizar elementos secundarios (estado, objeto de acción, relación, tiempo, localización, causa, cantidad, modalidad, entre otros). Tiende a la repetición de vocablos por insuficiencias en el empleo de reiteraciones léxicas (sinonimia, cuasi-sinonimia y la sustitución).</p>

	<p>elipsis, sustitutos, empleo de marcadores textuales, sinonimia, reiteración, hiperonimia, hiponimia).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nivel de validez conceptual en el contenido del texto construido. 	<p>Nivel I (Bajo): esporádicamente declara la intención comunicativa del texto, y de hacerlo no queda clara. Hace uso medianamente eficiente de la información compartida (tema) y la nueva (rema), pues no establece nexos semánticos entre estas categorías, que le permitan comunicar con claridad el mensaje del texto. Ocasionalmente emplea recursos lingüísticos que garantizan la textualidad. Hace uso insuficiente de estrategias para garantizar la coherencia formal del texto, recurre con bastante. Casi nunca emplea recursos léxicos y gramaticales (recurrencia, elipsis, sustitutos, empleo de marcadores textuales, sinonimia, reiteración, hiperonimia, hiponimia). Generalmente no establecen en el texto relaciones entre los conceptos primarios (objetos, situaciones, acontecimientos y acciones), y elementos secundarios (estado, objeto de acción, relación, tiempo, localización, causa, cantidad, modalidad, et al.). No se apoya en el empleo de reiteraciones léxicas (sinonimia, cuasi-sinonimia y la sustitución).</p>
<p>Metacognición</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nivel de conocimiento sobre las estrategias empleadas para la CTE. ▪ Nivel de conocimiento sobre las fortalezas, debilidades y tendencias, a un estilo o modalidad de procesamiento de la información para la CTE. ▪ Dominio de exigencias para la CTE. ▪ Posibilidad para controlar internamente sus procedimientos en la construcción del texto de forma independiente (toma de decisiones). ▪ Comportamiento reflexivo ante la CTE (tendencia a la orientación-análisis-ejecución). ▪ Elabora situaciones de aprendizaje, que le permitan satisfacer sus necesidades de aprendizaje. ▪ Autoevaluaciones, sentimientos de competencia y auto-eficacia en el área intelectual – cognitiva, implicados en la CTE. 	<p>Nivel III (Alto): elabora estrategias para la construcción del texto escrito sólo. Conoce sus fortalezas y debilidades para el procesamiento de la información. Domina las exigencias del proceso de construcción del texto y las pone en práctica bajo profundas y críticas reflexiones y valoraciones, destáquese el qué, cómo y para qué de cada una de las etapas. Controla internamente y de manera independiente los procedimientos que le permiten aprender cómo construir textos. Manifiesta una actitud reflexiva, original, flexible y fluida en las situaciones de aprendizaje. Es capaz de elaborar situaciones de aprendizaje a un nivel creativo y solucionarlas para satisfacer sus necesidades individuales de aprendizaje y la de sus compañeros.</p> <p>Nivel II (Medio): elabora con algunas dificultades la estrategia a seguir para la construcción del texto escrito. Conoce algunas de sus limitaciones y fortalezas para el procesamiento de la información. Domina las exigencias del proceso de construcción del texto, a un nivel teórico, pero no siempre las pone en práctica. Controla internamente con alguna dependencia los procedimientos que le permiten potenciar su aprendizaje. Manifiesta en ocasiones una actitud reflexiva, original, flexible y fluida en la solución de las situaciones de aprendizaje. Es capaz de elaborar situaciones de aprendizaje a un nivel aplicativo, solucionarlas y socializarlas.</p>

		<p>Nivel I (Bajo): muestra marcadas limitaciones en la elaboración de la estrategia de aprendizaje para la construcción del texto escrito, pues casi nunca planifica sus acciones. Concibe la actividad de construcción textual como la aglomeración de ideas sobre un tema, las que no siempre guardan relación suficiente como para dar al texto una carácter coherente, cohesivo, de unidad y emotividad. Conoce producto del trabajo preventivo y correctivo que realizan los padres y los maestros, algunas de sus limitaciones y fortalezas para el procesamiento de la información, sin trazar estrategias para perfeccionar su aprendizaje. Muestra insuficiencias en el dominio de las exigencias del proceso de construcción del texto. Manifiesta predominio a la ejecución, se muestra irreflexivo, falta de original, flexibilidad y fluidez. No es de su interés elaborar situaciones de aprendizaje y en caso de hacerlo son de un nivel reproductivo.</p>
<p>Motivación</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manifestación de motivación intrínseca para CTE. ▪ Disposición para escribir de manera independiente. ▪ Manifestación(es) de placer por participar y ganar experiencia de aprendizaje activo y autorregulado en la solución de tareas docentes integradoras basadas en la CTE. ▪ Tendencia a desarrollar y mantener el esfuerzo volitivo en la consecución de las metas del aprendizaje para la CTE. ▪ Nivel de satisfacción personal con lo que aprende expresado en la vinculación de los nuevos contenidos con los anteriores. ▪ Toma de conciencia del sentido personal de los contenidos y actividades integrados en la CTE (vínculo afectivo). 	<p>Nivel III (Alto): está motivado intrínsecamente para producir textos, es capaz de escribir de manera independiente, manteniendo su esfuerzo volitivo, sin que medie la indicación y ayuda directa del maestro. Escribe con fluidez y originalidad. Vincula los conocimientos nuevos con los conocidos. Supera el trabajo de otros niños y sus propios trabajos anteriores. Le gusta escribir para sí mismo, tanto en el aula como fuera de ella. Generalmente conservan sus escritos. Gustan de los temas y consignas que inciten su imaginación creadora. Generalmente gusta escribir sobre temas poco usuales para los niños de su edad.</p> <p>Nivel II (Medio): manifiesta combinación de motivación intrínseca y extrínseca para producir textos escritos. Generalmente mantiene su esfuerzo volitivo cuando el tema que se trabaja es de su preferencia, aunque requiera de reorientación durante el proceso de preescritura. Casi siempre escribe por indicación del maestro o de otro adulto, pero lo disfruta, sólo que aún no se descubre sus potencialidades en esta área. En ocasiones necesitan que el maestro o algún compañero le ofrezca información sobre el tema en cuestión. Escribe sólo en el aula, con algún grado de fluidez y originalidad. A veces vincula los conocimientos nuevos con los conocidos en las construcciones.</p> <p>Nivel I (Bajo): escribe sólo porque es una exigencia del maestro, un adulto o del grupo escolar, revela carencia de motivos e intereses por la escritura, ni le concede utilidad; lo hace para evitar incumplimientos, malas notas y regaños y/o ganar recompensas, por lo que predomina la motivación de tipo extrínseca o afiliativa. Escribe de una vez, sin planificarse y sin intención de corregir el texto. Sólo escribe en el aula. Su fluidez y originalidad es casi nula. Le cuesta trabajo vincular lo nuevo con lo conocido. Generalmente les gusta escribir sobre temas comunes y demuestran carente imaginación creadora.</p>

A propósito de la búsqueda de un criterio globalizador de los resultados, y bajo las recomendaciones emitidas por la tutora y los miembros del proyecto al que tributa el trabajo, se determinó la factibilidad de integración de las dimensiones e indicadores en el criterio niveles de desempeño cognitivo (NDC); nótese esta explicación en la *figura 5*:



Se selecciona este criterio, por cuanto en el Modelo de Escuela Primaria se ratifica como fin, la formación integral de la personalidad; la personalidad como forma superior de expresión de lo psíquico, que posee como característica distintiva, su carácter regulador. Si por cognición, en lo general se entiende el mecanismo de conocer, entonces la actividad cognoscitiva de la personalidad constituye la acción o el conjunto de acciones que se realizan en aras de conocer un objeto, fenómeno o aspecto.

En este sentido los NDC son funciones categorizadoras que expresan los grados de desarrollo cognoscitivo alcanzados en el proceso de aprendizaje, tienen un carácter sistémico, pues desde lo evaluativo se alcanza un análisis valorativo de la calidad del proceso en su integridad.

De este modo los NDC incluyen dos aspectos íntimamente relacionados que son el grado de complejidad con que se quiere medir ese desempeño cognitivo y la magnitud de los logros del aprendizaje alcanzados en una asignatura determinada; ambos al permitir evaluar la calidad del aprendizaje en el nuevo modelo de escuela y la calidad de los conocimientos y las habilidades de los escolares, y por consiguiente ubicarlos en un determinado nivel según sus resultados para reorientar las estrategias de intervención.

Se considera que la categoría NDC opera con todo el sistema de los componentes esenciales del proceso de enseñanza - aprendizaje, por cuanto el desempeño no mira sólo hacia el modo en que se ha asimilado el contenido, también vislumbra las formas en que los estudiantes han asimilado conocimientos, habilidades y estrategias de aprendizaje para operar en el alcance de determinado objetivo y dar solución a situaciones de aprendizaje.

Los niveles de desempeño cognitivo en su concreción posibilitan⁶⁵:

- Evaluar la calidad de los conocimientos y las habilidades de los escolares, ubicarlos en un determinado nivel según y reorientar las estrategias en función de estimular la configuración de nuevas Zonas de Desarrollo Próximo.
- Operar con cada dominio cognitivo, por ejemplo la construcción de textos escritos en la asignatura Lengua Española, y otros fuera de esta; por cuanto no centra su atención sólo en el modo en que se ha asimilado el contenido, sino también qué estrategias de aprendizaje emplea y cuál es su efectividad ante la solución de situaciones de aprendizaje en la escuela y fuera de ella..

Los NDC constituyen un criterio que el maestro primario usa sistemáticamente en la escuela, en la instrumentación práctica del sistema evaluación. A partir del valor de uso concedido a los NDC estos son tres (nivel, I, II y III), pues se tiene en cuenta su vinculación y magnitud con los logros del aprendizaje alcanzado por los escolares; obsérvese en la tabla la modelación de la integración en el criterio NDC de las dimensiones para el diagnóstico del talento verbal:

Niveles de desempeño cognitivo	Nivel III (alto): se ubican en este nivel los escolares que alcancen el nivel III (alto) en la dimensión motivación y el nivel III en las dimensiones metacognición, competencia semántica, competencia lingüística, competencia textual y competencia sociocultural.
	Nivel II (medio): se ubican en este nivel los alumnos que no alcancen el nivel III (alto) en la dimensión motivación y el nivel II (medio) en alguna de las restantes dimensiones: metacognición, competencia semántica, competencia lingüística, competencia textual o competencia sociocultural.
	Nivel I (bajo): se ubican este nivel los escolares que no alcanzan el nivel (II) medio en la dimensión motivación y el nivel II en tres de las restantes dimensiones: metacognición, competencia semántica, competencia lingüística, competencia textual o en competencia sociocultural.

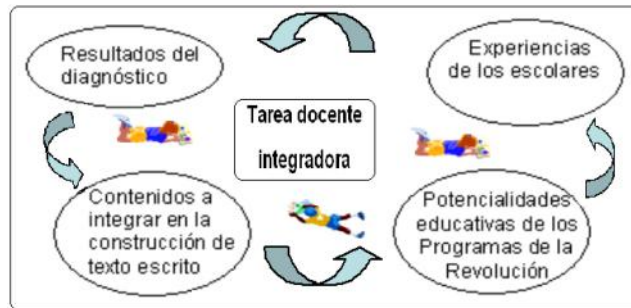
IV. CONCEPCIÓN DE TAREAS DOCENTES INTEGRADORAS PARA LA ESTIMULACIÓN DEL TALENTO VERBAL BASADAS EN DIMENSIONES E INDICADORES DEL DESEMPEÑO COGNITIVO EN LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

¿Cuáles son algunas de las que características deben tener las tareas docentes integradora para la estimulación del talento verbal?

⁶⁵ Calzadilla Pérez, O.; M. Salazar Salazar y A. Cruzata Martínez (2009). La estimulación del talento verbal para la construcción de textos escritos en el contexto escolar: su diagnóstico y tratamiento, p. 42.

- **Diferenciadas**, manifestado en actividades que den respuesta a las necesidades individuales de aprendizaje de los escolares, atendiendo su momento de desarrollo, estas deben portar pequeñas metas que vayan impulsando el avance del alumno a nuevos éxitos en el aprendizaje en relación con sus intereses y motivaciones del niño.
- **Suficientes**, expresado en la dosificación de las situaciones de aprendizaje y las acciones intelectuales, en función del desarrollo de habilidades, la creatividad, la motivación intrínseca, la asimilación del contenido de aprendizaje, la formación de hábitos y la educación en valores.
- **Flexibles**, entendido en la capacidad de admitir modificaciones, cambios que permitan dar respuestas a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.
- **Variadas**, correspondencia en su contenido con las exigencias de los diferentes niveles de desempeño en la construcción de los textos escritos. Se expresa en los diferentes niveles de exigencias dirigidos a la conducción y ampliación del conocimiento en situaciones conocidas y no conocidas, la implicación del esfuerzo y la actividad intelectual del escolar, conduciendo etapas superiores de desarrollo.
- **Efecto directo** en el desarrollo de habilidades comunicativas, mediante el desarrollo de habilidades rectoras *hablar, leer, escribir y comprender* y el análisis crítico de lo que se aprende.
- **Las consignas o enfoques de la tarea no limita la amplitud, profundidad** de los aspectos que pueden referir los alumnos en la *CTE*, en dependencia con los conocimientos que posee y sus posibilidades reales de asociarlos a la situación planteada.
- **Implicación de múltiples reflexiones y un clima de libertad**, que permite a los alumnos aplicar diversas formas de pensamiento, conocimientos de diferentes asignaturas, en vínculo con sus experiencias.
- Deben permitir la **elaboración de estrategias cognitivas**, para la *CTE* y el establecimiento de relaciones en la integración de conocimientos mediante el texto y el empleo de la imaginación como conocimiento representativo.
- **Favorecer el desarrollo del pensamiento**, a la vez que se apoya en él, de manera general y en la realización de operaciones mentales tales como: analizar, sintetizar, comparar, clasificar, generalizar, abstraer y particularizar.
- **Correspondencia con el nivel de integración** que se pretende que los estudiantes alcancen y que los conduzcan al tránsito desde un pensamiento activo, a un pensamiento independiente y de este a un pensamiento creativo, como lógica para el logro de una integración consciente entre los conocimientos.

Obsérvese la modelación de algunas de estas características en la figura:



Algunas consideraciones sobre la planificación, aplicación y el control de la tarea docente integradora para la estimulación del talento verbal

Acciones a realizar por el maestro durante la PLANIFICACIÓN de la TDI:

- Determinar los contenidos que aportan las asignaturas para la determinación del qué, cuándo y por qué se emplea determinada tarea. Precisar el tiempo aproximado de que dispondrá el alumno para la CTE, según su complejidad y las formas de ejecución.
- Seleccionar las dimensiones, indicadores y de medición en consecuencia con atendiendo los momentos de desarrollo y contenidos impartidos.
- Determinar las forma de organización del grupo durante la actividad para la ejecución y el control de la TDI (*trabajo individual, en pareja, tríos, equipos, etc.*)
- Concebir las posibles habilidades (*intelectuales y docentes*) que los alumnos pondrán en práctica durante el proceso de CTE.
- Preparar los medios necesarios a utilizar durante la clase por él y los alumnos.
- Determinar la relación interdisciplinaria que se establecen en las tareas que aplicará en clases.
- Determinar qué programa de la revolución se puede emplear en la tarea.

Acciones a realizar por el maestro durante la APLICACIÓN de la TDI:

Con ajustes a la *concepción didáctica de la clase y sus etapas orientación, ejecución y control*, se precisan como acciones didácticas particulares a seguir por los maestros.

ORIENTACIÓN:

- Crear un clima de confianza mutua entre el grupo.
- Despertar el interés por el contenido y la posible solución de la tarea docente integradora.

- Presentar la tarea docente integradora.
- Orientar precisando el qué, cómo, para qué y bajo qué condiciones realizará la TDI.
- Provocar el análisis de la tarea para promover los nexos necesarios con el contenido viejo y el nuevo.
- Realizar preguntas de control en torno a las orientaciones dadas (nunca preguntará si comprendieron, las preguntas que se realicen le informará el nivel de comprensión que los escolares han logrado).

EJECUCIÓN:

- Controlar el desempeño de los escolares en la realización de la tarea docente integradora.
- Estimular de manera constante a los niños en el proceso de construcción, mediante observaciones o impulsos heurísticos.

CONTROL:

- Definir el objetivo del control.
- Determinar los indicadores del control de los conocimientos, habilidades y factores intelectuales asociados al desarrollo del talento.
- Estructurar lógicamente el sistema de acciones que serán controladas a manera de diagnóstico.
- Definir las formas que adoptará el control.
- Precisar desde el inicio el proceso de estimulación los criterios utilizados para el control.
- Organizar por equipos para la exposición de los textos construidos, conclusiones a que han arribado en los equipos o de forma individual (correctas o incorrectas, precisas o imprecisas, exactas o ambiguas) servirán como medio para valorar la interpretación hecha de los resultados, y también, para conocer la información que han logrado recopilar; a la vez que propiciará la discusión, la contrastación de pareceres.

Acciones a realizar por el maestro durante la EVALUACIÓN de la TDI:

- Procesar de la información obtenida con la aplicación de las TDI.
- Caracterizar de forma individualizada los resultados de los escolares.
- Determinar las posibilidades de enriquecimiento de las TDI aplicadas.

Ejemplos de tareas docentes integradoras para la estimulación del talento verbal

Las tareas que a continuación se presentan, constituyen una selección del autor, para a manera de ejemplo revelar cómo ocurre la dinámica transformadora en diferentes grados.

GRADO: SEGUNDO

TÍTULO: DIBUJO Y ESCRIBO

Objetivo: Construir el tipo de texto escrito que el escolar decida, apoyado en los conocimientos aprendidos sobre el agua, su importancia y cuidado para la vida, así como en las preguntas formuladas al respecto y el estudio de dibujos del concurso del Programa de Ahorro y Uso racional del Agua (PAURA).



Actividades de aprendizaje

1. Lee de manera reflexiva las curiosidades del recuadro:

Sabían que:

- *Desde que el agua surgió en la Tierra, ella solamente se está reciclando tú puedes haber bebido hoy la misma agua que un dinosaurio usó para bañarse hace millones de años.*
- *En este siglo el agua será el recurso natural más disputado del mundo.*

- En relación con el tema de la curiosidad, el agua, analiza junto a tu compañero o compañera de mesa los trabajos presentados a nivel de escuela en el concurso del "PAURA", **elabora preguntas orales al respecto, escríbelas en la libreta.**
- Imagina ahora mismo, que vives en un lugar sin agua, incorpora todos los componentes de la naturaleza vivos o no vivos. ¿Por qué crees que el cuidado de las aguas puede ser importante para la vida del hombre? **Construye un texto en el que le des respuesta a esta pregunta y describas cómo imaginas un mundo sin agua.**
- Realiza un dibujo en el que reflejes el contenido del texto construido en el ejercicio anterior. Intercambia en equipo los dibujos con tus compañeros evalúenlo.
- Escribe todas las ideas que vengan a tu pensamiento sobre los dibujos realizados.
- Elabora un problema matemático relacionado con el agua, donde para su solución tengas que realizar los siguientes cálculos: $24-8=$ y $14+9=$

GRADO: CUARTO

TÍTULO: FORMULO PROBLEMAS

Objetivo: Formular problemas partiendo de la modelación y significados prácticos dados, relacionados con el contenido de la obra martiana “Nené Traviesa”.



Actividades de aprendizaje

1. De seguro “Nené Traviesa” como una de las más hermosas conocidas por ti, ¿sabes que...? la puedes leer en el software educativo “La Edad de Oro”, los conocimientos contenidos en sus páginas te esperan, relacionado con ella realiza las siguientes actividades de aprendizaje:

a) Selecciona del Software “Problemas Matemáticos I” (menú inicio/programas/Colección multisaber/software Problemas Matemático I/ módulo ejercicios/ nivel II) ejercicios que tengan al menos uno de los siguientes significados prácticos:

- Dado el todo y una parte, hallar la otra parte.
- Dado una parte y el exceso, hallar la otra parte.
- Dado la cantidad de partes con contenidos iguales, hallar el todo.

b) Elabora un problema matemático relacionándolo con el contenido de la obra “Nené Traviesa” (objetos, personajes, etc.), utiliza algunos de los significados prácticos encontrados en el ejercicio anterior. ¡No olvides..., antes de solucionarlo modélalo junto a tus compañeros de equipo puedes emplear los materiales de naturaleza muerta de Educación Plástica, de manera que puedas comprender:

- ¿Qué es lo que te dan?
- ¿Qué te piden?
- ¿Cuál es el significado práctico que se revela entre lo que te dan y lo que te piden?
- ¿Cómo solucionarlo?

c) Escribe, en el tipo de texto que decidas, varias ideas en tiempo verbal presente acerca de cómo imaginas el protagonista de esta obra en el siglo XXI durante una de tus clases de la asignatura Matemática.

GRADO: QUINTO

TÍTULO: CURIOSO Y ESCRIBO

Objetivo: Construir textos escritos, basados en información ofrecida a partir de una curiosidad



Actividades de aprendizaje

1. Para conocer más sobre el nombre de nuestro Héroe Nacional, José Martí, lee la curiosidad:

Sabías qué:

“El primer nacido en Cuba cuyo nombre se le haya dado a un objeto astronómico es José Martí. EL nombre “Martí” se le dio a un cráter de 63 Km de diámetro en la superficie de Mercurio. Junto a este aparecen otros cráteres con nombres en honor de ilustres figuras de las artes y las letras, entre ellos: Gabriela Mistral y Sor Juana Inés de la Cruz”.

- Formula un problema matemático basándote en los ofrecidos en la curiosidad.
- Argumenta mediante un texto escrito sobre la importancia del Partido Revolucionario Cubano, fundado por nuestro Apóstol, en la preparación de la Guerra Necesaria.

GRADO: SEXTO

Título: Imagino y construyo

Objetivo: Construir un texto escrito basado en la audición de la locución realizada por José Antonio Echeverría en la Toma de Radio Reloj, mediante la utilización del software “Nuestra Historia”.

Actividades de aprendizaje

1. Selecciona en el **software “Nuestra Historia”**, módulo narraciones, temática “José Antonio Echeverría, como genuino líder estudiantil”, la locución que aparece con hipervínculo.

Escribe un texto en tu libreta de Lengua Española en el que narres “La Toma a Radio Reloj”, refiérete en las conclusiones a la importancia histórica del hecho.

Para hacer del texto un producto más original que los últimos escritos por tí, puedes emplear algunas de las siguientes variantes:

- Construye el texto imaginando que eres un personaje del hecho.
- Construye el texto refiriéndote a cómo imaginas este hecho en el siglo XXI.
- Relaciona este hecho del cual ya eres protagonista con otros que hayas estudiado en clases.

Evalúa el texto empleando los criterios de evaluación contenidos en el recuadro.

Muy bien: El texto construido tiene margen y sangría, correcto uso de los conocimientos ortográficos. Se emplean recursos expresivos que dan sentido y belleza al texto, me incluí como un personaje y empleé mi imaginación para declarar el producto de mi aprendizaje, al imaginar este hecho en el siglo XXI. Establecí relaciones en el texto con otros hechos estudiados.

Bien: El texto construido tiene margen y sangría, muy pocos errores ortográficos (3 errores), se emplean recursos expresivos que dan sentido y belleza al texto, me incluí como un personaje, pero no declaro como imagino este hecho en el siglo XXI. Establecí algunas relaciones (al menos 2) en el texto con otros hechos estudiados.

Regular: El texto construido tiene margen y sangría, pocos errores ortográficos, pero no declaro ninguna de las alternativas para la originalidad.

Algunos textos escritos por niños durante el proceso de intervención

Alumno: EMM Grado: 5 to.

Tipos de textos: chiste

- En una isla llamada Isla Soñolandia vivían dos amigos, Paco y Ale. Ale en pleno verano se encuentra con Paco, Ale va con un sobretodo y Paco le pregunta - ¿y eso tu así?

-Nada una receta del doctor, ¿y cuál es esa receta? ¡Mucha agua, y sobre todo en verano!

- ¿Por qué la vaca babea?

Respuesta: Porque no escupe.

- QUESLO era un niño tan pero tan chiquito, que no le cabía ni una duda en la cabeza.

- Conocí un hombre tan gordo, pero tan gordo, que cuando se ponía en la pesa esta señalaba, ¡Continuará!

Alumna: YQC Grado: 4 to.

Tipo de texto: cuento

“Personajes infantiles de Romerías de Mayo”

Caminando por toda la calle Libertad, en la linda “Ciudad de los Parques”, una lluvia de alegría irrumpía de acera en acera, “Fiestas de Romerías de Mayo”, y todo el mundo está contento, más cuando han llegado en persona los personajes de los cuentos infantiles de “La Edad de Oro”.

Meñique, casi sin verse entre la gente, espera mirando por doquier a Pilar, Nené y el Gigante. Cuando menos lo espera ¡Pam!!Pam!!Pam!, unos pasos irrumpen la muchedumbre. Contentos los amigos por el encuentro, se saludan. La invitación se mantiene, subir la Loma de la Cruz, una cima donde se divisa una ciudad princesa repleta de hermosos parques.

Con el símbolo de la ciudad a cuestas, se despide en cada escalón ascendido años de historia. Al llegar a lo último, queda guardada en la caminata toda una intensa vida cultural.

Los amigos no encuentran palabras, no sé si por agotamiento o emoción, sin duda, un encuentro único. Los niños allí presente vivimos uno de los días más felices de nuestras vidas. Finalmente, se cerró el encuentro con juegos, caramelos y sonrisas. Pilar jugó con niños y niñas y su aro travieso. Meñique a plena carcajada compartió su talento y buen corazón enseñando acertijos y el Gigante no dejó, ni un instante, de pasear los niños en sus enormes y tiernas manos.

Alumno: LPG Grado: 5 to.

Tipo de texto: poesía

Feliz a mi maestro

Hoy es un día feliz
para nuestro profesor,
porque cumple veinticuatro
años de vida y amor.

Él es como nuestro padre
y enseña con alegría,
que la vida es muy notable,

nos dice todos los días.

Él nos incita a estudiar,
es todo entrega y cariño,
por eso quiero gritar
feliz día Oscar Ovidio.

CONCLUSIONES DE ESTALENVERB

El Modelo de Escuela Primaria Cubana tiene como fin la formación integral de la personalidad del escolar, ante este reto la optimización de la atención a la diversidad, y en particular de las necesidades educativas especiales, entre las que se encuentra el talento, debe constituir una prioridad para la sociedad de educadores y la comunidad de científicos de la Pedagogía. De lo que se trata es que el escolar talentoso o talento, y todos los demás, encuentren en la escuela un espacio socioeducativo en el que se le brinde la respuesta pedagógica que realmente necesitan.

En Cuba, los resultados de los estudios internacionales y nacionales de evaluación de calidad de la educación, y en particular del aprendizaje, han servido para determinar a nivel de escuela, grado y aula, quiénes son los que exhiben potencialmente un talento en un área específica de su desarrollo.

Consecuentemente, ESTALENVERB..., es un recurso didáctico que pretende ofrecer atención a las potencialidades talentosas de los escolares, en lo verbal, mediante la construcción de textos escritos. De hecho, la dinámica sociocrítica y la sistematización generada en función de transformación del problema conceptual – metodológico identificado, determina que este sea un folleto contentivo de consideraciones teóricas y prácticas en torno a la connotación de la definición de talento verbal, el enfoque curricular de la construcción escrita en la escuela primaria y sus potencialidades para estimular talento verbal, dimensiones e indicadores para su diagnóstico y tareas docentes integradoras para su tratamiento. Su publicación en el libro *“Consideraciones metodológicas sobre la enseñanza a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales”*, para las universidades pedagógicas cubanas, permitirá continuar generalizando estos criterios desde la formación de los futuros profesionales de la educación.

Finalmente, ESTALENVERB..., constituye el resultado de sistematización de la actividad científica y la práctica pedagógica que el autor ha realizado desde los estudios de pregrado y la práctica preprofesional hasta la actualidad; en tanto, mediante el seguimiento de los resultados y la determinación de nuevos cambios epistémicos, se persiste desde la gestión como maestro primary, aspirante al Título Académico de Master en Ciencias de la Educación y al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, en la búsqueda de soluciones por la vía científica.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Aroca, E. (1994). La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o con talentos específicos. Editorial Generalitat, Valencia.
- Calzadilla Pérez, O. (2008). Vitrales epistemológicos sobre la estimulación del talento verbal para la construcción de textos [inédito], Tesina presentada para culminación de Diplomado Propedéutico para la Formación de Doctores, Centro de Estudios en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica “José de la Luz y Caballero”, Holguín.
- Calzadilla Pérez, O. (2009). Fundamentos metodológicos para la estimulación del talento verbal validados en la práctica educativa de la escuela primaria cubana. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Pedagogía, 2009, Palacio de Convenciones de la Habana.
- Calzadilla Pérez, O. y Martínez Gandol, Y. (2006). Concepción de la estimulación del talento verbal mediante tareas docentes integradoras basadas en dimensiones e indicadores del desempeño cognitivo en la construcción de textos escritos (Trabajo de Curso). En: CD – ROM Memorias del XXIII Forum Científico Nacional de Estudiantes Universitarios de Ciencias Pedagógicas, Santiago de Cuba.
- Calzadilla Pérez, O. y otros. (2009). Experiencias sistematizadas de la microuniversidad pedagógica sobre la concreción de la investigación científica desde proyectos educativos [inédito], Ponencia presentada en el Evento Provincial Universidad 2010, Holguín.
- Calzadilla Pérez, O.; M. Salazar Salazar y A. Cruzata Martínez (2009). La estimulación del talento verbal para la construcción de textos escritos en el contexto escolar: su diagnóstico y tratamiento [inédito], Curso Postevento al Congreso Internacional Pedagogía 2009, Universidad Pedagógica “José de la Luz y Caballero”, Holguín, 2009.
- Calzadilla, O. (2008). Vitrales pedagógicos sobre la estimulación del talento en la microuniversidad [inédito], Curso Postevento al Congreso Internacional Universidad, 2008, Universidad Pedagógica “José de la Luz y Caballero”, Holguín.
- Cassany, D. y otros. (1998). Enseñar lengua. Editorial Grao, España.
- Castellanos, D. (2007): Atención a la diversidad y educación para el desarrollo del talento. Curso preevento al Congreso Internacional Pedagogía 2007, La Habana.
- Castellanos, D. (Compiladora) (2003). Talento: estrategias para su desarrollo. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
- Castellanos, D. y otros. (2005). El desarrollo y educación del talento. Editorial Academia, La Habana.
- Castellanos, D. Castellanos, B.; Llivina, M., y Silverio, M.; García, C.; Reinoso, C. (2003). Aprender y Enseñar en la Escuela. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- DIDACTEXT. (2003). Modelo sociocognitivo y pragmalingüístico para la producción de textos escritos. Universidad Complutense de Madrid.
- García Pers, G. y otros. (2001): La enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Gardner, H. (1983). Frames of Mind: The theory of Multiple Intelligences, New York, Basic Books.
- Gell, A. y H. Guilarte. (2005). La construcción de textos escritos. Una estrategia didáctica para su desarrollo en la escuela rural. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Pedagogía 2005, Palacio de Convenciones de La Habana.
- Graves, D. (2000). Didáctica de la escritura (2da. reimpresión). Editorial Morata, S. A., España.
- Lorenzo García, R. y M. Martínez Llantada. (2003). Estrategias para el desarrollo del talento, En: Talento: estrategias para su desarrollo (D. Castellanos Simon, comp.) (pp. 62-72). Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Martí Pérez, J. J. (1986). Obras completas. Editorial Ciencias Sociales, La Habana, t. 2.
- MINED. Orientaciones Metodológicas para instrumentar los Ajustes Curriculares en la Educación Primaria. Colectivo de autores. [s.n.] : [s.e.], [s.a]. Material impreso.
- Modelos en la construcción de textos. (s.f.) Extraído en enero de 2006 de <http://www.html.unavarra.es/asignaturas/ac/006/material/ac.temas5.pdf>.

- Núñez Aragón, E.; S. Castillo Suárez y S. Montano Jarrín. (2002). La escuela y la familia en la comunidad: una realidad socio-educativa de hoy, En: Compendio de Pedagogía (G. García Batista) (pp. 278-283). Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Ramonet, I. (2006). Cien horas con Fidel (3ra edición). Editado por la Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado, La Habana.
- Rico Montero, P. (2008). El modelo de la escuela primaria: una propuesta desarrolladora de educación, enseñanza y aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Rico Montero, P. (2008). Exigencias del modelo de la escuela primaria para la dirección por el maestro de la educación, enseñanza y aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Roméu Escobar, A. y otros. (2000). Didáctica de la Lengua Española y la Literatura. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Roméu Escobar, A. (Compiladora). (2007). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Sternberg, R. J. y E. M. Wiel (1980). "An Aptitude X Strategy Interaction in Lineal Sychogistic Reasoning", Journal of Educational Psychology, 72, 2, 226-239.
- Tannebaum, A.J. (1991). The Social Psychology of Giftedness. En: N. Colangelo y G.D. Davis (Eds.), Handbook of Gifted Education (pp.27-44). Massachusetts: Allyn and Bacon.
- OREALC/UNESCO Santiago. (2004): La educación de los niños con talento en Iberoamérica. Editorial Trineo, Santiago de Chile.
- UNESCO/IDRC (1993). Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción. Seminario Regional, OREALC-IDRC, Santiago de Chile.
- Valdés Veloz, H. (2004). El desempeño del maestro y su evaluación. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Vera Salazar, C. y N. Vera Salazar. (2002). ¿Cómo estimular las potencialidades talentosas en la escuela primaria actual?. En: Diagnóstico y diversidad (E. Caballero Delgado, comp.) (pp. 47-61), Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Vera Salazar, C. y N. Vera Salazar. (2002). Manual de técnicas para la identificación de las potencialidades talentosas. En: Diagnóstico y diversidad (E. Caballero Delgado, comp.) (pp. 103 - 131). Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Vigotski, L. (1981). Pensamiento y Lenguaje: teoría del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Vigotsky, L. S. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico-Técnica, La Habana.

III. PRINCIPALES RESULTADOS DE LA SISTEMATIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DESDE LA INTRODUCCIÓN DE ESTALENVERB

Consecuentemente con las interpretaciones, reflexiones, conjeturas y conclusiones generadas por la comunidad sociocrítica implicada en la realización de este trabajo se determinó en este epígrafe exponer los principales resultados obtenidos en la actividad científica y la práctica pedagógica en relación con la estimulación del talento verbal en escolares primarios.

Pese a presentar como aporte práctico de este trabajo el material docente *ESTALENVERB...*, este como recurso didáctico constituye el resultado de la SACPP y de las experiencias afrontadas por el autor en diferentes etapas de su vida, las cuales se han explicado, argumentado y se describen a continuación:

Etapa I. Estudios del autor como alumno en la Educación Primaria, Secundaria Básica y Preuniversitario Vocacional de Ciencias Pedagógicas (1990-2001)

Etapa II. Estudios de pregrado del autor como maestro en formación (2001-2007)

Etapa III. Estudios de postgrado del autor como maestrante y doctorante (2007 hasta la actualidad)

En relación con estas etapas, y como resultado de las consultas formales e informales generadas en y con la comunidad sociocrítica, se determinó comunicar los nuevos conocimientos construidos en cada una de ellas:

Etapa I. Estudios del autor como alumno en la Educación Primaria, Secundaria Básica y Preuniversitario Vocacional de Ciencias Pedagógicas (1990-2001)

- Construcción de compromisos por la generación de transformaciones en relación con las limitaciones que en la formación del personal docente promovían dificultades en el diagnóstico y tratamiento de las potencialidades talentosas verbales de escolares y adolescentes y el uso para tal propósito.

Etapa II. Estudios de pregrado del autor como maestro en formación (2001-2007)

En esta etapa a partir de las profundas transformaciones ocurridas durante la III Revolución Educativa y los resultados de las mediciones de calidad de la educación, se promueven en todos los niveles educativos análisis, interpretaciones, explicaciones y acciones transformadoras del proceso pedagógico, en general, y del proceso de enseñanza – aprendizaje, en particular; consecuente con estos retos y las vivencias afrontadas por el autor éste desarrolló varios trabajos científicos estudiantiles, en todos los años académicos de su carrera, los cuales permitieron obtener los siguientes resultados:

- Determinación, mediante el diagnóstico, de información descriptiva y explicativa en torno a los problemas científicos investigados y los consecuentes subproblemas generados.
- Determinación de presupuestos teóricos y metodológicos en los que se sustentan los trabajos científicos estudiantiles desarrollados.
- Introducción, generalización y evaluación del impacto a corto, mediano y largo plazo de recursos pedagógicos elaborados y su comunicación sistemática a la comunidad sociocrítica mediante: talleres metodológicos, científicos – metodológicos, de reflexión crítica y sistematización; así como de la presentación de resultados en ponencias, folletos e informes científicos, destáquese de estos últimos su socialización en las versiones XXIII y XXIV del Forum Científica Nacional de Estudiantes Universitarios de Ciencias Pedagógicas y el Congreso Internacional Pedagogía 2005.
- Publicación de resultados en memorias de eventos científicos nacionales e internacionales.
- Sensibilización de la comunidad educativa con la problemática de la estimulación del talento verbal mediante acciones participativas, reflexivas y críticas de diagnóstico, introducción, generalización y evaluación de resultados.

Etapa III. Estudios de postgrado del autor como maestrante y doctorante (2007 hasta la actualidad)

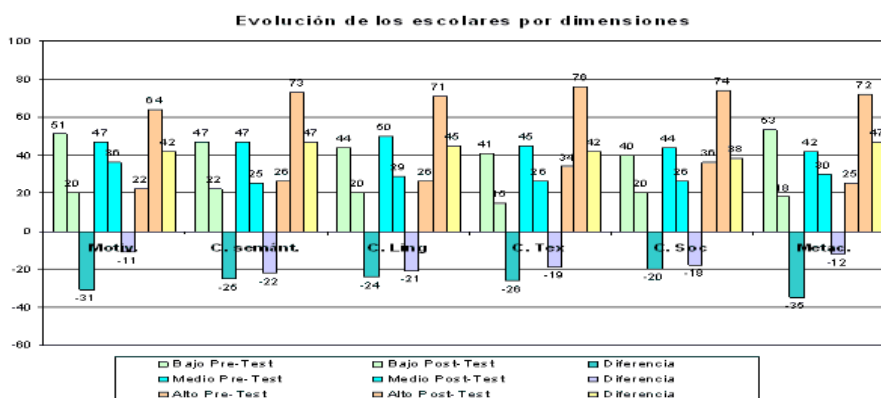
- Conformación del primer acercamiento al estudio epistémico sobre estimulación del talento verbal para la construcción de textos escritos.
- Realización de estudios de profundización sobre el problema.
- Profundización y reelaboración del enfoque curricular de la construcción de textos escritos en la escuela primaria cubana.
- Perfeccionamiento de las acciones investigativas participativas relacionadas con:
 - Introducción, generalización y evaluación de impacto.
 - Comunicación sistemática a la comunidad sociocrítica de los recursos que constituyeron impacto; destáquese la socialización promovida en el Congreso Internacional Pedagogía 2009 y talleres científicos provinciales.
 - Sensibilización de la comunidad educativa con la problemática de la estimulación del talento verbal.
- Generación de nuevos problemas de investigación, y su consecuente estudio, en trabajos científicos estudiantiles tutorados y tesis de maestrías asesoradas por el autor.
- Ejecución del Proyecto Educativo Institucional “Centro Consultor para la Estimulación del Talento Verbal en el Contexto Escolar”, en su vínculo con un proyecto de

investigación asociado al Programa Ramal 10 del MINED y un proyecto no asociado⁶⁶; y bajo su abrigo el desarrollo de dos talleres científicos provinciales (auspiciados por la Filia Provincial de la APC), impartición de cursos de postgrado y conferencias⁶⁷ desde la microuniversidad pedagógica⁶⁸.

- Seguimiento del estudio de la problemática relativa a la estimulación del talento verbal para la construcción de textos escritos durante la formación académica de postgrado, en la Maestría en Ciencias de la Educación y el Doctorado en Ciencias Pedagógicas.

Por otra parte, esta periodización de esta SACPP genera la necesidad de analizar la evolución del problema en las últimas experiencias afrontadas por el autor (cursos escolares 2007 – 2008 y 2008 – 2009), de manera que bajo un estilo crítico, reflexivo y participativo se revelen los cambios ocurridos en la comunidad educativa como resultado a la introducción de *ESTALENVERB...*, principalmente en el Centro de Referencia Provincial “Dalquis Sánchez Pupo”; por lo que a continuación se hará referencia a los resultados más significativos obtenidos en una muestra de 120 escolares y 6 maestros, insertados en una población de 714 alumnos y 36 docentes.

Como resultado de los diagnósticos realizados con el auxilio de dimensiones e indicadores para el diagnóstico del talento verbal se determinaron las principales transformaciones y los indicadores más afectados, esto fue posible gracias al empleo de tests de rendimiento (anexo 1 y 2) y análisis de los productos de la actividad (anexo 3). Obsérvese en el gráfico la evolución de los principales resultados por dimensiones:



El análisis cualitativo e individualizado de los resultados permitió determinar por dimensiones los indicadores más afectados:

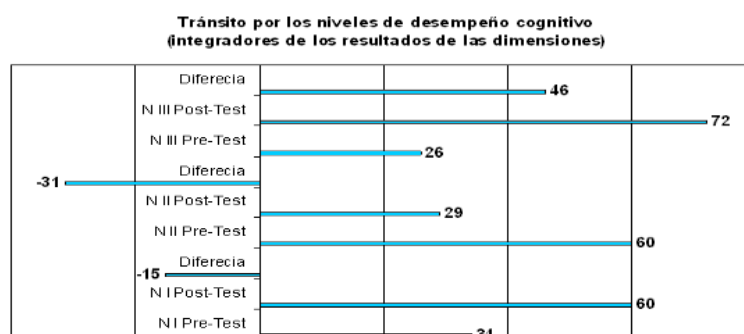
⁶⁶ Modos de Actuación Pedagógica para la Estimulación de la Creatividad y la Construcción del Sentido. Universidad Pedagógica “José de la Luz y Caballero”, Holguín.

⁶⁷ Consúltense en este trabajo el acápite Producción Científica del Aspirante.

⁶⁸ Estos resultados en forma de experiencias sistematizadas están seleccionados para presentarse en el Congreso Internacional Universidad 2010, por cuanto constituyen ejemplos de concreción de la Actividad de Ciencia e Innovación Educativa desde proyectos educativos, concebidos como factor de profesionalización pedagógica.

<i>Dimensiones</i>	<i>Indicadores</i>
Competencia lingüística	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Posibilidad para establecer comparaciones entre los rasgos esenciales y no esenciales del tema que trabaja en la construcción del texto escrito. ▪ Empleo de alternativas para transformar y recrear el texto de forma original (recursos literarios, inclusión de él mismo y sus compañeros como protagonistas o personajes, cambiar el final de un texto, el principio, o el sentido común del mismo). ▪ Agrega información a las ideas propuestas, las modifica y perfecciona. ▪ Uso de campos semánticos (agrupaciones de palabras) según las relaciones de significados establecidos entre ellos. ▪ Establecimiento con rapidez de múltiples conexiones semánticas entre las ideas, hechos y vivencias.
Competencia textual	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Posibilidad para manifestar recursos expresivos del lenguaje. ▪ Empleo en el texto de conocimientos gramaticales (concordancia: sustantivo-adjetivos, núcleo del sujeto y el predicado; diminutivos, aumentativos, sustantivo, adjetivos, verbos, preposiciones, conjunciones, tiempos verbales, etc.). ▪ Empleo en el texto de los conocimientos ortográficos.
Metacognición	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nivel de conocimiento sobre las estrategias empleadas para la construcción del texto escrito. ▪ Posibilidad para controlar internamente sus procedimientos en la construcción del texto de forma independiente (toma de decisiones). ▪ Comportamiento reflexivo ante la construcción del texto escrito (tendencia a la orientación-análisis-ejecución).

Asimismo, los resultados obtenidos por los escolares en cada una de las dimensiones se integraron por niveles de desempeño cognitivo (NDC), nótese en el gráfico las transformaciones ocurridas:



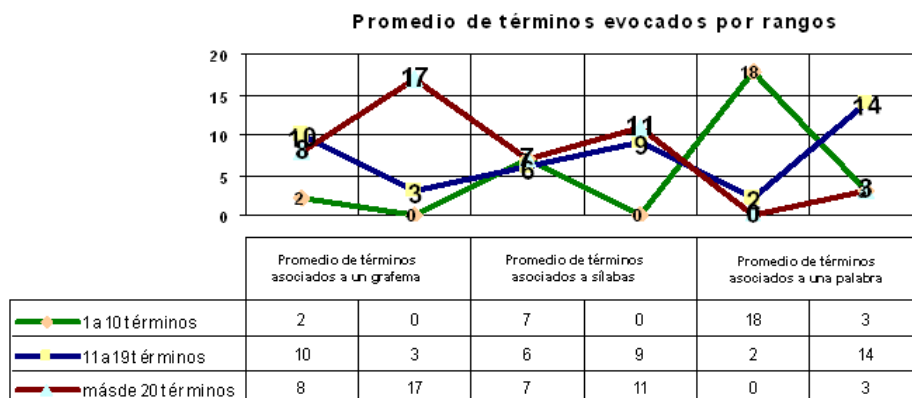
Obsérvese como en la misma muestra 46 escolares se logran el tránsito gradual y cualitativamente superior del nivel I ó el II al nivel III, lo que representa el 38 % de los muestra. La obtención de estos resultados ofrece una perspectiva del predominio de escolares ubicados en los niveles II y III, aquellos diagnosticados mediante pre-test en el

nivel III se mantuvieron y se observó en los resultados individuales un enriquecimiento positivo en su desempeño, como también en los ubicados inicialmente en los niveles I ó II.

Cualitativamente la consolidación del aprendizaje de los escolares vislumbra la validez y factibilidad de la introducción en la práctica pedagógica de *ESTALENVERB...*, a partir de que se constató en los últimos cortes pre-experimentales realizados por los participantes del Proyecto Educativo Institucional “Centro Consultor para la estimulación del Talento Verbal...”, el desarrollo de:

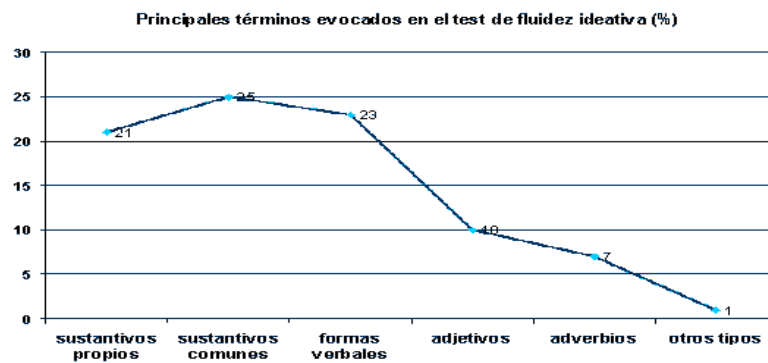
- o Motivaciones intrínsecas en los escolares para la construcción de textos escritos.
- o Aplicación creativa de los significados, a partir de las características de los textos.
- o Suficiencia en el uso de reglas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos y su contextualidad.
- o Aplicación de los mecanismos que garantizan la textualidad en las construcciones escritas.
- o La representación personal de los conocimientos, expresados en los niveles de reflexión y autocontrol de la actividad cognitiva.

Por otra parte, se asumió la fluidez ideativa como uno de los factores asociados al desarrollo intelectual (I. Daudinot, 2006), por cuanto revela también el desarrollo del talento verbal, y en particular de su estimulación mediante la construcción de textos escritos, por lo que se elaboró y aplicó un test (anexo 4), cuyos resultados en los dos cortes efectuados con el auxilio de registros anecdóticos (anexo 5) y anotaciones de campo (anexo 6), contribuyó a la interpretación crítica de los resultados. Nótese en los gráficos la evolución para cada uno de los criterios referenciales para el diagnóstico:



El conocimiento sobre el promedio de términos e ideas evocadas por los escolares en las sesiones de intervención mediante tareas docentes integradoras, permitió comprobar el valor de la fluidez ideativa en la estimulación del talento verbal, en particular porque su desarrollo condicionó el enriquecimiento de la originalidad, la claridad, la coherencia y la

calidad de las ideas en los distintos tipos de textos escritos construidos por los escolares. Obsérvese en el gráfico, según su clasificación gramatical, los tipos de palabras más evocadas en las construcciones escritas de los escolares.



De estos instrumentos se infiere como regularidad la necesidad de incorporar al diagnóstico individual y grupal la determinación de los temas de preferencia de los escolares, por cuanto los resultados de este último gráfico revelaron que los términos más recurrentes están asociados a las experiencias y motivaciones de estos; lo mismo sucede ante las oraciones que escriben en relación con determinada expresión dada, al evocar refranes y sentencias que tienen su base en el conocimiento popular; por ejemplo ante a la expresión “Únete a los buenos y serás uno de ellos” escriben: “Únete a los científicos para que sepas sobre el mundo”, “Con los buenos aprendes más”, “Entre más sabes más ganas”, “Si te fijas bien saldrás bien”, “Árbol que nace torcido jamás su tronco endereza”. Las transformaciones en este sentido tienen sus manifestaciones en el logro de resultados cualitativamente positivos en cuanto a:

- El aumento del vocabulario en ejercicios que exigen la evocación de palabras y expresiones, asociadas a una letra, sílabas, una palabra u oración.
- La evocación de variedad de hipótesis, ideas, conjeturas e interpretaciones ante la construcción de textos escritos.
- La asociación de palabras, expresiones, hechos, láminas, personajes y enseñanzas en la construcción de textos, tanto orales como escritos.

Mediante los diarios (anexo 7) y el análisis de documentos, de manera particular las libretas de de clases de los escolares (anexo 8), en triangulación con los datos ofrecidos por otros métodos, se diagnosticaron los tipos de texto y temas de preferencia.

Como resultado de las continuas reflexiones, autovaloraciones y críticas generadas durante las últimas transformaciones, se determinó que además de los textos narrativos e instructivos aludidos inicialmente, los escolares mostraron fuerte inclinación por los descriptivos, argumentativos y explicativos. Los temas evolucionaron desde temáticas

como el campo, las vacaciones y los animales, hasta la vida y obra de científicos destacados, hechos importantes para la ciencia, la historia universal y del arte, héroes de la patria y las acciones sensibles de los seres humanos ante la vida.

Si bien estos resultados son ilustrativos del valor pedagógico de esta SACPP, el empleo de los informes analíticos (anexo 9) que tomaron como fuente de información a la familia y maestros sirvieron para determinar criterios, que en forma de testimonios, revelan la pertinencia de los resultados; léanse dos de ellos:

“Nunca había escuchado hablar de talento verbal, sí mucho de talento, pero no entendía como se podía ser bueno en todo, eso era lo que decían; siempre creí eso un poco imposible. Mi niña de pequeña siempre mostró gran precocidad en el desarrollo del lenguaje y cuando inició en la escuela empezamos a preocuparnos por ampliar sus potencialidades, pero nos faltaba orientación. ESTALENVERB ha servido para comprender muchas cosas: no se puede ser talento en todo; nadie aprende de igual forma y con la misma rapidez; atender el talento es una necesidad que no puede esperar, de lo contrario, los problemas luego son mayores para el niño, el maestro o la familia, que no siempre sabe qué hacer. Agradecemos a los maestros, que desde la escuela, se dedican a promover este tipo de trabajos científicos.”

OCD (madre) mayo de 2008

“Lo que tenemos es que aprender que la diversidad es un tesoro infinito, que nuestros niños sean diferentes en cuanto a su modo de aprender y elaborar nuevos conocimientos, no puede entenderse como una barrera, es una potencialidad de un valor inmenso; lo que tenemos es que saber emplearlo. El talento como parte de la diversidad, es una necesidad educativa especial, que merece una atención especial en el contexto escolar y familiar, es un reto, no una utopía, es una necesidad social que se eduque certeramente.”

MSS (profesora e investigadora) febrero de 2009

Finalmente, la comunidad sociocrítica implicada en esta SACPP, corroboró tanto mediante el análisis de los resultados de las etapas en las que se afrontaron las experiencias del autor como en las transformaciones operadas mediante la introducción en la práctica pedagógica de *ESTALENVERB...*, la pertinencia, validez, viabilidad y factibilidad de aplicación de tareas docentes basadas en el desempeño cognitivo de los escolares en la construcción de textos escritos para la estimulación del talento verbal en escolares primarios.

CONCLUSIONES GENERALES

La conformación de esta sistematización de la actividad científica y la práctica pedagógica desde la estimulación del talento verbal en escolares primarios, revela los cambios epistémicos que se han originado en su concepción pedagógica, como resultado de la influencia de condicionantes históricos en la formación profesional del personal docente en Cuba.

De gran valor orientador resultaron las continuas aproximaciones a la conceptualización del término talento, la diferenciación de modelos teóricos dados a su estudio y la determinación de etapas en las que se describen las experiencias del autor.

La definición de talento verbal abordada, quedó determinada por la comunidad sociocrítica involucrada en el estudio desde una posición dialéctico- materialista, lo que permite comprender cómo ocurre el proceso de estimulación en el contexto escolar.

ESTALENVERB..., es un recurso didáctico generado desde la dinámica sociocrítica y las vivencias personales y pedagógicas afrontadas por el autor durante toda su vida. Es contenido de consideraciones teóricas y prácticas en torno a la estimulación talento verbal, el enfoque curricular de la construcción de textos escritos en la escuela primaria cubana y sus potencialidades para estimular talento verbal, dimensiones e indicadores para su diagnóstico y tareas docentes integradoras para su tratamiento.

Los sistemáticos resultados obtenidos durante la transformación del problema tienen como última manifestación el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional “Centro Consultor para la Estimulación del Talento Verbal en el Contexto Escolar”, desde el cual se ha promovido la introducción, generalización y evaluación de impacto de los resultados científicos; lo que ha permitido corroborar el logro de mayores niveles de aprendizaje en los escolares, perfeccionamiento de la formación científico – metodológica del maestro para atender la diversidad, y en particular, la educación de talentosos y talentos. Las premisas descritas se presentan en un libro para las universidades pedagógicas cubanas, bajo cuyos criterios se formarán los futuros profesionales de la educación.

Esta SACPP desde la estimulación del talento verbal constituye una modesta manifestación sobre el impacto que en el plano personal ha tenido el amor hacia la profesión, el compromiso por la transformación de la escuela, el perfeccionamiento continuo del Sistema Nacional de Educación y las experiencias afrontadas durante la formación inicial y permanente como profesional de las Ciencias de la Educación.

RECOMENDACIONES

- Continuar con la concreción de acciones investigativas en las que se correlacionen estos resultados con la Teorías de Inteligencias y Talentos Múltiples en el diagnóstico y tratamiento del talento verbal en el contexto escolar.
- Determinar la inclusión, modificación u omisión de dimensiones e indicadores para el diagnóstico del talento verbal.
- Profundizar en las características y estructuras del talento verbal en diferentes momentos del desarrollo del escolar primario.

PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DEL ASPIRANTE

BIBLIOGRAFÍA ELABORADA POR EL AUTOR

Curso escolar: 2008 - 2009

- Fundamentos metodológicos para la estimulación del talento verbal validados en la práctica educativa de la escuela primaria cubana. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Pedagogía, 2009, Palacio de Convenciones, La Habana, 2009.
- Consideraciones metodológicas sobre la enseñanza de los alumnos con necesidades educativas especiales. (Libro en edición) Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2009.
- Experiencias sistematizadas de la microuniversidad pedagógica sobre la concreción de la investigación científica desde proyectos educativos [inédito], Ponencia presentada en el Evento Provincial Universidad 2010, Holguín, 2009.
- La estimulación del talento verbal para la construcción de textos escritos en el contexto escolar: su diagnóstico y tratamiento [inédito], Curso Postevento al Congreso Internacional Pedagogía 2009, Universidad Pedagógica “José de la Luz y Caballero”, Holguín, 2009.
- Los proyectos institucionales en la escuela cubana: una vía para la concreción de la actividad científica educacional. Informe sobre sistematización de experiencias presentado en el Seminario de preparación para el curso escolar 2009 – 2010, Universidad Pedagógica de Holguín “José de la Luz y Caballero”.
- Perspectiva martiana de la educación del talento: papel del juego en su desarrollo. Conferencia Inaugural del Taller Científico Provincial “Juego y Sociedad”, Universidad de Cultura Física de Holguín “Manuel Piti Fajardo”, 2009.

Curso escolar: 2008 - 2009

- Vitrales epistemológicos sobre la estimulación del talento verbal para la construcción de textos [inédito], Tesina para culminación de Diplomado Propedéutico para la Formación de Doctores, Centro de Estudios en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica “José de la Luz y Caballero”, Holguín, 2008.
- Vitrales pedagógicos sobre la estimulación del talento en la microuniversidad [inédito], Curso Postevento al Congreso Internacional Universidad, 2008, Universidad Pedagógica “José de la Luz y Caballero”, Holguín, 2008.
- Fundamentos metodológicos para la estimulación del talento verbal validados en la práctica educativa de la escuela primaria cubana (2008). En: CD – ROM Resultado del Proyecto de Investigación “Factores que ocasionan los bajos resultados en el aprendizaje del Español y la Matemática”, de la Universidad Pedagógica “José de la Luz y Caballero”, 2008.
- Folleto ESTALENVERB: un recurso didáctico para la estimulación del talento verbal. En: CD – ROM Resultado del Proyecto de Investigación “Factores que ocasionan los bajos

resultados en el aprendizaje del Español y la Matemática”, de la Universidad Pedagógica “José de la Luz y Caballero”, 2008.

Curso escolar: 2007 – 2008

- Concepción de la estimulación del talento verbal mediante tareas docentes integradoras basadas en dimensiones e indicadores del desempeño cognitivo en la construcción de textos escritos (Trabajo de Curso). En: CD – ROM Memorias del XXIII Forum Científico Nacional de Estudiantes Universitarios de Ciencias Pedagógicas, Santiago de Cuba, 2007.

Curso escolar: 2006 – 2007

- La construcción de textos: un espacio socioeducativo para la estimulación del talento en la escuela [inédito]. Trabajo de Curso, Universidad Pedagógica “José de la Luz y Caballero”, Holguín, 2006.

Curso escolar: 2005 - 2006

- Escuela, familia, comunidad en el proyecto educativo “Las Rosas y las Espinas. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Pedagogía, 2005, Palacio de Convenciones de La Habana, Cuba, 2005.

PARTICIPACIÓN EN EVENTOS CIENTÍFICOS

Internacionales

2009	Congreso Pedagogía 2009
2005	Encuentro Cuba – EUA
2005	I Congreso de Salud y Calidad de Vida
2005	Taller “Por la Ruta Colombina”,
2005	Congreso Pedagogía 2005

Nacionales

2008	XXIV Forum Científico de Estudiantes Universitarios de Ciencias Pedagógicas
2007	VI Taller “Maestro ante los retos del siglo XXI”
2007	XXIII Forum Científico de Estudiantes Universitarios de Ciencias Pedagógicas
2007	XV Forum de Ciencia y Técnica
2006	IX Encuentro de Estudiantes de las Ciencias Económicas
2006	I Taller “Ciencias Sociales y Juventud”
2005	XXII Forum Científico de Estudiantes Universitarios de Ciencias Pedagógicas
2003	XX Forum Científico de Estudiantes Universitarios de Ciencias Pedagógicas

Provinciales

2009	Evento Universidad 2010
2009	Taller Científico “Juego y Sociedad”
2009	Taller Científico “La enseñanza multigrada”
2009	XXVII Forum Científico de Estudiantes Universitarios de Ciencias Pedagógicas
2009	Seminario Juvenil Martiano
2009	I Taller “La Atención a la Diversidad en el Contexto Escolar”
2008	I Taller “La Gestión Científica en la Microuniversidad Pedagógica”
2007	Taller Impacto de los Programas de la Revolución
2007	XXIV Forum Científico de Estudiantes Universitarios de Ciencias Pedagógicas
2007	VI Taller “Maestro ante los retos del siglo XXI”
2007	II Taller Científico “Mujer, Familia y Educación”
2007	I Taller de Enseñanza-Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras
2007	Encuentro entre Centros de Educación Superior
2006	XXIII Forum de Estudiantes de Ciencias Pedagógicas
2006	V Taller de los Programas Educativos de la Revolución
2005	XVI Forum de Ciencia y Técnica”
2005	I Taller “La FEU por el progreso de la actividad científica estudiantil”
2005	Evento Pedagogía 2005
2005	XXII Forum de Estudiantes de Ciencias Pedagógicas
2005	I Taller “Mujer, Familia y Educación”
2004	II Taller “Por el Perfeccionamiento del Sistema de Atención a la Población”
2003	XX Forum Científico de Estudiantes Universitarios de Ciencias Pedagógicas
2003	VI Colectivo de Investigación Educativa “Graciela Bustillo”

Municipales

2009	Evento Universidad 2010
2009	Taller de las Sedes Pedagógicas
2008	XXV Forum Científico de Estudiantes Universitarios de Ciencias Pedagógicas
2007	XXIV Forum Científico de Estudiantes Universitarios de Ciencias Pedagógicas
2006	XXII Evento “Forjadores del Futuro”
2006	Evento Pedagogía 2007
2006	Evento para Reservas Espaciales Pedagógicas
2006	XXIII Forum Científico de Estudiantes Universitarios de Ciencias Pedagógicas
2005	XXII Forum Científico de Estudiantes Universitarios de Ciencias Pedagógicas
2003	XX Forum Científico de Estudiantes Universitarios de Ciencias Pedagógicas

Institucionales

2007	XXIV Forum Científico de Estudiantes Universitarios de Ciencias Pedagógicas
2004	II Taller “Por el Perfeccionamiento del Sistema de Atención a la Población”
2003	XX Forum Científico de Estudiantes Universitarios de Ciencias Pedagógicas
2003	VI Colectivo de Investigación Educativa “Graciela Bustillo”

BIBLIOGRAFÍA

1. Alençar, E. M. L. S. Blumen, S. y Castellanos, D. (2000). Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Latin-American countries. En: K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2da. Ed.) (pp. 817-828). Oxford: Pergamon Press.
2. Alençar, E. M. L. S. y De Souza, D. (2001). *Superdotados: Determinantes, educacao e ajustamento* (2da. Edición). Sao Paulo: Editora Pedagógica e Universitaria LTDA.
3. Alonso, M. (1949): *Investigaciones sobre el talento musical*. Tesis Doctoral. Universidad de la Habana.
4. Alvarez de Zayas, C. M. (1999). *La Escuela en la vida*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
5. Arnaiz, P. (1999). Curriculum y atención a la diversidad. En: M. A. Verdugo y F. B. Jordán, *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp. 39-61). Editorial Amarú, Salamanca.
6. Aroca, E. (1994). *La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o con talentos específicos*. Editorial Generalital, Valencia.
7. Barrios, S; Valdés Castro, P.; Portuondo R. (1990). Experiencia cubana en la preparación de los estudiantes para las Olimpiadas Internacionales de Física. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Pedagogía 1990, Palacio de Convenciones de La Habana.
8. Bell, R. y Musibay, I. (2001). Pedagogía y Diversidad. El Problema y su Marco de Referencia. En: Bell, R. e I. Musibay (coord.) *Pedagogía y Diversidad* (pp. 101-144). Editorial Abril, La Habana. Cátedra Andrés Bello para la Educación Especial.
9. Brunner, J. J. (2000). Formar los Talentos del Futuro. En: Bralic, S. y C. Romagnoli (Eds.), *Niños y Jóvenes con Talento. Una Educación de Calidad para Todos*. Santiago de Chile, Fundación Andes.
10. Bueno, E. (2002). De la sociedad de la información a la del conocimiento y el aprendizaje. En: *Gestión del conocimiento. Conceptos, aplicaciones y experiencias* (pp. 7-9). La Habana: GECYT y Editorial Academia.
11. Caballero, E. (comp.)(1981). *Diagnóstico y Diversidad. Selección de lecturas*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
12. Calzadilla Pérez, O. O. (2005). "Escuela, familia, comunidad en el proyecto educativo "Las Rosas y las Espinas". Ponencia presentada en el Congreso Internacional Pedagogía, 2005. Palacio de Convenciones de La Habana.
13. Calzadilla Pérez, O.; Martínez, Y. (2006). *La construcción de textos: un espacio socioeducativo para la estimulación del talento en la escuela* [inédito]. Trabajo de curso, Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín.
14. Calzadilla Pérez, O.; Martínez, Y. (2007). Concepción de la estimulación del talento verbal mediante tareas docentes integradoras basada en dimensiones e indicadores por niveles de desempeño cognitivo en la construcción de textos escritos. CD – ROM Memorias del XXIII Forum Científico Nacional de Estudiantes Universitarios de Ciencias Pedagógicas.
15. Calzadilla, O. (2008): *Vitrales pedagógicos sobre la estimulación del talento en la microuniversidad* [inédito], Curso Postevento al Congreso Internacional Universidad 2008, Holguín.
16. Calzadilla Pérez, O. O. (2008). Folleto "ESTALENVERB: un recurso didáctico para la estimulación del talento verbal mediante la construcción de textos escritos". CD – ROM *Resultado del Proyecto de Investigación "Factores que ocasionan los bajos resultados en el aprendizaje del Español y la Matemática"*, de la Universidad Pedagógica "José de la Luz y Caballero".
17. Calzadilla Pérez, O. O. (2008). Fundamentos metodológicos para la estimulación del talento verbal validados en la práctica educativa de la escuela primaria cubana. En: CD – ROM *Resultado del Proyecto de Investigación "Factores que ocasionan los bajos resultados en el aprendizaje del Español y la Matemática"*, de la Universidad Pedagógica "José de la Luz y Caballero".
18. Calzadilla Pérez, O. O. (2008). Vitrales epistemológicos sobre la estimulación del talento verbal para la construcción de textos. Tesina presentada en el Diplomado Propedéutico de Formación Doctoral, Universidad Pedagógica "José de la luz y Caballero", Holguín, Cuba.
19. Campbell, J. R.; Wagner, H., & Walberg, H. (2000). Academic Competitions and Programs Designed to Challenge the Exceptionally Talented. En Heller, K., F. J. Mönks, R. J. Sternberg

- & R. Subotnik (Eds.) *International Handbook of Research and Giftedness* (2da. Edición) (pp. 523-547). Oxford: Pergamon.
20. Casañas Díaz, M. (2005). El cambio educativo: un reto de las políticas nacionales ante el nuevo milenio (folleto). Universidad Bolivariana de Venezuela.
 21. Castellanos, D.; Grueiro, I. (1997). ¿Puede ser el maestro un facilitador? Una reflexión sobre la inteligencia y su desarrollo. Material Curso Pre-Reunión Pedagogía 97. Palacio de Convenciones de La Habana.
 22. Castellanos, D. (1997). Modelo Heurístico para la Identificación del Talento en el Contexto Escolar. Tesis en opción al Título de Máster en Educación. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana.
 23. Castellanos, D. (1999). Diferencias Individuales y Necesidades Educativas Especiales. Centro de Estudios Educativos, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona
 24. Castellanos D. (2003). Atención a la Diversidad y Educación del Talento. Disertación en Opción a la Categoría Docente de Profesor Titular. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona (Inédita).
 25. Castellanos, D. (2003). Talento: Estrategias para su Desarrollo (comp.). Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
 26. Castellanos, D.; Córdova, M. D. (1992). Selección de Lecturas: Hacia una comprensión de la inteligencia. Materiales Cesofte-Varona, La Habana.
 27. Castellanos, D.; Vera, C. (1991). Estudio de una muestra de escolares cubanos potencialmente talentosos. Ponencia presentada al I Simposio Iberoamericano "Desarrollo de la Inteligencia" Pensar y Crear". Palacio de las Convenciones de La Habana.
 28. Castellanos, D.; Castellanos, B.; Llivina, M., y Silverio, M.; García, C.; Reinoso, C. (2003). Aprender y Enseñar en la Escuela. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
 29. Castellanos, D. (2007). Atención a la diversidad y educación para el desarrollo del talento. Curso pre – congreso Pedagogía 2007, Palacio de Convenciones de La Habana.
 30. Cassany, D.; Sure, M; Sanz, M. (1998). Enseñar lengua. Editorial Grao, España.
 31. Coll, C. (1992): Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. En: Antología de Lecturas: Proyecto Argos, pp.90-100. (s/e).
 32. Collazo, B. y Puentes. M. (1992). La orientación en la actividad pedagógica. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
 33. Córdova, M. D. (1992). La estimulación intelectual en el currículo regular. En: D. Castellanos y M. D. Córdova (Comp.) Hacia una Comprensión de la Inteligencia. Materiales CESofTE-Varona, La Habana.
 34. Córdova, M. D. (1996). La estimulación intelectual en situaciones de aprendizaje. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
 35. Cruz, E. (1945). La personalidad del adolescente superdotado. Tesis Doctoral. Universidad de la Habana.
 36. Davidson, L. (1999). Historia de los concursos y olimpiadas de Matemática. Revista Educación No. 97 (pp. 3-6), La Habana.
 37. Daudinot, I. (2006). Evolución de la concepción pedagógica acerca de las aptitudes intelectuales. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad Pedagógica "José de la Luz y Caballero", Holguín.
 38. Delors, J. (1996). La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Fotocopia.
 39. Díaz, A. (1948). Los genios músicos. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de La Habana.
 40. Ferrer, M. (1995). El trabajo con los alumnos de talento en Física. Ponencia presentada en Pedagogía 95. Palacio de Convenciones de La Habana.
 41. Gagné, R. (1993): Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. En: K. A. Heller, F. J. Mönks y A. H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 883-889). Oxford: Pergamon Press.
 42. García, M. (1997). Maestro investigador: Desarrollo de la inteligencia, el talento y la creatividad. Curso Pre-Congreso Pedagogía 97. Ediciones IPLAC, La Habana.
 43. García, M. L. (1998): El talento para la danza: un intento de caracterización. Tesis en opción al Título de Master en Psicología Educativa. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.
 44. Gardner, H. (1995). Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica. Editorial Paidós, Barcelona.
 45. Gómez. C. (1997). Estrategia organizativo metodológica para incrementar la participación y los resultados de los alumnos potencialmente talentosos en los concursos de informática del nivel medio en la provincia Ciego de Ávila. Tesis en Opción al Título de Master en Educación (s/r).

46. González, A. (1995). PRYCREA. Pensamiento reflexivo y creatividad. Editorial Academia, La Habana.
47. González Rey, F. (1995). Comunicación, personalidad y desarrollo. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.
48. González Rey, F.; Mitjans Martínez, A. (1989). La Personalidad. Su educación y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
49. Martínez Llantada, M. (comp.) (2003). Inteligencia, creatividad y talento. Debate actual. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
50. Labarrere Sarduy, A. (1996). Pensamiento: Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
51. Lavin de Arrivé, S. (1997). Educación y Desarrollo Humano en América Latina y del Caribe. Santa Fé de Bogotá: Convenio Andrés Bello.
52. Lima. L. (1949): El genio de la ciencia: Tomás Edison. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias pedagógicas. Universidad de La Habana.
53. Lorenzo García, R. (1996). El Talento en la Escuela Primaria. Tesis en opción al Grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Pedagógica E. José Varona, La Habana.
54. Lorenzo García, R.; Martínez Martínez, M. (2004). Investigación y desarrollo del talento en la educación (pp. 73 - 92). En: La creatividad en la educación (Sel. L. García Ramis) Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
55. Lorenzo García, R.; Martínez, M. (2003). Estrategias para el Desarrollo del Talento. En: Castellanos, D. (Comp.), Talento: Estrategias para su Desarrollo (pp. 62-72). Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
56. Lupart, J. L. (1992). The hidden gifted: Current state of knowledge and future research directions. En: F.J. Mönks & W. Peters (Eds.), Talent for the Future. Proceedings of the Ninth. World Conference on Gifted and Talented (pp.177-190). Assen/Maastricht: Van Gorcum.
57. Marchesi, A.; Martín, E. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Editorial Alianza, Madrid.
58. Márquez, A. (1995). El perfil del escolar potencialmente talentoso. Ponencia presentada al Congreso Pedagogía 1995. Palacio de las Convenciones de La Habana.
59. Martínez, E. (1995). La atención a los alumnos de alto rendimiento. Ponencia presentada al Congreso Pedagogía 1995. Palacio de las Convenciones de La Habana.
60. Martínez, H. D. (1999). Análisis histórico de la Estimulación del Talento en Cuba. Tesina de Diplomado. Universidad Pedagógica E. José Varona, La Habana
61. Martínez, R. (1993). Proyecto para el tratamiento diferenciado a los alumnos de alto rendimiento. Ponencia presentada en el Congreso Pedagogía 1993. Palacio de las Convenciones de La Habana.
62. Mönks, F.J.; Spiel. C. (1992). Development of Giftedness a life-span perspective. En: K. A. Heller y E. A. Hany (Eds.), Competence and Responsibility (Vol. 2) (pp.141-146). Hogrefe & Huber Publishers, Munich.
63. Morales, F. (1997). Estrategia de Orientación Familiar para el Desarrollo de la Creatividad de los niños, Tesis en opción al Título de Máster en Educación. Universidad Pedagógica E. José Varona, La Habana.
64. Morales, F. (2003). Estrategia de Orientación Familiar: Una vía para el desarrollo del talento. En: Castellanos, D. (Comp.) (2003). Talento: Estrategias para su Desarrollo. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
65. OREALC/UNESCO Santiago. (2004). La educación de los niños con talento en Iberoamérica. Editorial Trineo, Santiago de Chile.
66. Passow, A. H.; Mönks, F. J.; Heller, K. A. (1993). Research and Education of the Gifted in the Year 2000 and Beyond. En: K. A. Heller, F. J. Mönks y A. H. Passow (Eds.), International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent (pp. 883-889). Oxford: Pergamon Press.

67. Pino, M. (s/f): El talento en la edad escolar. Una estrategia para su identificación. Tesis en opción al Título de Master en Psicología Educativa. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
68. Piñón, F. (1998). La educación como herramienta estratégica. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (45), 51-62. Santiago de Chile.
69. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Aporte de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe al Congreso PEDAGOGÍA 2003. La Habana, Cuba, 6 al 10 de febrero, 2003.
70. Pujolas, P. (2001). Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria. Ediciones Aljibe, Málaga.
71. Robert, M. (1995): Detección de talentos deportivos. Ponencia presentada al Congreso Pedagogía 1995. Palacio de las Convenciones de La Habana.
72. Rohman; Wlecke. (1964). Hablar y escribir para aprender. Ediciones Morata, Madrid.
73. Roméu Escobar, A. (comp.) (2007). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
74. Rubintein, J. L. (1973). Principios de la Psicología General. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
75. Salazar M. (2002). Modelo didáctico para la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en niños y niñas de cuatro a siete años con dificultades en el aprendizaje. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad Pedagógica "José de la Luz y Caballero", Holguín.
76. Salazar M.; López, R.; Calzadilla González, O.; Orozco, I.; Calzadilla Pérez, O. y Martínez, Y. (2009). Consideraciones metodológicas sobre la enseñanza de los alumnos con necesidades educativas especiales. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
77. Suárez, J. (1945). El genio de la música. Tesis Doctoral. Universidad de La Habana.
78. Tannebaum, A.J. (1991): The Social Psychology of Giftedness. En: N. Colangelo y G.D. Davis (Eds.), Handbook of Gifted Education (pp.27-44). Massachusetts: Allyn and Bacon.
79. Torres, O. (1997). Propuesta psicopedagógica para el desarrollo del estudiante talentoso. Tesis en opción al Título de Máster en Psicología Educativa. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
80. Torres, O. (2001). Educación diferenciada para los estudiantes talentosos desde la perspectiva pedagógica de los docentes. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.
81. Torres, O. (2003). Estrategias de Educación Diferenciada para la Atención a los Estudiantes Talentosos en el Contexto Escolar. En: Castellanos, D. (comp.) (2003). Talento: Estrategias para su Desarrollo. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
82. Turner, L. y Chávez, J. (1989). Se aprende a aprender. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
83. UNESCO/IDRC (1993). Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción. Seminario Regional, OREALC-IDRC, Santiago, Chile, 20-22 de abril, 1992.
84. Valdés, H. (2004). La evaluación del desempeño del maestro. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
85. Vera, C. (2001). Manual para la identificación de talentos escolares en la Educación Primaria. Tesis en opción al Título de Master en Psicología Educativa. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
86. Vera, C. y Vera, N. (2002). ¿Cómo identificar las potencialidades talentosas en la escuela primaria cubana actual? En: Caballero, E. (comp.) Diagnóstico y diversidad. Selección de lecturas. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
87. Vigotsky, L.S. (1982). Pensamiento y Lenguaje. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
88. Vigotsky, L.S. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico-Técnica, La Habana.

Anexo 1

Test de Rendimiento

Objetivo: diagnosticar el desempeño y/o competencias de los escolares en la construcción de textos escritos, así como las particularidades psicológicas asociadas a su aprendizaje.

Ya sabes que en tus manos y en tu inteligencia está el poder lograr que otros niños y niñas, como tú, desarrollen sus potencialidades, en particular para la construcción de textos escritos.

Lee detenidamente las actividades que se te proponen e imagina que escribes para otros niños y niñas de Cuba, como el mejor autor del mundo.

16. Ordenamiento las sílabas y forma palabras que se relacionen entre ellas:

ex pla tran plu non al blu an mer ta gua gue ca lo pli xi t o ca mar

17. Ordenamiento de palabras que conforman una oración.

-Pioneros también los cubanos acto al mayo primero asisten por siempre casi rojo vestidos computadora escuela los

-es ese un de día alegría mucha todos para

-figura la Fidel impulsa nos

-que lástima que lo para es placer nosotros otros en países sea lucha de y tristeza día un

a. En caso de haber alguna palabra que no se relacione con

18. Lee detenidamente las oraciones formadas en el ejercicio 2 y amplía con tus mejores ideas las más cortas.

19. Ordena las oraciones formadas en el ejercicio 2 y ampliadas en el ejercicio 3 y forma un párrafo.

20. Redacta un texto sobre la escuela apóyate en las siguientes ideas:

-Ubicación

-Nombre

-Estructura

-Actividades que en ella se realizan

-Lo que más extrañas de ella cuando estás de vacaciones

-Lo más grato que has aprendido en ella

Anexo 2

Test de Rendimiento

Objetivo: diagnosticar el desempeño y/o competencias de los escolares en la construcción de textos escritos, así como las particularidades psicológicas asociadas a su aprendizaje.

Como ya hemos visto la construcción de textos escritos no sólo nos sirve para comunicarnos con otros, también es un instrumento para desarrollar nuestras potencialidades y aprender más y mejor en diferentes asignaturas. Muestra lo que has aprendido siguiendo las variantes de escritura indicadas.

No olvides que mediante el resultado de estos textos otros niños aprenderán más y mejor, al igual que tú, no te apures, planifica, pronuncia, revisa y reescribe.

21. Redacción de un texto partiendo de este plan inconcluso, puedes o bien terminarlo antes de comenzar a escribir o durante la escritura.

Tema: Un día en la escuela

- Al llegar
- En el matutino
- Las clases de la mañana
- El recreo

22. Narra por escrito el cuento "Meñique", para que quede más original te sugiero:

- Transforme alguna de sus partes principales (introducción, desarrollo o conclusiones).
- Introdúcese como personaje.
- Vincula su contenido y enseñanza con el de otros textos estudiados.

Anexo 3

Análisis de Productos de la Actividad

Producto analizado: textos escritos por los escolares en diferentes asignaturas

Objetivo: determinar la implicación de particularidades psicológicas de los escolares en la construcción de los textos escritos, y en particular, cómo se revelan estos, tanto en el proceso como en los resultados de su aprendizaje.

Criterios para el análisis de los productos	
Criterios sobre el compartimiento de particularidades psicológicas	Criterios para el análisis de los textos escritos
▪ Rapidez	▪ Tipos de texto que más escriben los escolares
▪ Elaboración	▪ Originalidad
▪ Motivación para la construcción del texto escrito	▪ Coherencia
▪ Independencia	▪ Claridad
▪ Logicidad	▪ Ajuste al tema
▪ Profundidad	▪ Principales temas sobre los que escribe
▪ Análisis	
▪ Síntesis	

Anexo 5 Registro Anecdótico

Objetivo: describir la evolución de comportamientos de tipo individual o grupal, ocurridos durante el proceso de transformación sociocrítica.

Guía para el registro anecdótico
I. Descripción temporal y contextual:
- Período de observación en que se registran las anécdotas:
- Participante(s):
- Lugar (es) donde se realizarán los registros anecdóticos:
II. Descripción de las anécdotas:
- Lugar en que se realiza la descripción:
- Participante(s):
- Actividad registrada:
- Objetivo de la actividad registrada:
Anécdota:
III. Conclusiones:
IV. Recomendaciones:

Anexo 6 Anotaciones de Campo

Objetivo: registrar información contextual en forma de impresiones e interpretación en relación con la evolución del problema en diferentes etapas del proceso investigativo, tanto de maestros, escolares como de la familia.

Guía para la Anotación de Campo	
Fecha de la anotación de campo:	
V. Descripción contextual:	
- Lugar:	
- Participante(s):	
- Objetivo de la actividad de la que se hace la anotación de campo:	
VI. Impresiones e interpretaciones del anotador:	
Actividad:	Fecha:
Lugar:	Hora:
Anotaciones:	
VII. Conclusiones:	

Anexo 7

Diario

Objetivo: registrar información emitidas por los participantes en forma de reflexión narración, anécdota, observaciones, interpretaciones, hipótesis, análisis o comentario durante el proceso de transformación sociocrítica del problema.

Guía para la confección del modelo	
Título del diario:	
Fecha:	Lugar:
Tema:	
Reflexiones: (precisar la forma de la reflexión narración, anécdota, observaciones, interpretaciones, hipótesis, análisis o comentario)	

Anexo 8 Análisis de Documentos

Objetivo: obtener información acerca del tratamiento dado a la estimulación de las potencialidades talentosas en lo verbal, en general, y del logro de este tipo de talento, en particular, su tratamiento.

Documentos analizados	Criterios para el análisis de los resultados
Planes de clases de maestros	<p>I. Tareas docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> -Correspondencia con los resultados del diagnóstico del potencial talentoso, particularmente en lo verbal -graduación de las tareas docentes por niveles de desempeño cognitivo -Contenido y estructura de las tareas docentes orientadas, en particular las orientadas a la estimulación del talento verbal <p>II. Contenidos de las tareas docentes dirigidas a la construcción de textos escritos</p> <ul style="list-style-type: none"> -Tipos de textos más trabajados desde las tareas docentes propuestas. - Frecuencia con la que se integran contenidos de diferentes asignaturas en las tareas docentes - Promedio de tareas docentes basadas en el desempeño cognitivo en la construcción de textos escritos propuestas en clases de ejercitación o consolidación
Libretas de clases de los escolares (Análisis de las libretas por asignaturas en un periodo de clases completo)	<p>I. Niveles de desempeño cognitivo (NDC) a los que tributan predominantemente las tareas docentes propuestas a los escolares</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cantidad de tareas del NDC I - Cantidad de tareas del NDC II - Cantidad de tareas del NDC III <p>II. Contenido y estructura de las tareas docentes orientadas, en particular las orientadas a la estimulación del talento verbal</p> <p>III. Cantidad de tareas docentes en las que escolares deben construir textos escritos</p> <p>III. Tipos de textos más construidos por los escolares</p> <p>IV. Calidad de los textos construidos por los escolares</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indicador más afectado
Trabajos prácticos y extraclases orientados a los escolares	<p>I. Cantidad de trabajos orientados</p> <p>II. Cantidad y variedad de fuentes de información orientada</p> <p>III. Calidad de los trabajos realizados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementos afectados - Elementos que constituyen fortalezas
Trabajos científicos desarrollados o en desarrollo por los maestros	<p>I. Correspondencia con el banco de problemas de la escuela y con las líneas de investigación del proyecto educativo institucional u otros de la universidad pedagógica</p> <p>II. Cantidad de investigaciones en temas relacionados con el aprendizaje de la lengua y de la literatura</p> <p>III. Cantidad de investigaciones relacionadas con el aprendizaje de la construcción de textos escritos</p> <p>IV. Cantidad de investigaciones relacionadas con el desarrollo intelectual</p>

Anexo 9 Informe Analítico

Objetivo: registrar sistemáticamente criterios emitidos por los escolares, la familia, maestros y/o investigadores en forma de conceptualizaciones, hipótesis o problemas, en relación con su percepción sobre la estimulación del talento verbal y el empleo de la construcción de textos escritos como recurso pedagógico para tal propósito.

Guía para la confección del informe analítico		
Fuente de información	Forma que asume el criterio	Criterio:
<input type="checkbox"/> Escolares <input type="checkbox"/> Familia <input type="checkbox"/> Maestros <input type="checkbox"/> Investigadores	<input type="checkbox"/> Conceptualización <input type="checkbox"/> Hipótesis <input type="checkbox"/> Problemas	
<input type="checkbox"/> Escolares <input type="checkbox"/> Familia <input type="checkbox"/> Maestros <input type="checkbox"/> Investigadores	<input type="checkbox"/> Conceptualización <input type="checkbox"/> Hipótesis <input type="checkbox"/> Problemas	
<input type="checkbox"/> Escolares <input type="checkbox"/> Familia <input type="checkbox"/> Maestros <input type="checkbox"/> Investigadores	<input type="checkbox"/> Conceptualización <input type="checkbox"/> Hipótesis <input type="checkbox"/> Problemas	
<input type="checkbox"/> Escolares <input type="checkbox"/> Familia <input type="checkbox"/> Maestros <input type="checkbox"/> Investigadores	<input type="checkbox"/> Conceptualización <input type="checkbox"/> Hipótesis <input type="checkbox"/> Problemas	
Conclusiones:		