

LAS DISCIPLINAS HUMANÍSTICAS FRENTE A LOS DESAFÍOS DEL MUNDO ACTUAL


Tomo II. Lengua y literatura

Dr. C. Bárbara Maricely Fierro Chong

Dr. C. Ángela María García Caballero

(Comp.)





Una contribución de la Cátedra de Lectura y Escritura de la Universidad de Matanzas, de la Red de investigadores de Lengua, Literatura y Educación, de la Universidad Autónoma de Chiapas, de la Facultad de Letras de la Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo, de los proyectos de investigación de las Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Matanzas, Cuba.

© Sobre la presente edición:

Editorial UM, 2022

ISBN: 978-959-16-4680-4

Edición: Zaida Zuzel Soto Solis, Ana Laura Matos Guerrero y Dianelys Alvarez Molina

Corrección: Maitte Hernández Pérez

Diseño de portada e interiores: Kaliane Kosset Serrano Hipolit

EDITORIAL UM

Universidad de Matanzas

Carretera a Varadero, km 3½, Matanzas, Cuba

editorialum@umcc.cu

Cita recomendada para esta publicación

Fierro Chong, B. M. y García Caballero, A. M. (Comp.). Las disciplinas humanísticas frente a los desafíos del mundo actual. Tomo II. Lengua y literatura. Editorial UM, Matanzas, Cuba, 2022.

ÍNDICE

PRELUDIO AL CONCIERTO DE VOCES QUE HABITA ESTE LIBRO	7
PARTE I. LA LECTURA Y LA LENGUA ESPAÑOLA. SU ENSEÑANZA	
LA LECTURA DIGITAL: NUEVAS MIRADAS	11
NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DEL BACHILLERATO CETMAR 20, EN TUXPAN, VERACRUZ	19
PROPUESTA METODOLÓGICA PARA POTENCIAR LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE CUARTO AÑO BÁSICO	36
LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN LA CARRERA DE ESPAÑOL-LITERATURA. SISTEMA DE EJERCICIOS	49
LA DISCIPLINA ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS DESDE UNA PERSPECTIVA PROFESIONALIZADA, EN LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN. ESPAÑOL-LITERATURA.....	61
ACCIONES METODOLÓGICAS PARA EL ABORDAJE DE LOS PROBLEMAS PROFESIONALES EN LA DISCIPLINA ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS	70
INDICADORES PARA EVALUAR LA FORMACIÓN GRAMATICAL DISCURSIVA: COMPONENTE ESENCIAL DE LA FORMACIÓN LINGÜÍSTICA.....	77
EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA DESDE EL ANÁLISIS DEL SINTAGMA NOMINAL.....	86
TRATAMIENTO AL MÉTODO DISCURSIVO-FUNCIONAL DESDE UNA MIRADA A UN TEXTO MARTIANO	92
LA MULTIMODALIDAD DESDE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA Y LA LITERATURA	101
LA MOTIVACIÓN HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS EN ALUMNOS DE SÉPTIMO GRADO EN SECUNDARIA BÁSICA	110
TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE NEXOS CONJUNTIVOS COMO VÍA PARA CONSTRUIR TEXTOS COHERENTES.....	120
LA ENSEÑANZA PROBLÉMICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS EN LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL	130
LA HISTORICIDAD Y LA CONTEMPORANEIDAD DEL COMPONENTE ORTOGRÁFICO	138
LA FORMACIÓN DEL MAESTRO PRIMARIO DESDE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA PARA EL MULTIGRADO.....	147
PARTE II. LITERATURA	
EDUCACIÓN LITERARIA Y FORMACIÓN DE DOCENTES: CLAVES SOCIOCULTURALES	161
UN ACERCAMIENTO AL PLAN NACIONAL DE LECTURA Y ESCRITURA <i>LEER ES MI CUENTO</i>	174
LEER A EDUARDO GALEANO: UNA VISION INTERDISCIPLINARIA CON LAS TECNOLOGÍAS	182

POESÍA COMO UN HIMNO: UN ACERCAMIENTO A LA OBRA POÉTICA DE ROBERTO FERNÁNDEZ RETAMAR.....	191
IDENTIDAD EN “ <i>MOTIVOS DE SON</i> ” DE NICOLÁS GUILLÉN: NEGRITUD Y CUBANÍA	198
LOS ESTUDIOS LITERARIOS, UNA MIRADA DESDE LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE DE LA CARRERA EDUCACIÓN PRIMARIA	206
CONCEPCIÓN CURRICULAR DE LITERATURA Y LENGUA EN EL PREUNIVERSITARIO PARA EL TERCER PERFECCIONAMIENTO.....	213
ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA LECTURA Y COMPRESIÓN DE OBRAS LÍRICAS.....	220
LA LECTURA INTERTEXTUAL EN LA LÍRICA ESPAÑOLA DESDE LA COMPRESIÓN Y ANÁLISIS DEL TEXTO LITERARIO	227
LA ASIGNATURA ANÁLISIS Y CRÍTICA LITERARIA: SUS POSIBILIDADES PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL	240
EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA EN LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN. ESPAÑOL-LITERATURA.....	247
LITERATURA Y TRANSTEXTUALIDAD: SU APLICACIÓN EN LA ENSEÑANZA PREUNIVERSITARIA	256
PROPUESTA DE ANÁLISIS LITERARIO. LA POESÍA DE SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ	261
TRATAMIENTO A LA INTERTEXTUALIDAD DESDE LAS RELACIONES DEL EXTRATEXTO Y EL INTERTEXTO EN “EL ISMAELILLO”	270
EL PENSAMIENTO MARTIANO DESDE LA COMPRESIÓN TEXTUAL. EXPERIENCIA EN LA ESCUELA MILITAR CAMILO CIENFUEGOS, MATANZAS	281
ANIMACIÓN LECTORA DESDE CASA: POSIBILIDADES DE SIEMPRE, NECESIDADES DE HOY	288
LA LECTURA, FUENTE DE DISFRUTE EN HORARIO DE OCIO DE LA SECUNDARIA BÁSICA “JESÚS FERNÁNDEZ”	293
PARTE III. LA COMUNICACIÓN EN LOS PROCESOS FORMATIVOS	
LA COMUNICACIÓN ESCRITA EN EL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO.....	306
LA FORMACIÓN PERMANENTE: DESAFÍO EN LOS RECIÉN GRADUADOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN	313
GESTIONAR APRENDIZAJE EN POSGRADO AL DESARROLLAR HABILIDADES DE ESCRITURA ACADÉMICA: FASE DE DIAGNÓSTICO	321
ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL TRATAMIENTO DE LA COMUNICACIÓN ORAL	332
MODELO PEDAGÓGICO DEL PROCESO DE FORMACIÓN DE LA COMUNICACIÓN ORAL PEDAGÓGICA EN LA CARRERA INFORMÁTICA.....	341
LA PRONUNCIACIÓN DE LA LENGUA MATERNA EN EL PROCESO COMUNICATIVO ORAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	350
LA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR EN LOS ESTUDIOS FRASEOLÓGICOS: CONTRIBUCIONES A LA FRASEODIDÁCTICA	359
HABILIDADES COMUNICATIVAS DE LOS PROFESIONALES EN FORMACIÓN DE ESPAÑOL- LITERATURA, DESDE LA GRAMÁTICA ESPAÑOLA.....	367

LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LENGUA Y LITERATURA	378
ALTERNATIVA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DEL SUBPROCESO DE PLANIFICACIÓN DE LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS	386
EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN TORNO AL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN FOROS EN LÍNEA	394
EL ESPAÑOL BÁSICO PARA LA CARRERA CULTURA FÍSICA EN FUNCIÓN DEL CUIDADO DE LOS ÁRBOLES	403
LA ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LAS CLASES DE ESPAÑOL: UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA	412
LA ACTIVIDAD INVESTIGATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	419

PRELUDIO AL CONCIERTO DE VOCES QUE HABITA ESTE LIBRO

Decía José Martí, con mucha razón, que: “Un libro nuevo es siempre motivo de alegría, una verdad que nos sale al paso, un amigo que nos espera...”¹; y eso es lo que queremos que sea este libro para todo aquel que lo lea: que sea Eros, es decir, amor; que sea Gaudio, es decir, fiesta de los sentidos y del intelecto, pues somos ante todo seres sentipensantes, como ha dicho Eduardo Galeano, otro grande de América; que sea un amigo que nos tienda sus brazos y que nos acompañe en este a veces alegre, a veces doloroso, pero siempre apasionado bregar por la vida; queremos que nos hable en nombre de la verdad y que sea como la fiel mano que el amigo siempre tiende hacia nosotros, dispuesto a vivir la experiencia de un encuentro enriquecedor.

Decía también nuestro siempre necesario Martí que “La Tierra entera debía ser un abrazo”²; y no le faltaba razón, sobre todo cuando se trata del abrazo agradecido a quienes, con su sensibilidad y entusiasmo, con su talento y aguda inteligencia han acariciado primero y abrazado sinceramente después, la creación de una obra como esta que lleva por título: La lengua española y la literatura, su enseñanza y aprendizaje en el concierto de los procesos formativos desde y en las universidades; porque pensar el aula, los procesos del enseñar y del aprender y los formativos desde todas y cada una de nuestras escuelas y universidades como espacios provocativos de interacción dialógica y de orientación sociocultural, nos debe llevar indefectiblemente a comprender mucho más y mejor las dimensiones cognitivas, comunicativas, afectivas e identitarias y, por tanto, de fuerte orientación interpretativa, semiótica, sociodiscursiva y cultural que caracteriza la enseñanza de las lenguas y las literaturas a lo largo de la historia.

Ese abrazo agradecido de incuestionable reconocimiento va dirigido a quienes, en su función de árbitros, han contribuido a la revisión de los trabajos incluidos en este libro; Además, queremos dar un agradecimiento eterno a quien también es soplo de vida, cálido y fresco de este empeño y espíritu enaltecedor de la obra que hoy se ve culminada: la Dr. C. Bárbara Mariceli Fierro Chong, pues sin sus bríos y empujes, tal vez no habiéramos podido llegar al final del camino recorrido.

Y es que, en toda experiencia pedagógica en general, y didáctica en particular, usamos y creamos por medio del lenguaje en situaciones comunicativas y sociodiscursivas; es decir, inmersos en actividades propias del “lenguajear”, o lo que es lo mismo, en nuestro modesto criterio, mediados por el lenguaje, a partir de nuestras capacidades y habilidades para hablar, escuchar, escribir y leer en sucesivos procesos de comprensión y construcción de significados y sentidos.

En tanto ciencia, el enseñar es también arte. Siguiendo a Gadamer, “el arte de conducir una conversación es, al final, el arte del entendimiento”³, y ese entendimiento se construye cada día en las aulas y es hoy más necesario que nunca pues el mundo ha vivido una experiencia única

¹ José Martí, 1975. *Obras Completas*. Tomo XV, p. 189. Editorial Nacional de Cuba. La Habana. Cuba.

² José Martí, 1975. *Obras Completas*. Tomo XXII, p. 9. Editorial Nacional de Cuba. La Habana. Cuba.

³ Hans-Georg Gadamer, 1993. *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Ediciones Sígueme. España.

signada por la pandemia de la COVID-19, y está hoy también a merced de un conflicto bélico en Europa que pudiera llevarlo a una guerra mundial de consecuencias impredecibles. En este libro se privilegian temáticas relacionadas con las lenguas, las literaturas y la comunicación desde una visión sociodiscursiva, profundamente humanista, pues se entiende que las lenguas, las artes y la comunicación son herramientas poderosas e imprescindibles para el logro del entendimiento entre los seres humanos, los pueblos y naciones del orbe.

Estas últimas ideas nos han llevado a organizar el contenido de este libro en tres grandes ámbitos: el de la lectura y comprensión, el de las literaturas y el de la comunicación. En el primero de ellos, el dedicado a la lectura y comprensión, se parte de la idea de que cada vez más somos todos nosotros lectores en tránsito, situados entre fronteras: las que nos impone el libro en su soporte clásico y las que nos impone el libro digital; de ahí que se traten de articular coherentemente diferentes miradas sobre los actuales procesos de lectura, comprensión e interpretación de significados y sentidos. Desde esta perspectiva, se abordan diversos aspectos alrededor de la comprensión de la lectura y se vinculan estos con diferentes problemáticas profesionales estrechamente asociadas desde los estudios lingüísticos con los procesos no solo de comprensión e interpretación de mensajes sino también con los de construcción, revisión y mejora del texto escrito. Además, se establecen desde las perspectivas sociodiscursivas las relaciones necesarias con determinados aspectos de la gramática textual o discursiva y la multimodalidad. Hay un espacio para la reflexión sobre la ortografía desde una visión que vincula historicidad y contemporaneidad en su tratamiento.

La segunda parte está dedicada a múltiples acercamientos a las literaturas, lo que implica la obligada referencia a la lectura literaria desde unas perspectivas de carácter sociocultural que permiten hurgar en aspectos conceptuales mucho más modernos en la teoría literaria, como las concepciones carnavalesca, intertextual y transtextual propias del razonamiento bajtiniano, o a partir de un acercamiento al héroe literario desde las perspectivas socioculturales o en relación con los procesos de lecturas que implican el movimiento que se origina por las disímiles entradas y salidas del texto a los contextos o viceversa: de los contextos al texto, movimiento este que descansa en un íntimo maridaje de la actividad de lectura con la de análisis reflexivo y crítico.

Finalmente, la tercera parte se dedica a la comunicación, se privilegian acercamientos diversos a la comunicación interpersonal y social colectiva, a los marcadores discursivos y a las actitudes lingüísticas que afloran en los diversos tipos de textos o discursos que circulan, como parte de la interacción comunicativa, y en la que todos los días nos vemos inmersos.

Finalmente, queremos destacar que la obra que hoy ponemos en las manos de nuestros reales y potenciales lectores está inspirada en el amor, porque al decir martiano: el amor renueva; razón por la cual, necesitamos poner de moda el amor y la virtud por medio del decir y del hacer, del vivir y del convivir, del pensar y del sentir; de manera tal que el amor y la convivencia pacífica entre individuos, pueblos y naciones sea, por medio del lenguaje en el que somos, sol de una vida nueva que se fragua diariamente desde cada aula y desde cada universidad de esta, nuestra América.

No puedo concluir estas ideas que les he expuesto sin reconocer públicamente que en mi largo camino de formación he aprendido que mi saber leer es también parte de mi saber mirar y de mi saber escuchar: mirar y escuchar con mi ojo y con mi oído interiores; para desde ahí saber degustar de los infinitos matices que hay en el concierto de voces que tejen los textos reunidos en este libro. Sirva pues ese concierto de voces para abrir caminos de acercamientos diversos a la enseñanza de las lenguas y las literaturas, a un aprendizaje que realmente sea pensado, sentido y creado desde la lengua que nos conforma y nos transforma en lo que somos y seremos para el hoy y para la posteridad.

¡Ojalá que la lectura de cada una de estas páginas sea un estímulo no solo para el desarrollo de las capacidades y competencias profesionales sino, sobre todo, para que cada uno de nosotros salga de esas lecturas mucho más virtuoso, convencido de que hay grandeza en la palabra verdadera y pura que ilumina el cerebro y el corazón de quienes las dicen, las reciben y las hacen suyas; ellas son el camino expedito para el discrimen moral y para incardinar nuestros modos de actuar en la vida!

*JUAN RAMÓN MONTAÑO CALCINES
PROFESOR TITULAR, MÁSTER EN DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL Y LA LITERATURA, DOCTOR EN CIENCIAS
PEDAGÓGICAS POR LA UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS ENRIQUE JOSÉ VARONA DE LA
HABANA. ASESOR TÉCNICO DOCENTE DE LA DIRECCIÓN DE FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE
PREGRADO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA REPÚBLICA DE CUBA*

The background is a textured, light brown surface. On the left, there is a dark silhouette of a house with a chimney and a window. A keyboard is superimposed on the roof of the house. In the center-right, there is a large, bare tree silhouette. In the bottom right corner, there is a small silhouette of a person riding a horse. The text is centered in the middle of the page.

**PARTE I.
LA LECTURA Y LA LENGUA ESPAÑOLA. SU
ENSEÑANZA**

LA LECTURA DIGITAL: NUEVAS MIRADAS

M. Sc. Mayra Jiménez Alonso
<https://orcid.org/0000-0002-3870-5503>
mayra.jimenez@umcc.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

Lic. Evelin Sara Cruz Alvarez
lourdes.alvarez@nauta.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

Est. Bibiana de Jesús Pérez Salas
perezsalasbibiana@gmail.com
Universidad de Matanzas, Cuba

Est. Eilín Lázara García Tacoronte
Universidad de Matanzas, Cuba

Resumen

El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación ha provocado cambios sustanciales en la vida cotidiana e incide de manera directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde la lectura ocupa un lugar de relevancia. En esta era tecnológica, la motivación, el fomento de la lectura y la promoción del libro se han modificado según las prácticas de lectura más actuales, convirtiéndose en tendencia la lectura digital, por ello el siguiente trabajo recoge reflexiones sobre los cambios en esta práctica, a partir de los soportes digitales. El uso continuo y acelerado de estos soportes modifican la forma de leer y de socializar lo leído por los estudiantes, a través de ellos se comunican entre sí, intercambian ideas y crean nuevas comunidades lectoras.

Palabras clave: lectura digital, motivación, fomento y promoción de la lectura, soportes digitales

Introducción

La lectura es una herramienta elemental que permite al sujeto progresar y conocer al mundo, deleitarse, sentir placer e imaginar. Gracias a ella los lectores desarrollan su pensamiento crítico y pueden convertirse en individuos “de actuar responsable y autónomo, que utilicen el conocimiento para desenvolverse en la sociedad de manera libre y consciente, que tengan una mente creativa que les permita actuar y pensar de forma razonada ante diferentes escenarios y problemas” (Cárdenas, 2020, pp. 25-26).

Muchas son las acciones que, desde las aulas, asignaturas, disciplinas y carreras de la Universidad de Matanzas se realizan en función de esta temática; pero es el proyecto de investigación “La enseñanza-aprendizaje de las lenguas y la literatura en la educación de la personalidad” que se desarrolla en la institución, el contexto en el que el seguimiento investigativo a este proceso alcanza su mayor importancia.

A los investigadores de este proyecto no escapa que en los momentos actuales el acto de leer ha cambiado su forma de realización con el acceso cada vez más sistemático de los lectores a los textos en soportes digitales, hecho este que se ha incrementado en medio de la contingencia epidemiológica generada por la COVID-19. El no poder visitar una biblioteca o adquirir textos

impresos en las librerías ha llevado a los lectores a releer los libros que tienen en casa, o interactuar mediante las redes e instalar en sus móviles, computadoras o tabletas aplicaciones para acceder a libros digitales, pues “la lectura no muere ni pierde sus caminos, sencillamente, encuentra otras formas de salir a flote, se fortalece y avanza hacia el futuro” (Pérez, 2021, p. 1).

La lectura en medio de esta situación de pandemia ha venido a convertirse en elemento necesario e imprescindible para muchos lectores, permitiéndoles enfrentar los amplios períodos de confinamiento. Estos se han insertado en grupos de *Internet* en los que se promueven y reseñan libros, se comparten experiencias lectoras, e, incluso, se descargan textos digitales según sus gustos e intereses. Esto conlleva a un auge de la lectura digital, no solo para los llamados “nativos digitales” (término acuñado por el estadounidense Marc Prensky en 2011 en su ensayo “La muerte del mando y del control” para referirse a las personas que habían crecido con la red y el progreso tecnológico), sino también para aquellos lectores que tienen como preferencia la lectura impresa o en formato papel.

El desarrollo tecnológico, la expansión de las redes y la creciente producción de dispositivos móviles con múltiples mejoras traen consigo un incremento de los soportes y de los contextos en los que se lee. La lectura digital, en esta era de la información y la comunicación, se ha hecho indispensable en todos los ámbitos de la vida del ser social y el contexto educativo no está exento de ello.

La motivación, el fomento de la lectura y la promoción del libro se han modificado según las prácticas de lectura más actuales, incidiendo de manera directa en la labor y desempeño del docente, quien debe integrar la lectura digital a sus actividades docentes, debe sumarla a las tareas cotidianas de la enseñanza y aprendizaje, debe conocer sus características, sus ventajas, qué aplicaciones usar, qué sitios y qué libros recomendar; pues a pesar de que los estudiantes emplean la tecnología digital continuamente, la función de orientador, promotor y mediador de lectura del docente ha de permanecer activa y no desfallecer.

Atendiendo a lo anteriormente expuesto, el siguiente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre los cambios en la práctica de lectura a partir de los soportes digitales. Para ello se realizó una investigación teórica que se fundamentó en la dialéctica materialista como metodología general del conocimiento científico y que permitió la utilización de los métodos: histórico-lógico, inductivo-deductivo y analítico-sintético, los cuales posibilitaron la sistematización teórica, la profundización en las opiniones, el análisis, las comparaciones y asunciones de criterios en relación a la temática que se investiga.

Desarrollo

La lectura representa una de las conquistas más arduas y sublimes de la humanidad. Se reconoce como un factor de marcada relevancia en la civilización, muy ligada con su desarrollo intelectual, espiritual y social. Su historia, tanto en Cuba como en el mundo, está signada por connotados acontecimientos de distinta naturaleza (científicos, tecnológicos, sociales, culturales, educativos) que en sus mutuas relaciones trazan todo su trayecto cronológico y evolución ideológica; es una de las habilidades fundamentales destinadas a la obtención de información; es la fuente principal de obtención de cultura y una de las vías insustituibles para la educación integral del hombre.

La lectura ocupa un lugar primordial en materia de aprendizaje, como actividad intelectual ayuda a fomentar patrones de raciocinio y estimula el desarrollo del pensamiento, por lo que se torna en actividad valiosa, mediante la que no solo se alcanzan momentos de recreación, sino que contribuye a ampliar los límites de la experiencia.

Permite, además, emitir juicios, criterios, puntos de vista; analizar situaciones, planteamientos, la conducta de los personajes, realizar valoraciones positivas y negativas acerca de ellos, reflexiones

estas que deben revertirse luego en patrones positivos al incorporarse a la conducta individual de cada lector. De ahí el papel formativo que se le atribuye a toda lectura, “herramienta facilitadora del aprendizaje, al desarrollar habilidades en la expresión oral y escrita que garantizan el alcance de la competencia lingüística, manifiesta en el uso del lenguaje cada vez más correcto, culto y expresivo” (Albear & Mustelier, 2011, p. 2).

En el orden cognoscitivo, leer “es un proceso de pensamiento que permite satisfacer la curiosidad y la necesidad de información, desarrollar el lenguaje y las aspiraciones mentales que garantizan la comprensión del mundo circundante” (León & Hernández, 2013, p. 4). En lo afectivo, enfatiza en el disfrute, el deleite, el poder de emocionarse a partir de los sentimientos de otros y contribuye al enriquecimiento del mundo espiritual de quien lee. También en el orden axiológico constituye una operación profundamente ética e ideológica con grandes influencias en la conducta del lector, ya que el texto contiene un mensaje que al mezclarse con la interioridad de quien lee, lo forma o lo deforma.

Hacer de la lectura una práctica cotidiana, enriquecedora y útil es tarea ineludible de los centros de enseñanzas, en ella el docente juega un rol importantísimo, por tal motivo en todos los programas escolares de cada una de las educaciones se prioriza la enseñanza de la lectura desde todas las asignaturas del currículo escolar, con el propósito de nutrir al estudiante de imaginación y universalidad para que pueda, no solo aquilatar conocimientos, sino también ampliar su cultura e interactuar y desenvolverse en cada uno de los contextos en que se encuentre.

Leer conlleva a entrar en contacto con las problemáticas de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento del hombre, permite conocer sobre grandes pensadores, y acontecimientos de todos los tiempos. Posibilita estar informado, actualizado; favorece la comprensión de pensamientos, descubrir propósitos, reflexionar hacia lo interno por medio de preguntas y tratar de hallar respuestas. Leer es responder a las exigencias del saber, a las necesidades e inquietudes del conocimiento, más aún, en los momentos actuales en los que la gran mayoría de la información se encuentra a disposición de los lectores en soportes digitales. En ello radica la importancia de conocer y reflexionar sobre la lectura digital.

La lectura digital ha tenido, a nivel mundial, un desarrollo desmedido durante los últimos años. El perfeccionamiento de los dispositivos tecnológicos con mejores rendimientos, más ágiles y con nuevas especificaciones técnicas; la creación de herramientas y aplicaciones (*apk*), el incremento de sitios y grupos en las redes sociales para el fomento de la lectura, la apertura de las bibliotecas públicas y de centros educacionales al mundo *online* con la realización de préstamo de libros electrónicos, han permitido el asentamiento y la consolidación de la lectura digital.

Según lo expuesto por los investigadores del tema (Alonso, J; Córdón, J. A.; Gómez, R.; Alonso, J.L., 2013), el mundo se encuentra bajo la influencia de tres tendencias principales: el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la transición hacia una sociedad del conocimiento y el nuevo modo de aprendizaje de la Generación *Net*. Integrada esta última por quienes tienen una estrecha relación con las computadoras y el *network*; a través de la red piensan, conocen, aprenden y se comunican por el ciberespacio para el ejercicio de sus derechos, la afirmación de la cultura y la construcción de conocimientos en diversos escenarios de aprendizajes.

Los autores antes mencionados consideran que estas tendencias han generado un cambio en el entorno educativo y de lectura, lo que hace necesario favorecer nuevas competencias para los individuos en las sociedades del conocimiento, la investigación y la difusión de saberes.

En consonancia con ello, Cassany expone que la lectura digital o leer en la red ya no es solo comprender lo escrito o lo que subyace entre las líneas, “sino poder encontrar lo que interese en

el océano enfangado que es la red (...) Sin duda se trata de una de las habilidades más trascendentales que exige la nueva sociedad de la información” (2006, p. 110).

De ahí que la lectura digital necesita del desarrollo de nuevas competencias en los lectores, las que requieren un contexto social influenciado por la tecnología en el que los dispositivos y las *apk* para realizar la lectura demandan comportamientos, habilidades y actitudes de los internautas (estudiantes) que es preciso conocer y atender por parte de los docentes. Estos últimos deben conocer que la lectura de libros electrónicos se realiza a través de una amplia gama de dispositivos: ordenadores, lectores de tinta electrónica (*eReaders*) *smartphones* y tabletas, y si se habla de aplicaciones móviles diseñadas para los amantes de la lectura, es importante dominar que la *Wattpad* y *Kindle* están entre las más usadas en el mundo y las que, en este contexto, cada vez más gozan de mayor aceptación. La primera de ellas es la más utilizada por los jóvenes cubanos; pero ¿qué ofrecen estas aplicaciones?, ¿qué utilidades tienen?

Wattpad es una plataforma social basada en la narrativa, con una biblioteca que contiene millones de textos. Para leer algunos de ellos es necesario pagar, pero hay otros a los que se accede de forma gratuita. Y no solo eso, si tienes algo que contar también lo puedes divulgar al resto de la comunidad lectora, en ella se comparten reseñas de libros, comentarios e incluso los primeros escritos de los lectores.

Kindle tiene dos utilidades, la lectura electrónica y también permite acceder a la tienda y comprar libros, o descargar una parte de ellos gratis. Esta *apk* tiene una versión ligera, que posibilita su uso en conexiones lentas, lo que permite el ahorro de datos móviles.

Aldiko posee un gran catálogo de ejemplares en varios idiomas, la razón por la que muchos usuarios la prefieren es su comodidad. La sencilla interfaz permite gestionar, tanto los libros que se obtienen a través de la aplicación (gratuitos o de pago), como los que ya se tienen en el dispositivo en formato *PDF* y *ePub*.

Moon Reader tiene una interfaz muy elegante que ofrece la posibilidad de personalizar la experiencia. Además, reconoce casi todos los formatos de libros electrónicos.

FB Reader es otra aplicación que, aunque muy sencilla, está bastante valorada por quienes la usan. Esta *apk* también permite el acceso a libros tanto locales como remotos, y lee formatos como *ePub* (incluyendo las nuevas funciones de *epub3*), *PDF*, *fb2* (*ZIP*), *html*, *rtf*, *doc* (*Microsoft Word*) y texto plano.

Universal Book Reader (UB Reader) es otro sencillo, pero potente lector que, entre otras facilidades, favorece cambiar el color de la letra, escuchar en audio lo que se está leyendo, poner un marcador o ir de forma rápida a cualquier página. Permite leer los formatos *ePub* y *PDF*.

Además de estas aplicaciones, se han creado diversos grupos o canales en *Telegram*, los cuales permiten el acceso a la buena literatura: entre ellos se pueden encontrar *Tu biblioteca virtual*, uno de los canales más activos con libros de cualquier género; *Libros gratis PDF*, es otro donde se comparten textos periódicamente, acompañados, en la mayoría de los casos, con descripciones o recomendaciones e incluso se puede acceder a canales de lectura sobre temas especializados.

El apogeo de las redes, todos los adelantos tecnológicos e informáticos y el acercamiento y utilización, cada vez mayor, de estas aplicaciones para leer demuestran que las prácticas de lectura, la adquisición de libros y de otros documentos están cambiando sustancialmente, y que el entorno electrónico es el más adecuado para la producción y difusión de materiales educativos y para fomentar, promover y motivar hacia la lectura. Esto supone la asunción de nuevas prácticas por los propios autores, editoriales y por los docentes.

Muchos investigadores del tema, entre los que se destacan Robles Francia, De la Cruz Caballer y Terrones Cordero (2020), afirman que los progresos tecnológicos han incidido en la forma en que se lee; enfatizan en que se ha de seguir trabajando en función de que los individuos dominen “el

proceso cognoscitivo de la lectura en texto impreso” que aún no han logrado, pero que actualmente se debe progresar más “en las nuevas complicaciones de las características propias de la lectura en el soporte digital” (2020, p. 1).

Sobre el desarrollo de los libros electrónicos y los diversos formatos de lectura digital se han publicado disímiles artículos para destacar las diferencias entre esta forma de lectura y la del texto impreso. Los defensores de la lectura digital valoran sobre las posibilidades de llevar una biblioteca entera en el bolso o bolsillo, las bondades que les brindan las aplicaciones y dispositivos de poder adecuar el tamaño, fuente o color de las letras y el acceso a los textos de su interés, muchas veces gratis.

Quienes prefieren el libro en formato papel consideran que conserva la magia de la experiencia física de interactuar con los diseños, colores, texturas, olores y múltiples recuerdos asociados con el texto en sí. Es decir, si fue un regalo, una compra o un premio, por ejemplo. Además, siempre lo tendrán a mano, sin la preocupación de que nunca les ha de fallar cuando se necesite: “no habrá baterías agotadas, incompatibilidad entre formatos y archivos, ni la obligación de comprar un dispositivo nuevo cuando el antiguo no dé más de sí” (Vázquez, 2017, p. 1).

Son varios los estudios desarrollados que contraponen estos dos tipos de lectura y su influencia en el aprendizaje. Exponen que la lectura en soporte físico (analógico) mejora el rendimiento cognitivo del cerebro humano, pues según Mergen, A., 2011 (citado por Alonso Arévalo, J.; Cordon García, J. A. y Gómez Díaz, R., 2013) la lectura es una función cerebral multisensorial, no solo visual.

Otros autores consideran que la lectura digital se convierte para el lector en una nueva manera de alcanzar objetivos personales, permite el disfrute de la lectura por placer o deleite, además de “ser la forma de propiciar la comunicación eficaz en los usuarios de la era digital” (Cárdenas, 2020, p. 24), que facilita el intercambio de opiniones, permiten el acceso a la intertextualidad, la interpretación de discursos, la proliferación de citas y la divulgación de obras y comentarios sobre estas. Del mismo modo, profundizan la relación entre los profesores y sus alumnos.

Mientras, otros consideran que el acto de leer en soporte digital favorece “la lectura disgregada, breve, sin atención”, pues “el cerebro requiere de mayores áreas de conexión, aspectos referidos a la atención, memoria, capacidad visoespacial, entre otras; pues este tipo de lectura incluye la imagen (...), movimiento, sonido, hipertextualidad, intertextos” (Domínguez, 2019, p. 3), que exige del lector mayor reflexión, pensamiento crítico, disposición y atención, la lectura rápida que se realiza en el soporte digital va más a la búsqueda de las palabras esenciales o claves y no a lo profundo del contenido escrito.

Cassany, por su parte, explica que el *Internet* ha multiplicado y multiplica las necesidades de leer con mirada crítica, de saber leer en varias lenguas y sobre varias disciplinas. A través de la red accedemos a muchos más discursos, más diversos, más remotos y más descontextualizados” (2006, p. 89).

La lectura para la adquisición de conocimientos en todos los contextos sociales, con énfasis en el educacional, y en el contexto universitario es esencial, pues ya sea en formato papel o en soporte digital es parte importante en todas y cada una de las actividades académicas, extensionistas, científicas, de vinculación con la comunidad y los centros de práctica laboral de los futuros profesionales.

La lectura propicia al estudiante la capacidad de razonar y reflexionar e influye en el crecimiento crítico de sí mismo, en la formación integral” (Jiménez, 2013, p. 13); es vía de acceso a la información y al conocimiento y un elemento indispensable para la adquisición de las competencias propias de cada profesión y una cultura general e integral.

Mediante el uso de los dispositivos electrónicos se realizan diferentes tipos de lectura que están relacionadas con los objetivos e intereses de los lectores, entre ellas podemos mencionar (se asumen las explicadas por Valls Figueroa & Zambrano Vargas (2020, p. 3):

- Lectura recreativa: se realiza con el fin de recreación o disfrute del lector, es generalmente una lectura rápida, que no ofrece complicaciones (correo electrónico, blog, chat, memes).
- Lectura de información: se realiza en busca de una información sobre un tema determinado, o para lograr un dato de interés para el lector (consulta de un diccionario, noticias, perfiles de Facebook).
- Lectura intelectual o de estudio: se realiza con miras a obtener un conocimiento en relación con un tema determinado, o para la resolución de tareas de aprendizaje, lo que implica comprensión de lo leído (consulta de artículos o páginas especializadas vinculadas a una materia específica de la programación de una carrera universitaria).
- Lectura investigativa: esta supone ya el conocimiento parcial de un tema y se hace en relación a una investigación por realizar, la cual debe presentar de antemano una planificación metodológica que conlleva realizar la lectura de distintas fuentes bibliográficas que de manera directa o indirectamente habrán de entrar en la investigación, como también la recolección de datos necesarios para la misma.

Los estudiantes universitarios practican cotidianamente más de uno de los tipos de lectura antes mencionados, requieren de ella para resolver las múltiples tareas de aprendizaje, lo que exige la consulta de bibliografía física, digital y efectuar búsquedas en *Internet*; además de desarrollar el acto de leer como una fuente de placer y disfrute, pero ello “demanda de destrezas y habilidades más allá de las necesarias para la comprensión de lectura impresa convencional lineal” (Domínguez, 2019, p. 5).

Se considera que para la lectura digital se debe: perfeccionar las estrategias de lectura en textos impresos; desarrollar conocimientos avanzados en computación; aplicar conocimientos y habilidades para navegar con la utilización de diversos buscadores; interactuar con formatos de textos nuevos y bases de datos; leer entre líneas, codificar y seleccionar la información; juzgar la autenticidad de la información seleccionada, entre otros.

En relación con lo anterior, es necesario la intervención de los profesores en el desarrollo de nuevas habilidades y competencias lectoras, en la formación y correcta orientación de los estudiantes en el uso de las tecnologías de la información, sitios y grupos para la lectura y la descarga de libros electrónicos.

Los profesores deben realizar demostraciones sobre las posibilidades recreativas y educativas de la lectura digital, en las que primen el uso correcto de los dispositivos, aplicaciones, la eficiencia en la búsqueda de información y cómo llegar a ella de manera más rápida y efectiva.

Los nuevos escenarios invadidos por un amplio uso de las tecnologías le han impuesto a la Educación superior cubana la necesidad de un rediseño curricular en el que se propicien las condiciones para fortalecer la integración de las TIC al proceso docente educativo, “en aras de lograr una amplia cultura digital como un rasgo esencial de calidad en la formación de un profesional de estos tiempos” (MES, 2016, p. 4).

En el documento base para el diseño de los planes de estudio “E” se argumenta que lograr que el estudiante aprenda a aprender y se motive para adquirir nuevos conocimientos exige transformaciones en los métodos, medios, formas organizativas y evaluación del aprendizaje, lo que convierte al estudiante en actor principal de su proceso de formación. Este se ha de orientar más al aprendizaje que a la enseñanza, se ha de priorizar el cómo y elevar el protagonismo del estudiante, de manera que se favorezca la independencia cognoscitiva y la creatividad.

Dichas transformaciones han de expresarse en nuevas concepciones y prácticas pedagógicas que implican modificar el papel del docente y desarrollar modelos de aprendizaje distintos a los tradicionales, lo que se ha de tener en cuenta en el diseño de los planes de estudio, de los programas de disciplinas y asignaturas, considerando que el uso de las TIC “renueva el concepto del profesor como fuente principal del conocimiento, pues deja de ser la única referencia que tiene el estudiante para el acceso al saber, aunque se preserve su rol en la dirección del proceso docente educativo” (MES, 2016, p. 14).

El docente universitario no debe ver las TIC como enemiga, ha de aprovechar las posibilidades que le brinda, debe conocer que estas profundizan la comunicación entre estudiantes y profesores, favoreciendo el aprendizaje cooperativo al facilitar la organización de actividades en el aula y en los hogares, pues actúan como herramientas para la lectura y búsqueda de información y como instrumento docente para problematizar los contenidos de las clases y su correspondiente organización comprensiva. Por otro lado, optimizan la actualización profesional de los profesores y contribuyen a la práctica sistemática mediante ejercicios didácticos.

Todo ello requiere de una ardua preparación del docente y amplio conocimiento de lo que la lectura digital le reporta, porque gracias a ella se convierte la información en conocimiento, pero no de cualquier lectura, se “necesita de la lectura crítica, que permita analizar, criticar, asumir o refutar” (Domínguez, 2019, p. 7). Enseñar este tipo de lectura es tarea ineludible del docente.

La institución académica en general y el docente en particular desempeñan un papel de relevante importancia en la adquisición, desarrollo y fomento de las competencias de lectura, ya sea realizada en soporte impreso o en digital. Para que esa labor sea cada vez más efectiva y eficiente es necesario:

- Articular y actualizar los referentes teóricos y metodológicos en los que se sustenta la enseñanza, la promoción y la motivación hacia la lectura.
- Modificar las prácticas didácticas y pedagógicas del aula en todas las asignaturas porque las habilidades de leer son imprescindibles para todas las disciplinas, y el trabajo para el desarrollo y fortalecimiento de estas macrohabilidades ha de convertirse en tarea de todos.
- Sensibilizar a todos los actores de la importancia que tiene la lectura, y en el contexto actual la lectura digital, como herramienta intelectual para aprender, para comunicar y compartir lo que se aprende, y como fin, cuando se practica libremente, en función del placer y la recreación.

Teniendo en cuenta los elementos anteriores, se asume lo expuesto por Cassany y Morales: “cada profesor debe encontrar, de acuerdo a su disciplina, los caminos para que los alumnos aprendan a leer” (2008), pues “la lectura es una de las herramientas fundamentales que tienen los estudiantes para progresar y conocer el mundo. El acto de leer resulta un derecho, pero también un placer y un modo de construir criterio y crítica” (Viñas *et al.*, 2016, p. 1468).

La lectura digital ha invadido todos los espacios de la sociedad, mientras más se le conozca, se le investigue, se trate de entender sus lenguajes, canales, medios y vías de interacción, más cerca estarán los docentes de hacerle frente, y de convertirla en una aliada para los procesos de enseñanza-aprendizaje. El mundo digital, a través de la lectura, se abre, no como alternativa sino como un camino que invita a transitar por él.

Conclusiones

La lectura digital avanza a grandes pasos en la sociedad, coexistiendo con los modos tradicionales de lectura. Es en los jóvenes donde se aprecian las mayores preferencias de adoptar esta forma como vía de acceder a bibliografía más actualizada, poseer bibliotecas digitales y variar las lecturas de acuerdo al momento o intención.

Lo importante es que se siga leyendo, en soporte digital o impreso. El camino a la lectura requiere de ardua labor y de reforzamiento continuo, que dependen de la orientación y conducción del docente. Esta labor ofrecerá sus mejores resultados en la medida en que los docentes interioricen y asuman consecuentemente la responsabilidad que tienen con fomentar el hábito lector, desarrollar habilidades lectoras y motivar hacia la lectura.

Referencias bibliográficas

- Alonso, J. L; Cordon, J.A. & Gómez, R. (2013). Libros De Texto Electrónicos: Un Potencial De Futuro. Infoconexión: *Revista Chilena de Bibliotecología*. <http://www.infoconexion.cl/pdf/Libros.pdf>
- Cárdenas Carrión, J.C. (2020). *Estrategias de lectura digital en los estudiantes de la Universidad de Cuenca*. Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Magister en Educación, Mención desarrollo del pensamiento. Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Cassany, D. & Morales, O.A. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memorialia*, (Unellez, Venezuela). <http://www.saber.ula.ve/handle>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cordón García, J.A. (2021). *La lectura digital: una progresión constante*. <http://www.ub.edu/blokdebid/es>
- Domínguez García, I. (2019). *La lectura de textos en formato digital*. <http://cict.umcc.cu>
- Jiménez Alonso, M. (2013). *Estrategia metodológica para la preparación de los docentes en la promoción de la lectura*. Tesis en opción al título de Máster en Educación superior, Universidad de Matanzas.
- León, Y. M. & Hernández, Y. (2013). La animación a la lectura: una forma eficaz para formar lectores. *Pedagogía y Sociedad*. Año 16, no 37, julio 2013, ISSN 1608-3784.
- Ministerio de Educación Superior (MES). (2016). *Documento base para el diseño de los planes de estudio "E"* (formato digital)
- Pérez Díaz, E. (2021). *¿Se lee más en formato impreso o en digital?* <http://www.cubadebate.cu>
- Pérez Payroll, V.B., Baute Rosales, M. & Luque Espinoza de los Monteros, M. (2018). El hábito de la lectura: una necesidad impostergable en el estudiante de ciencias de la educación. *Revista Universidad y Sociedad* (versión On-line), 10 (3), <http://scielo.sld.cu>
- Robles Francia, V. H., De la Cruz Caballer, A. M. & Terrones Cordero, A. (2020). El uso de las TIC y la lectura en la educación pública superior mexicana. *Investigación bibliotecológica*, 34 (83) Ciudad de México abr./jun. 2020 <https://doi.org/10.22201/>
- Trujillo Sáez, F. (2013). *Lectura e Internet: ¿Qué aportan las TIC a la lectura?* <http://www.juntadeandalucia.es>
- Valls Figueroa, W. & Zambrano Vargas, P. (2020). *Importancia de la lectura en la sociedad actual*. <https://m.monografias.com>
- Vázquez, C. (2017). *¿Qué es mejor, leer libros impresos o electrónicos?* <https://www.eldiario.es>
- Viña, M., Segul, G., & Eduardo, C. (2016). *El encuentro con la lectura a través de las redes sociales*. <http://sedici.unlp.edu.ar>

NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DEL BACHILLERATO CETMAR 20, EN TUXPAN, VERACRUZ

Lic. Flor Zumaya Hernández
<https://orcid.org/0000-0002-7549-6114>
florzumaya6@gmail.com
Universidad Veracruzana, México

Dr. C. Nazaria Martínez Díaz
nmarinez@uv.mx
Universidad Veracruzana, México

Mtra. Marcela Mastachi Pérez
mmastachi@uv.mx
Universidad Veracruzana, México

Dr. C. Miriam Alejandre Espinosa
malejandre@uv.mx
Universidad Veracruzana, México

Resumen

El presente trabajo es resultado del avance en la investigación, en la que se valora el diagnóstico cualitativo que tiene como objetivo identificar el nivel de comprensión lectora. Se muestran los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento retomado de la Prueba de Comprensión Lectora (CompLec) con adaptaciones propias, que está dividida en tres unidades. La primera se enfoca en encontrar las principales dificultades en la comprensión literal, inferencial y crítica. La segunda, está orientada a analizar las estrategias de lectura que ponen en funcionamiento para optimizar la comprensión. Y la tercera examina el acercamiento que tiene con la lectura, qué lee y cómo lo hace; es decir, está enfocada en indagar sobre el hábito lector que ayudará a contextualizar y enriquecer la fundamentación de los niveles de lectura en que se encuentra el alumno. De acuerdo con el análisis de los resultados obtenidos, se implementarán estrategias de Aprendizaje Colaborativo (AC) y un Diseño Instruccional para atender las áreas de oportunidad.

Palabras clave: aprendizaje colaborativo, estrategias de lectura, investigación

Introducción

La lectura es una competencia que involucra a los seres humanos, desarrolla la inteligencia, la personalidad, el aprendizaje, el goce de elementos estilísticos; promueve la reflexión y el análisis. A través de la lectura, el hombre desarrolla su proceso de razonamiento, incrementa su capital cultural y lingüístico y, por tanto, adquiere la competencia comunicativa, que permite el desarrollo en la relación humana. Rodríguez y Puebla (2016) afirman que la comprensión lectora es una de las más importantes en la formación del ser humano. Es la base, el eslabón principal a través del cual se tiene acceso a la información, a gran parte de la cultura, al conocimiento, en su sentido más amplio. Por ello, la lectura se convierte en un medio para apropiarse de todo lo útil y provechoso que el saber humano ha acuñado en libros y en su poderoso instrumento de aprendizaje.

El sistema educativo dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, la práctica y el hábito de la lectura tienen un rol importante en la formación de los jóvenes. Parte fundamental de esta actividad es la comprensión lectora, que se entiende como un proceso de interacción entre el escritor y el lector. Dicha cuestión, requiere de habilidades que permitan determinar la intencionalidad del autor, reconocer las ideas principales y secundarias, localizar la esencia del texto, por lo que el dominio de la comprensión es elemento expreso para acceder al proceso de análisis, no solo del contenido de un texto, sino de la interacción del hombre con su entorno. Para ello, existen muchas estrategias y posibilidades que permiten gestionar los procesos de aprendizaje, una alternativa es la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP), la que plantea, primero, que la experiencia les permite a los participantes “aprender a aprender”.

Esta es una ruptura con modelos tradicionales de enseñanza en los cuales los individuos juegan un papel pasivo y simplemente acumulan la información que el instructor les ofrece. Es una posición influenciada también por Freire, que implica que los participantes pueden aumentar su capacidad de descubrir el mundo con una óptica crítica, que les permita desarrollar habilidades de análisis que pueden aplicar posteriormente en cualquier situación (Balcázar, 2003, p. 61).

En el plano de la educación formal, la habilidad lectora resulta básica para la obtención de buenos resultados en la trayectoria escolar y las acciones propuestas; además, facilita la mejora de las interacciones de aprendizaje de las comunidades educativas. A partir del Aprendizaje Colaborativo (AC) se puede generar una ruta metodológica que atienda a los estudiantes del bachillerato, pues, para que un grupo sea cooperativo debe existir una interdependencia positiva bien definida y los integrantes tienen que fomentar el aprendizaje y el éxito de cada uno “cara a cara”, hacer que todos sean responsables por su parte equitativa de la carga de trabajo. Asimismo, deben usar correctamente las habilidades interpersonales y en grupos pequeños, y recapacitar acerca de cuán eficaz es su trabajo colectivo. Estos componentes esenciales hacen que el aprendizaje en grupos pequeños sea realmente colaborativo (Johnson, D. y Johnson, R. 1999, p. 51).

La interdependencia positiva permite que las personas estimulen y faciliten los esfuerzos del otro por aprender. La interacción promovida, derivada de la interdependencia positiva, lleva a un aumento en los esfuerzos por el logro y relaciones interpersonales positivas. El Aprendizaje Colaborativo (AC) desarrolla capacidades como la autonomía individual y grupal, cumplimiento, responsabilidad frente a los compromisos adquiridos y comunicación efectiva; permite la automotivación y autorregulación, así como desarrollar la conciencia colaborativa preocupándose por el aprendizaje de cada uno de los miembros de su grupo, el desarrollo del lenguaje interno y social, el razonamiento y la memoria, entre otras habilidades, las que se adquieren primero en un contexto social y posteriormente se internalizan. Esta estrategia posibilita que se genere interactividad en la escuela, respecto a determinado comportamiento cognitivo en un contexto social. Al trabajar en equipo, los estudiantes comparten, escuchan, reflexionan, evalúan y desarrollan mayor cantidad de habilidades de nivel superior.

En este sentido, es pertinente recalcar que la comprensión lectora se encuentra en un proceso global que se promueve a la luz de niveles de comprensión, ya que “es un proceso de construcción de significado personal del texto mediante la interacción activa con el lector, se debe desarrollar con énfasis los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico” (Calvo, 2013, p. 23).

Desarrollo

En el marco de la Investigación Acción Participativa, el diagnóstico cualitativo fue aplicado a 48 alumnos del primer semestre del ciclo escolar 2020-2021, matriculados en el bachillerato Centro

de Estudios Tecnológicos del Mar No. 20 “Manuel Maples Arce”, en la Ciudad de Tuxpan, Veracruz. La institución se encuentra en una zona conurbada con acceso a todos los servicios públicos, en la que asisten alumnos con un estatus económico medio a medio-bajo, al ser una escuela pública, y con una ubicación estratégica. Tiene una gran diversidad cultural; a él asisten jóvenes tuxpeños y otros de localidades aledañas como: Santiago de la Peña, La Victoria, Alto Lucero y Frijolillo, entre otras.

La aplicación del instrumento de recolección de información fue a distancia a través de *Internet*, el 15 de diciembre del 2020 y se sistematizó la información con el formulario de *Google*, el cual facilita el análisis de los datos, ya que en el caso de las preguntas que solo permitían una respuesta correcta son revisadas automáticamente por el formulario, solo las preguntas con respuesta abierta, es decir, las que le permite al encuestado responder libremente fueron analizadas de manera manual. Posteriormente, se extrajeron las representaciones gráficas que el mismo programa proporciona. Los resultados serán insumo para la elaboración de un Diseño Instruccional (DI) que atienda a otra etapa de la Investigación Acción Participativa para atender las necesidades develadas aplicando como estrategia el Aprendizaje Colaborativo para desarrollar la comprensión lectora en los participantes.

El objetivo general es desarrollar la comprensión lectora en alumnos de primer semestre de bachillerato a través del Aprendizaje Colaborativo. Los específicos consisten en potencializar el nivel de comprensión lectora en alumnos de primer semestre del bachillerato CETMAR 20 a través del Aprendizaje Colaborativo, así como desarrollar la comprensión lectora de los alumnos de primer semestre de la preparatoria CETMAR 20 mediante el Proyecto de Intervención.

La hipótesis planteada radica en que, si se implementa el Aprendizaje Colaborativo como estrategia pedagógica en el proceso de lectura en alumnos de bachillerato, entonces mejorarán los niveles de comprensión lectora.

Descripción del método

Instrumento para la identificación de niveles de comprensión lectora

El presente diagnóstico forma parte del proyecto de intervención que se realiza dentro de la Maestría en Gestión del Aprendizaje de la Universidad Veracruzana, aplicando la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP), con la que se busca conocer el estado de comprensión lectora de los alumnos de primer semestre del bachillerato en el Centro de Estudios Tecnológicos del Mar No. 20 “Manuel Maples Arce”.

La prueba aplicada ha sido elaborada desde el marco teórico propuesto por el Informe PISA y las nuevas definiciones de competencia lectora. Esta prueba, de fácil aplicación, evalúa el nivel de competencia lectora de estudiantes de entre 14 y 16 años en diversas situaciones de lectura (públicas, educativas, personales y ocupacionales) y con diferentes tipos de textos (continuos y no continuos).

El instrumento está formado por tres unidades, cuya composición se describe a continuación. La primera unidad está compuesta por cinco textos, tres continuos y dos discontinuos, y por un total de 20 preguntas; todos fueron elaborados de acuerdo con los supuestos del marco teórico de PISA-2018 y la Prueba de Comprensión Lectora (CompLec). Los niveles que adquiere la lectura se apoyan en las destrezas, graduadas de menor a mayor complejidad, hecho que a su vez supone la ampliación sucesiva de conocimientos y el desarrollo de la inteligencia conceptual y abstracta. De allí la necesidad de cultivar habilidades de comprensión, por ser estas fundamentales en todo aquel proceso.

Se pueden destacar tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico. La primera unidad de la prueba incluye 7 preguntas de recuperación de información (nivel literal), 8 de

integración (nivel inferencial) y 5 de reflexión (nivel crítico) sobre el contenido y la forma del texto. En cuanto al formato de respuesta, 17 ítems son de elección múltiple con 4 alternativas, en los que solo una es correcta y 3 son de formato abierto y demandan una respuesta breve del alumno.

La segunda unidad se enfoca a las estrategias de lectura del estudiante. Durante el proceso de lectura, el ser humano pone en funcionamiento una serie de estrategias de aprendizaje, que sirven para optimizar la comprensión de lo que se está leyendo. Es por eso que el cuestionario hace una reflexión sobre las propuestas de aprendizaje que los alumnos realizan y en qué medida lo hacen.

Esta segunda unidad se divide en tres apartados (A, B, y C), están involucradas las diversas estrategias que pueden ser utilizadas en el proceso de comprensión; antes, durante y después de una lectura. La clasificación de la unidad recaba información mediante parámetros del 1 al 6, según las siguientes opciones de respuesta: 1. No lo hago nunca. 2. Lo hago muy pocas veces. 3. Lo hago algunas veces. 4. Lo hago bastantes veces. 5. Lo hago muchas veces. 6. Lo hago siempre.

La tercera unidad de la prueba tiene una estructura más simple y es agregada con la intención de identificar el acercamiento que tiene el alumno con la lectura, qué leen y cómo lo hacen. Esta parte va enfocada al hábito lector que ayudará a contextualizar y enriquecer la fundamentación de los niveles de lectura en los que se encuentran los estudiantes. Es un apartado de 8 reactivos de opción múltiple, no hay respuestas correctas y se indica la respuesta con la que se sienta más identificado el joven en relación con sus hábitos.

Resultados

En las preguntas 1, 2, 5, 7, 14, 15 y 16 se indagó sobre la capacidad que tiene el alumno de decodificar el conjunto de gráficas, organizadores gráficos e información que aparecen delante de sí. Es decir, es capaz de explorar y localizar la información que el autor desea transmitir. En la figura 1 se puede observar que existe predominancia de respuestas desacertadas en la mayoría en preguntas de este tipo (literales); solo en la pregunta 7 los alumnos obtuvieron mayor número de respuestas acertadas.

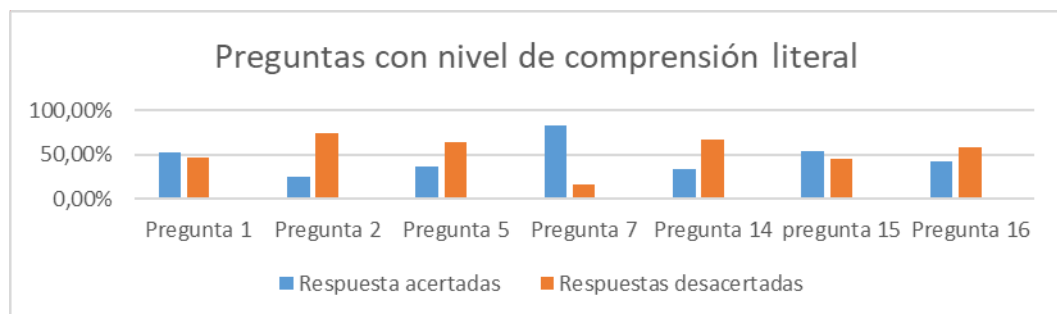


Figura 1. Resultados en las preguntas literales de la prueba diagnóstica

En las preguntas 3, 4, 8, 10, 17, 18, 19 y 20 se estudió la habilidad que posee el alumno de integrar y establecer conjeturas o hipótesis a partir de la información que le provee la lectura. Se puede observar en la figura 2 que más del 50 % de los alumnos respondieron de manera desacertada a los 8 cuestionamientos de tipo inferencial.

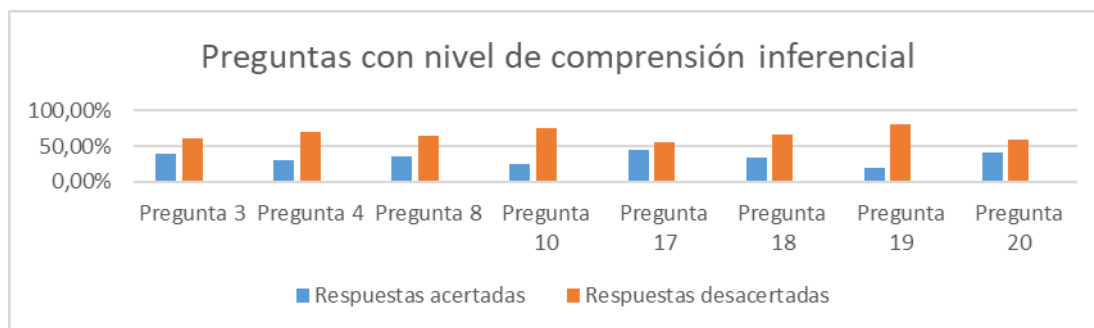


Figura 2. Resultados en las preguntas inferenciales de la prueba diagnóstica

En las preguntas 6, 9, 11, 12, y 13 se estudió la comprensión crítica, en ella se encuentran los procesos literales e inferenciales, pero exige además la opinión, el aporte y la perspectiva del lector respecto a lo que está leyendo, por lo que requiere un conocimiento del tema y de la realidad en la que el mismo se desarrolla. En la figura 3 se puede observar el resultado obtenido ante este nivel de comprensión lectora, el cual indica que más del 60 % de los alumnos que realizaron la prueba, respondieron desacertadamente a preguntas de nivel crítico.

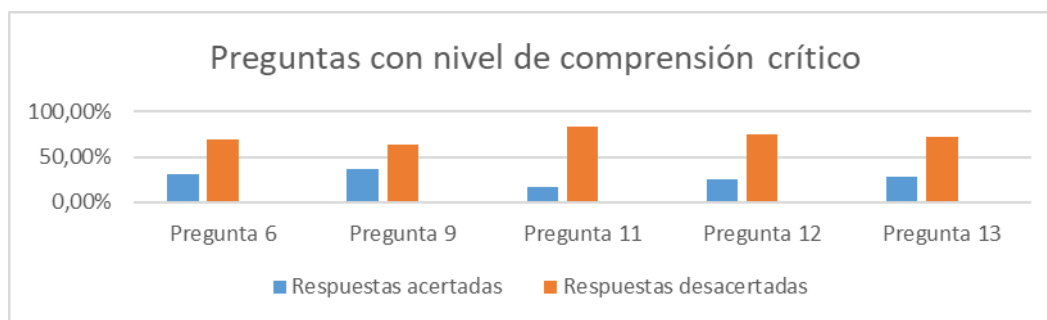


Figura 3. Resultados obtenidos en las preguntas críticas de la prueba diagnóstica

Las preguntas de la segunda unidad están orientadas a analizar las estrategias de lectura que pone en funcionamiento el alumno para optimizar la comprensión lectora. Los cuestionamientos del apartado A hacen referencia a aquellas estrategias que se realizan antes de leer, es decir en la planificación. En los resultados más significativos se pudo observar que solo 3 de 48 alumnos que realizaron la prueba, mencionan hacer una lectura global. Dicho de otra manera, solamente el 6.3 % de los estudiantes, siempre antes de comenzar a leer con profundidad, lee títulos, subtemas, hojear sin detenimiento, observa imágenes, gráficas, esquemas que se pudieran encontrar en la lectura. Mientras que la respuesta más concurrencia fue: algunas veces, con el 29.2 % del alumnado. Por otra parte, en el apartado B que indica las estrategias durante la ejecución de la lectura, se encontró en los datos más notables que solo 4 alumnos (8.3 %) mencionan realizar siempre detenimientos entre párrafos para hacer una valoración de lo aprendido y el 27.1 % lo realiza bastantes veces, como respuesta predominante. Asimismo, el apartado C hace alusión a las estrategias posteriores a la lectura, es decir, hace referencia a estrategias de evaluación de la comprensión lectora. Se pudo observar que el 29.2 % de los estudiantes realiza, algunas veces, organizadores gráficos para sintetizar la información. Sin embargo, solo el 10.4 % dice realizarlos constantemente.

La tercera unidad de la prueba está enfocada a indagar sobre el hábito lector que ayudará a contextualizar y enriquecer la fundamentación de los niveles de lectura en que se encuentra el

estudiante. Se analizó el tiempo que emplea para leer en sus tiempos libres, se le cuestionó sobre las horas a la semana que dedica a leer, el tipo de textos que lee durante la semana y sobre los motivos por los cuales el joven lee. En los datos más destacados se pudo observar que el 54.2 % de los alumnos opta por leer 2 horas o menos a la semana; a su vez, lo que más leen no son libros de texto, ni literatura; sino revistas, blogs o páginas de *Internet*.

¿Acostumbra a leer en tu tiempo libre?
48 respuestas

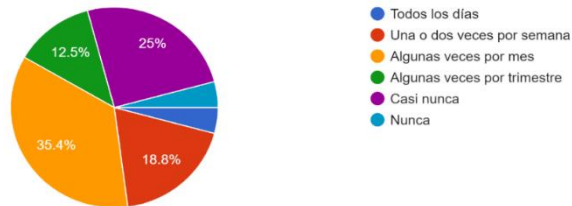


Figura 4. Pregunta 33 del cuestionario

¿Cuántas horas a la semana, dedicas a leer?
48 respuestas

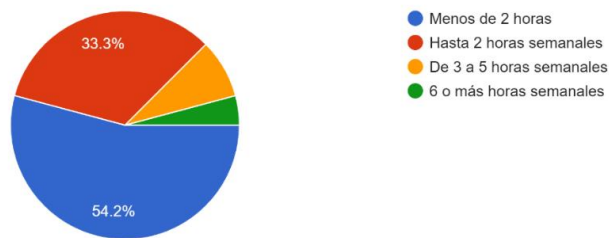


Figura 5. Pregunta 34 del cuestionario

¿Qué es lo que más has leído durante la última semana?
48 respuestas

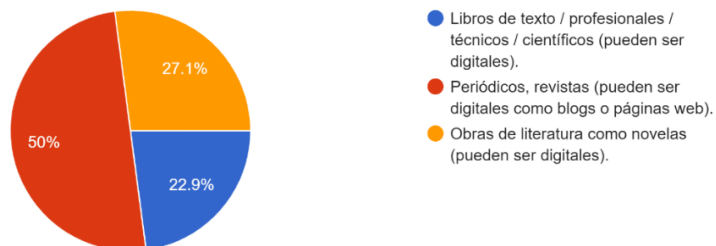


Figura 6. Pregunta 35 del cuestionario

¿Por qué motivo leíste el último libro (puede ser digital)?
48 respuestas

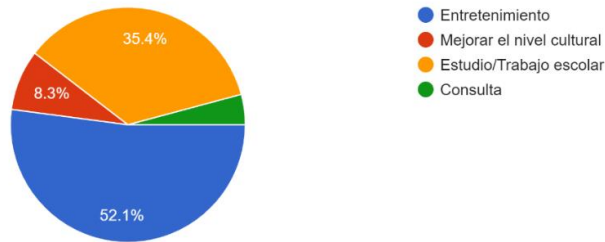


Figura 7. Pregunta 36 del cuestionario

También se les preguntó a los alumnos de su percepción sobre la lectura que realizan, es decir, si consideran que leen mucho o poco. Además, se investigó acerca de su perspectiva ante la lectura y en relación con el cambio que ha tenido en cuanto a lo que leía antes y lo que lee en la actualidad. Asimismo, se analizó si el joven lee más o lee menos en vacaciones que el resto del año. Por último, se indagaron los títulos con su respectivo autor de las lecturas favoritas de los encuestados. Se pudo observar que el 18.7 % de los jóvenes no fueron capaces de escribir ningún título y el 81.2 % compartió los títulos de su agrado.

¿Piensas que lees bastante?
48 respuestas

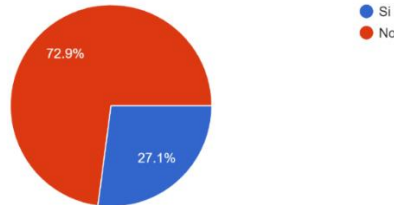


Figura 8. Pregunta 37 del cuestionario

Cuando piensas en lo que leías antes y lo que lees ahora, en la actualidad lees.
48 respuestas

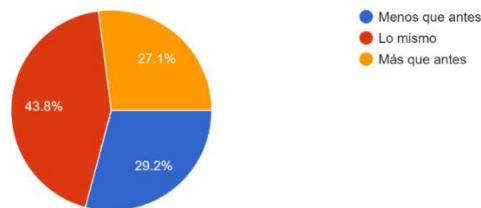


Figura 9. Pregunta 38 del cuestionario

En los periodos de vacaciones ¿lee más, lo mismo o menos que el resto del año?
48 respuestas

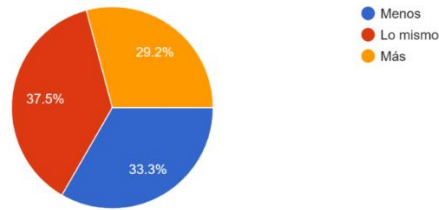


Figura 10. Pregunta 39 del cuestionario

Conclusiones

Frente al objetivo que busca cada nivel de comprensión lectora se encontró que el nivel de comprensión literal, en el cual se extrae información explícita del texto y se pregunta por el contenido, se evidencia la importante dificultad ya que, aunque los estudiantes decodifican el texto, siguen aún sin entender a qué se refieren muchas de las ideas leídas.

Sin embargo, las dificultades de comprensión lectora más significativas se concentran en el nivel inferencial y el nivel crítico. Aunque, no es conveniente subestimar o desatender el nivel literal básico como un nivel de extrema superficialidad y mínimos alcances, pues, se considera como un presupuesto indispensable para poder acceder al universo de las inferencias y de las conjeturas textuales, es decir, acceder al nivel de comprensión subsecuente.

Los resultados de manera general evidencian que menos de la mitad de los alumnos pudo responder acertadamente los cuestionamientos referentes a la comprensión literal, y el desacierto es aún mayor con preguntas relativas a la comprensión inferencial y comprensión crítica.

Los datos recabados sobre estrategias de lectura de los alumnos, en las preguntas enfocadas a las estrategias de planificación de la lectura, un porcentaje menor manifestó realizarlas, mientras que la mayoría de los participantes dijo que solo las aplican algunas veces. En las estrategias de ejecución durante la lectura, los porcentajes igualmente son bajos, mientras con las estrategias después de la lectura, manifiestan utilizarlas en mayores ocasiones que las anteriores, pero sigue siendo un uso escaso de dichas estrategias.

En cuanto a sus hábitos lectores y gusto por la lectura, los resultados declaran que los jóvenes leen alguna vez por mes en sus tiempos libres y más de la mitad del alumnado dedica menos de dos horas semanales. Sin embargo, se observó que más de la mitad de los alumnos suele leer por entretenimiento, lo cual puede ser alentador, pero aun así ellos mismos consideran leer poco.

Los resultados muestran que existe un gran problema que aqueja a los participantes en cuanto a la lectura. Si leer está asociado con la comprensión y se aprende más fácil lo que se comprende, esto hace imperativo el desarrollo de un Proyecto de Intervención que se adapte a las exigencias de una educación que satisfaga las necesidades del estudiante y la sociedad.

Esto podría lograrse mediante la gestión de los alumnos sobre el control del aprendizaje de la comprensión lectora; basada en el uso de la metacognición, así como de procedimientos como la explicación y la socialización de sus procesos cognitivos referidos a las acciones de orientación, de análisis de las condiciones de las tareas, la reflexión y la aplicación de diferentes vías de solución y los procesos de regulación y control. Buscando con ello producir niveles más altos de comprensión, además de propiciar el pensamiento crítico y creativo.

Referencias bibliográficas

- Alfonso, A. G., & del Pilar Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, (53), 95-107. Recuperado de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31125842/953.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1559421905&Signature=dVgPqpFm3DgvbVmlgCr%2FEga8XTo%3D&response-contentdisposition=inline%3B%20filename%3DLos_niveles_de_compreension_lectora_hacia.Pdf
- Balcázar, F. (2003). *Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación*. de Fundamentos en Humanidades, vol. IV, núm. 7-8, 2003, pp. 59-77 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400804.pdf>
- Calvo, A. (2013). Los niveles de la comprensión lectora. Recuperado de: http://212.183.203.98/Comprensi%F3n%20lectora/prueba_compreension_lectora_ACL_1%BAa6%BA.dc
- Consuelo Navarro, B. (2007). *Manual de animación Lectora*. Lima.MINEDU. Pp. 33.
- ECO, U. (1992). Los límites de la interpretación. Barcelona: Lumen.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aiqué. Pp. 51
- Karen S, y Pablo A, (2016). *Comprensión de lectura, pensamiento crítico. Pistas para formular preguntas: literales, inferenciales y críticas*. Experiencias creativas en la clase de español, 1, 4. 2016, Recuperado de: <https://ideasparalaclass.com/2016/08/27/pistas-para-formular-preguntas-literalesinferenciales-y-criticas/>
- Llorens A., Gil L., Vidal E., Martínez T., Mañá M. y Pérez G. (2011) *Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (CompLec)* Psicothema 2011. Vol. 23, nº 4, pp. 808-817. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/>
- OCDE (2019) *Programa para la evaluación internacional de alumnos PISA 2018-resultados*. Volúmenes I-III, México: OCDE.
- Rodríguez V, M. & Puebla, M. (2016). *La comprensión de lectura en la enseñanza del español como lengua extranjera*. *Pedagogía Universitaria*, 21(2), Recuperado de: http://go.galegroup.com/ps/retrieve.do?tabID=T002&resultListType=RESULT_LIST&searchResultsType=SingleTab&searchType=BasicSearchForm¤tPosition=14&docId=GALE%7CA466782825&docType=Article&sort=Relevance&contentSegment=ZEDUMOD1&prodId=GPS&contentSet=GALE%7CA466782825&searchId=R1&userGroupName=usil&inPS=true#
- Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Editorial Graó. Pp. 165.

Anexos

Cuestionario aplicado a estudiantes, utilizado como instrumento para la determinación de los niveles de comprensión lectora



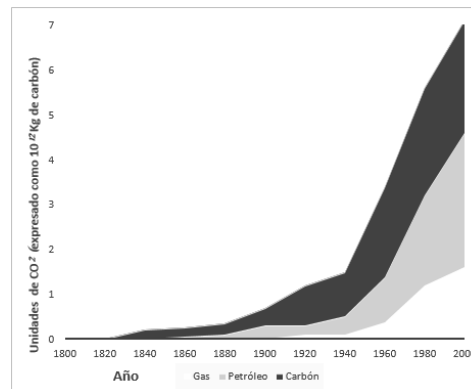
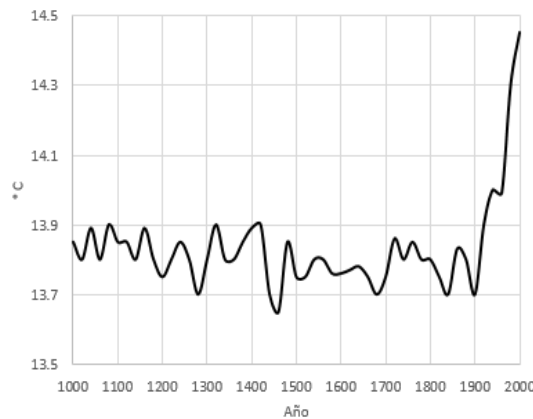
UNIVERSIDAD VERACRUZANA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA, POZA RICA-TUXPAN
MAESTRÍA EN GESTIÓN DEL APRENDIZAJE
EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE COMPRENSIÓN LECTORA A
NIVEL BACHILLERATO

Nombre del alumno: _____ grado: _____ grupo: _____
edad: _____

INSTRUCCIONES. Esta es una prueba de comprensión compuesta por tres unidades en las que deberás responder con opción múltiple, parámetros o con respuesta abierta. Todos los datos proporcionados en la prueba se mantendrán en confidencialidad y serán utilizados exclusivamente para su estudio académico. Contesta la primera unidad de la siguiente forma:

El calentamiento global

A lo largo del tiempo la temperatura de la Tierra ha ido variando. En el gráfico 1 se representa la variación de temperatura de la tierra en los últimos 1.000 años. En el gráfico 2 se representa la evolución de las emisiones de CO₂ producidas por la quema de combustibles orgánicos como el petróleo, el carbón y el gas. El CO₂ es un gas que se encuentra en la atmósfera de forma natural, como consecuencia, por ejemplo, de la respiración de los animales y las plantas, pero que también se produce por causas no naturales, tales como la quema intencionada de combustibles orgánicos. Los científicos han relacionado el aumento de CO₂ con el incremento de la temperatura de la tierra. Mira atentamente los gráficos y contesta a las preguntas siguientes:



Gráfica 1. Variaciones de la temperatura de la tierra.

Gráfica 2. Evolución de las emisiones de CO₂ relacionadas con la quema de combustibles orgánicos 1 unidad de CO₂ = 1.000 millones de toneladas.

❖ Pregunta 1

¿Por qué se ha elegido el año 1800 como fecha de comienzo de la gráfica 2?

- A) Porque en ese momento la Tierra tenía una temperatura baja.
- B) Porque poco después se comenzó a usar el carbón y el petróleo como combustibles.
- C) Porque antes de esa fecha no había CO₂ en la Tierra.
- D) Porque la temperatura de la Tierra no varió hasta esa fecha.

❖ Pregunta 2

Aproximadamente, ¿cuántos años pasaron desde que se empezó a quemar petróleo para ser usado como combustible hasta que se empezó a utilizar el gas?

❖ Pregunta 3

¿Crees que los científicos tienen razones para relacionar la quema de combustibles orgánicos con el aumento de temperatura en la Tierra? (Para responder a esta pregunta tendrás que combinar información tanto de la gráfica 1 como de la gráfica 2).

- A) Sí, porque los combustibles producen calor al quemarse y ese calor se queda en la Tierra calentándola.
- B) No, porque a lo largo de 1.000 años ha habido grandes variaciones de temperatura (véase gráfica 1) sin que se quemaran combustibles orgánicos.

C) No, porque la gráfica 1 va del año 1000 al 2000, mientras que la gráfica 2 va del año 1800 al 2000.

D) Sí, porque el aumento de la quema de estos combustibles orgánicos va acompañado del aumento de la temperatura de la Tierra.

El lenguaje de las abejas

Una obrera exploradora ha salido como cada mañana a buscar alimento. No muy lejos ha encontrado un prado lleno de flores, pero ¿cómo podrá explicar el descubrimiento a sus compañeras?

Un mensaje bailado, la abeja vuelve a la colmena y convoca a sus compañeras. Cuando están todas atentas comienza a ejecutar una curiosa danza. Su baile se compone de vueltas que describen una figura similar a un ocho: primero un círculo, después una línea recta en la que agita el abdomen de un lado a otro y, por último, otro círculo girando en sentido contrario al primero. Estos movimientos darán la clave de dónde está situado el prado a sus compañeras. La línea recta indica la posición del sol. Es la que más información proporciona. La exploradora ha localizado la comida en la dirección del sol y hacia él, por tanto, recorre la línea recta ascendiendo verticalmente por la superficie del panal. Si hubiera encontrado la comida en sentido contrario al sol, la exploradora hubiera recorrido la línea recta descendiendo verticalmente. Como el alimento se encuentra a 40° a la derecha del sol, la línea recta forma un ángulo de 40° con la vertical. La exploradora indica a sus compañeras que el alimento está bastante alejado agitando mucho el abdomen. Si la comida hubiera estado cerca, es decir, a menos de 50 metros, en lugar de «la danza del ocho» la abeja hubiera realizado una «danza en círculo». En ella hubiera dado numerosas vueltas en círculo alternando una vuelta en el sentido de las agujas del reloj y la siguiente en sentido contrario.

Un beneficio mutuo

Las abejas son atraídas por la forma, color y aroma de las flores. Sobre todo, prefieren las de tonos amarillos y azules, con aromas frescos y cantidades moderadas de néctar con el que se fabricará la miel que tomamos las personas. El néctar se produce en glándulas denominadas nectarios, que se sitúan en el interior de las flores. Así, para chupar o libar el néctar, la abeja debe avanzar un trayecto más o menos largo durante el cual cabeza y dorso tocan distintas partes de la flor, entre ellas los estambres, impregnándose de polen. Cuando la misma abeja visite la próxima flor depositará estos granos de polen sobre la parte femenina o estigma de la flor, dejándolos en la situación adecuada para llevar a cabo la reproducción de la planta. De esta forma se cierra el ciclo de beneficio mutuo mediante el cual las abejas extraen el néctar de las flores ayudando a su reproducción.

❖ Pregunta 4

El propósito de la sección titulada un beneficio mutuo es explicar:

- A) En qué consiste la danza de las abejas.
- B) La utilidad de la miel para los seres humanos.
- C) Que las flores se benefician tanto como las abejas.
- D) Que los humanos nos beneficiamos tanto como las abejas.

❖ Pregunta 5

Una abeja exploradora ha encontrado alimento en dirección opuesta al sol. ¿Cómo indicará la abeja a sus compañeras la dirección donde se encuentra el alimento?

- A) Descenderá verticalmente.
- B) Realizará la «danza del círculo».

- C) Moverá el abdomen.
- D) Ascenderá en círculos.

❖ **Pregunta 6**

¿Por qué se dice que las abejas tienen lenguaje?

- A) Porque emiten sonidos que otras abejas pueden reconocer.
- B) Porque son capaces de aprender unas de otras.
- C) Porque se benefician mutuamente.
- D) Porque se transmiten información entre ellas.

❖ **Pregunta 7**

¿Qué forma tiene la danza de las abejas cuando la fuente de alimento está a 30 metros de la colmena?

❖ **Pregunta 8**

Las abejas transportan el polen de una flor a otra flor tomando el polen:

- A) Del nectario de una flor y llevándolo a los estambres de otra flor.
- B) De los estambres de una flor y llevándolo al estigma de otra flor.
- C) Del nectario de una flor y llevándolo al estigma de otra flor.
- D) De los estambres de una flor y llevándolo a los estambres de otra flor.

Energía nuclear

Actualmente, el 87 % de la energía que consumimos proviene de quemar combustibles derivados del petróleo, lo que produce gases de efecto invernadero. Esto está afectando gravemente al cambio climático, por lo que debemos frenar la emisión de estos gases. Si consideramos que la demanda de energía mundial no deja de aumentar, lo que hará que en poco tiempo se agoten las reservas mundiales de petróleo, debemos empezar a considerar la explotación de fuentes alternativas de energía diferentes del petróleo. En la actualidad, la única posibilidad suficientemente desarrollada para garantizar las necesidades mundiales de energía es la explotación de la energía nuclear. Hasta la fecha su principal freno han sido los problemas de seguridad y medioambiente. Pero, en los últimos años, la industria atómica ha modificado sus estrategias para lograr que las centrales nucleares sean más seguras, limpias y eficientes. De hecho, el número de accidentes cayó un 90 % en la década de 1990-1999, lo que convierte a la energía nuclear en la mejor alternativa para garantizar el abastecimiento mundial de energía segura y limpia.

El uso de la energía nuclear no se puede defender: ni social, ni económica, ni medioambientalmente. No hay que insistir en su peligrosidad, ya que la terrible explosión de la central nuclear de Chernóbil supuso el punto final a este debate. La industria nuclear ha fracasado económicamente dado que, a pesar de las ayudas económicas recibidas, no ha conseguido ser un sistema rentable de generación de energía. Por otra parte, en los últimos cincuenta años no se ha encontrado una solución satisfactoria para deshacerse de los peligrosos residuos radioactivos que genera. Además, el uranio, del cual procede la energía nuclear, también se irá encareciendo porque las reservas mundiales conocidas y recuperables a un coste razonable no superan los 3 o 4 millones de toneladas. Debemos mirar a países como Alemania y Suecia, que están cerrando sus centrales nucleares, a la vez que disminuyen el consumo de petróleo para reducir las emisiones de CO₂, el principal gas responsable del efecto invernadero. Para responder a las necesidades crecientes de energía, estos países están utilizando energías renovables como la eólica o la solar, verdaderas fuentes de energía alternativa, más económicas, limpias y seguras.

❖ **Pregunta 9**

Para Arturo la energía nuclear es la mejor alternativa. ¿Por qué?

- A) La energía nuclear proviene del petróleo, que es un recurso ilimitado.
- B) Las centrales nucleares contaminan menos y han aumentado su seguridad.
- C) Porque la producción de la energía nuclear es ilimitada.
- D) La energía nuclear es barata y fácil de producir.

❖ **Pregunta 10**

Aunque hay muchos puntos de desacuerdo, Arturo y Sonia están de acuerdo en que...

- A) Está aumentando mucho el precio y el consumo de energía.
- B) Las centrales nucleares tienen riesgos serios que hay que evitar.
- C) Hay que buscar alternativas a la energía procedente del petróleo.
- D) La energía es un bien escaso que hay que proteger para que no se agote.

❖ **Pregunta 11**

Arturo sugiere que el uso de la energía nuclear podría, en parte, evitar el cambio climático porque...

- A) La energía nuclear ataca y reduce los gases de efecto invernadero.
- B) En poco tiempo se agotarán las reservas mundiales de petróleo.
- C) La energía nuclear es inagotable porque sus recursos son ilimitados.
- D) Su producción, a diferencia del petróleo, no produce gases de efecto invernadero.

❖ **Pregunta 12**

Luis es un ingeniero que trabaja desde hace años en una central nuclear y piensa que con su trabajo hace una contribución muy importante a la sociedad. ¿Con quién crees que estaría de acuerdo (con Arturo o con Sonia)?

- A) Con Sonia, porque en su carta apuesta por energías alternativas al petróleo.
- B) Con Arturo, porque también defiende el uso de energías renovables.
- C) Con Arturo, porque defiende que la energía nuclear es más segura y limpia para el medio ambiente que el petróleo.
- D) Con Sonia, porque considera que la energía nuclear es más rentable para los ciudadanos.

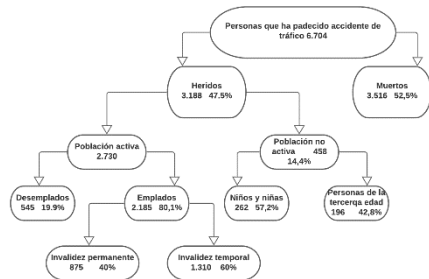
❖ **Pregunta 13**

¿Con qué finalidad hacen referencia Arturo y Sonia a los accidentes nucleares?

- A) Para dar apoyo a sus argumentaciones: Arturo porque el número de accidentes se ha reducido, y Sonia porque los accidentes aún son muy graves.
- B) Para explicar que la energía nuclear es peligrosa, en lo que ambos están de acuerdo.
- C) Para explicar que los accidentes en las centrales nucleares han descendido y, por tanto, la energía nuclear es una buena alternativa.
- D) Para concienciar a los lectores de que hay que reducir el número de accidentes en las centrales nucleares.

Accidentes de tráfico

El diagrama de árbol que aparece a continuación muestra la distribución de accidentes de tráfico sucedidos en un país según las consecuencias que han tenido para los accidentados en términos de muerte, invalidez o simplemente baja laboral durante 2004.



Notas:

1. La población activa se refiere a las personas con edades comprendidas entre los 16 y los 65 años.
2. La invalidez permanente se refiere a la incapacidad para desempeñar un trabajo durante el resto de la vida de la persona, mientras que la invalidez temporal indica que, transcurrido un tiempo, la persona puede volver a realizar las actividades que era capaz antes del accidente.

❖ Pregunta 14

Según el diagrama, ¿cuántas personas de la 3ª edad murieron como consecuencia de un accidente de tráfico?

- A) Murieron 196.
- B) Murieron 3.516.
- C) El 42,8 % de los 3.516 muertos.
- D) En el esquema solo hay información de los heridos.

❖ Pregunta 15

¿Qué porcentaje de las personas empleadas que han sufrido un accidente de tráfico podrá volver a su puesto de trabajo después del accidente?

❖ Pregunta 16

En la casilla de niños podemos ver dos cifras (262 - 57,2 %) ¿A qué se refiere ese porcentaje?

- A) A la proporción de personas heridas en accidente que pertenecen a la población no-activa y que son niños.
- B) A la proporción de niños que pertenecen a la población no-activa, que son desempleados y han resultado heridos en un accidente.
- C) A la proporción de personas que pertenecen a la población activa, que son niños y que han resultado heridos en un accidente.
- D) A la proporción de niños que pertenecen a la población activa, que son desempleados y que han resultado heridos en un accidente.

❖ Pregunta 17

En las estadísticas del año 2005 algunos datos del esquema pueden cambiar. Indica cuál:

- A) Las ramas del árbol (p. ej. dos ramas que salen de heridos)
- B) Los porcentajes (%) (p. ej. niños 57,2 %)
- C) Las categorías de cada recuadro (p. ej. heridos, muertos)
- D) Las notas de pie de página (p. ej. nota 1, nota 2)

Siéntese en sillas adecuadas

Dolores musculares, desgastes, lesiones

Las lesiones y enfermedades provocadas por herramientas y lugares de trabajo inadecuados se desarrollan con lentitud a lo largo de meses o de años. Ahora bien, normalmente un trabajador suele tener señales y síntomas durante mucho tiempo que indican que algo no va bien. Así, por

ejemplo, el trabajador podrá encontrarse incómodo mientras realiza su tarea o podrá sentir dolores en los músculos o en las articulaciones incluso después del trabajo. Estas lesiones, provocadas por el trabajo o esfuerzo repetitivo, llamadas LER, suelen ser muy dolorosas y pueden incapacitar de forma permanente.

Prevenir es mejor que curar

Si una silla es demasiado rígida puede forzar posturas incorrectas. Si está demasiado acolchada puede incrementar el riesgo de dolores musculares. Un asiento adecuado debe cumplir cuatro requisitos: en primer lugar, debe asegurar una posición correcta de la columna vertebral, para lo cual ha de ser estable, proporcionar al usuario libertad de movimientos y permitirle una postura confortable. Debe proporcionar la posibilidad de regular la altura del asiento. También debe ser posible regular la altura e inclinación del respaldo. Por último, se recomienda que el respaldo tenga una suave curvatura con el fin de proporcionar un buen apoyo a la parte inferior de la espalda del usuario (zona lumbar).

Las lesiones son costosas

Para evitar lesiones y molestias tales como dolores en la espalda, tensión en la nuca o dolores de cabeza, debemos asegurarnos de que las sillas que utilizamos son las adecuadas. Es aconsejable escoger cuidadosamente el mobiliario del lugar de trabajo, porque, aunque pueda resultar más caro, con el paso del tiempo los beneficios compensan el coste inicial.

❖ Pregunta 18

¿Cuál de las siguientes afirmaciones se asocia con las características que debe cumplir una silla adecuada?

- A) La silla debe tener un asiento blando y cómodo.
- B) La silla debe permitir la regulación del asiento.
- C) La silla debe evitar los movimientos del usuario.
- D) La silla debe tener un respaldo alto y recto.

❖ Pregunta 19

¿Por qué sentarse inadecuadamente es más perjudicial en el trabajo que en las sillas de casa?

- A) Porque los trabajadores pasan muchas horas en sus sillas.
- B) Porque en el trabajo se mantiene una postura más rígida y recta.
- C) Porque en el trabajo estamos en tensión.
- D) Porque las sillas de casa tienen un diseño más confortable y estudiado.

❖ Pregunta 20

Las enfermedades provocadas por el esfuerzo repetitivo (LER) se caracterizan porque:

- A) Tardan en aparecer, aunque el trabajador sufre algún tipo de molestia casi desde el principio.
- B) Aparecen rápidamente como consecuencia del mal uso de las sillas u otros instrumentos.
- C) Se alternan períodos de dolores intensos con otros períodos de pocas molestias durante varios años.
- D) Son lesiones graves, aunque el trabajador no experimenta ningún síntoma.

UNIDAD 2

Durante el proceso de lectura de un texto, el ser humano pone en funcionamiento una serie de estrategias de aprendizaje. Esta parte de la prueba tiene la finalidad de conocer en qué medida tú lo haces.

En los apartados A, B y C que se incluyen a continuación están recogidas las diversas estrategias que pueden ser utilizadas en el proceso de comprensión de una lectura. Léelas cuidadosamente y valóralas de 1 a 6, según los siguientes parámetros:

1. No lo hago nunca. 2. Lo hago muy pocas veces. 3. Lo hago algunas veces. 4. Lo hago bastantes veces. 5. Lo hago muchas veces. 6. Lo hago siempre.

Elige la puntuación, subrayando la opción que corresponde a lo que tú haces realmente y no a lo que piensas que deberías hacer o a lo que hacen los demás.

A. Planificación						
21. Cuando realizo una actividad en clase en la que hay que leer un texto, voy directo a la indicación de la actividad antes comenzar a leer dicho texto.	1	2	3	4	5	6
22. Anticipo el contenido del texto por su título.	1	2	3	4	5	6
23. Cuando leo pienso en cómo procesar la información, trazo acciones a seguir para entender mejor.	1	2	3	4	5	6
24. Antes de comenzar a leer a profundidad, leo el título y subtemas, hojeo sin detenimiento, miro las imágenes, gráficas, esquemas, glosario, pie de foto, que se pudieran encontrar en la lectura.	1	2	3	4	5	6
B. Ejecución						
25. Subrayo las ideas que me parecen más importantes durante la lectura.	1	2	3	4	5	6
26. Cuando estoy leyendo me detengo en el primer párrafo o en la mitad de la lectura, para realizar preguntas como: ¿qué pasará a continuación? A fin de realizar supuestos o conjeturas de lo que viene a continuación.	1	2	3	4	5	6
27. Cuando leo me detengo entre párrafos para pensar en lo que he comprendido hasta el momento, si es necesario me regreso un poco.	1	2	3	4	5	6
28. Cuando nadie me escucha, leo en voz alta (o con el suficiente volumen para escucharme a mí mismo); hago entonaciones y modulo la voz según el texto.	1	2	3	4	5	6
C. Evaluación						
29. Terminada una lectura, busco información con otras fuentes.	1	2	3	4	5	6
30. Elaboro cuadros sinópticos o diagramas a fin de seleccionar y sintetizar lo que he leído.	1	2	3	4	5	6
31. Cuando leo organizo las ideas mediante un resumen.	1	2	3	4	5	6
32. Después de leer, examino las actividades que hice para comprender mejor el texto (subrayado, organizadores gráficos, resumen, entre otros.).	1	2	3	4	5	6

UNIDAD 3

En esta tercera parte de la prueba pretende identificar el acercamiento que se tiene con la lectura.

1) Selecciona la opción afín contigo.

2) Responde con honestidad. No hay preguntas correctas o incorrectas.

33. ¿Acostumbras a leer en tu tiempo libre?

Todos los días	Una o dos veces por semana	Algunas veces por mes	Algunas veces por trimestre	Casi nunca	Nunca
----------------	----------------------------	-----------------------	-----------------------------	------------	-------

34. ¿Cuántas horas a la semana dedicas a leer?

Menos de 2 horas	Hasta 2 horas semanales	De 3 a 5 horas semanales	6 o más horas semanales
------------------	-------------------------	--------------------------	-------------------------

35. ¿Qué es lo que más has leído durante la última semana?

Periódicos, revistas (pueden ser digitales como blogs o páginas web).	Libros de texto / profesionales / técnicos / científicos (pueden ser digitales).	Obras de literatura como novelas (pueden ser digitales).
---	--	--

36. ¿Por qué motivo leíste el último libro (puede ser digital)?

Entretenimiento	Mejorar el nivel cultural	Estudio/Trabajo escolar	Consulta
-----------------	---------------------------	-------------------------	----------

37. ¿Piensas que lees bastante?

Sí	No
----	----

38. Cuando piensas en lo que leías antes y lo que lees ahora, en la actualidad lees...

Menos que antes	Lo mismo	Más que antes
-----------------	----------	---------------

39. En los períodos de vacaciones ¿lees más, lo mismo o menos que el resto del año?

Menos	Lo mismo	Más
-------	----------	-----

40. Cuáles son tus 3 libros favoritos? Nombra a sus respectivos autores.

1. Título _____ autor _____

2. Título _____ autor _____

3. Título _____ autor _____

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA POTENCIAR LA COMPRESIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE CUARTO AÑO BÁSICO

Lic. María Vanesa Zamora Lucas
mzamora0631@utm.edu.ec
Universidad Técnica de Manabí, Ecuador

Dr. C. María Dolores Chávez Loor
Universidad Técnica de Manabí, Ecuador

Resumen

La comprensión lectora se concibe como la capacidad de entender lo que se está leyendo, no solo la idea general del texto, sino también conocer el significado de las palabras que lo componen. Bajo este precepto, el presente estudio se ha desarrollado con la finalidad de elaborar una propuesta metodológica para potenciar la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto año básico. El caso práctico se aplicó a la Unidad Educativa “Franklin Delano Roosevelt”, de la ciudad de Portoviejo. Para esto el marco metodológico establecido corresponde a un tipo de investigación descriptivo, analítico y correlacional, con un enfoque mixto con predominancia cualitativa, no experimental. A través de la técnica de la encuesta se realizó el respectivo diagnóstico, que sirvió de base para la formulación de la propuesta metodológica, la que se fundamentó con la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel. Al no ser aplicada la propuesta se procedió a solicitar la valoración mediante el criterio de expertos, quienes dieron su aprobación al documento, manifestando que dicha propuesta es factible por su versatilidad pedagógica ya que las estrategias diseñadas se pueden aplicar en cualquier asignatura que se requiera.

Palabras clave: comprensión lectora, propuesta metodológica, herramientas pedagógicas

Introducción

En la actualidad, de acuerdo con lo expuesto por Álvarez Pincay (2018), se determina que la educación presenta una serie de falencias en cuanto a la calidad educativa que debe transmitir a sus estudiantes y una de estas debilidades se enfoca en la comprensión lectora; este problema pedagógico ha surgido debido a diversos factores, que han ocurrido a través de los años, tales como la práctica de políticas educativas deficientes, desmotivación por la lectura por parte de los actores educativos, como son los docentes y estudiantes, poco hábito de lectura de los estudiantes, e insuficientes estrategias aplicadas para el desarrollo de la comprensión lectora, todo lo cual han mermado el desarrollo que deben alcanzar los niños, niñas y jóvenes en torno a la comprensión de textos en los niveles educativos respectivos.

Aunado a lo anterior, en la actualidad “Ecuador se coloca en uno de los últimos puestos entre aquellos países en que sus ciudadanos no practican el hábito de la lectura, según estadísticas del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe” (Criollo, 2017, p. 1). Sobre la base de lo expuesto se distingue que el hábito de lectura en Ecuador es de 0,5 libros al año por persona, se corresponde con aproximadamente medio libro por año, lo cual se muestra deficiente frente a los 5,4 libros por persona que se leen en Chile.

De acuerdo con Aspiazu Cevallos (2016), se identifica que durante los 2 y 4 años de edad los niños toman conciencia de lo que es un libro, diferenciándolo como tal; por lo tanto, es

indispensable la guía docente para apreciar los elementos que se muestran para el aprendizaje. Desde los 4 a los 7 años se da inicio al desarrollo de la identidad. Esta es una etapa fundamental para la creatividad y la imaginación, lo que les permite familiarizarse con el texto y el mensaje que el autor profesa dentro de este. Entre los 7 y los 9 años surgen los pensamientos interrogativos acerca del contenido de los textos, por lo cual es primordial la tutela del docente para enriquecer la apreciación de los estudiantes por la lectura dispersando las dudas que surjan. Conforme al antecedente expuesto, en virtud de que es en edades tempranas donde se induce la motivación y apreciación por el hábito lector, se determina que el problema es observable en los niños de básica elemental, la cifra oficial que se expone conmina a entender que en el Ecuador no se ha inculcado una cultura hacia la lectura. La práctica docente no se ha centrado en el desarrollo de esta destreza y lo único que se ha logrado es seguir normas y conductas tradicionales carentes de innovación y predisposición al cambio de esquemas en relación con el desarrollo de la comprensión.

Por otra parte, de acuerdo con Heredia (2018), en el año 2017 el Ecuador participó en las pruebas PISA-D (Evaluación Internacional de Estudiantes para el Desarrollo), en la cual se tomó una muestra de 6.100 estudiantes ecuatorianos de 15 años, a los que se les evaluó en las áreas de Lectura, Ciencias y Matemática; obtuvieron en la primera un puntaje de 409; se acercaron al desempeño de estudiantes de países de ingreso medio alto, distinguieron que estos son capaces de ver la información y reconocer la idea principal, comprender relaciones o interpretar su significado de forma básica; los educandos se ubicaron en el primer nivel de la escala lo que implica que son capaces de emplear conocimientos básicos; no obstante, Diario El Universo (2019) distingue que “todos los países latinoamericanos evaluados obtuvieron una clasificación inferior a la del promedio de países de la OCDE, el denominado «club de los países más ricos del mundo» al que pertenecen Chile y México”, razón por la cual se identifica que aun cuando la calificación obtenida se encuentra aceptable dentro de la media de los países latinoamericanos, esta se muestra deficiente para alcanzar niveles óptimos.

En la provincia de Manabí, de acuerdo con Freile Zambrano (2016), se evidencia un nivel deficiente de la comprensión lectora, en cuyo contexto, en las instituciones educativas se enseña a leer, pero no a comprender textos. El hábito de la lectura se considera como un factor determinante para desarrollar la capacidad para la comprensión de textos, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico, que muchas veces ha sido desplazado por otras actividades como ver la televisión, el uso de la tecnología, la práctica de algún deporte sin límite de tiempo principalmente, el uso de los teléfonos móviles, en los cuales, los jóvenes tienen acceso a un sinnúmero de pasatiempos digitales que han ido mitigando el tiempo que se debería dedicar a la lectura como práctica cultural.

Conforme a los antecedentes expuestos, la importancia de realizar este trabajo de investigación se sustenta en que todos los seres humanos tienen la capacidad de pensar y la posibilidad de poder desarrollar su comprensión para tomar decisiones y actuar en la vida cotidiana en correspondencia con los problemas que se presentan; es por ello que la educación toma un papel muy relevante en la formación de la comprensión lectora y para ello debe aunar esfuerzos por centrarse en su desarrollo, para propiciar espacios donde el estudiante pueda exponer sus ideas, reflexionar, visualizar su pensamiento, argumentar, ordenar de forma coherente y autónoma situaciones que se le presente y pueda desde la cotidianidad tomar decisiones y acercarse a resolver problemas. Para este caso, desde los juegos, se puede fomentar un adecuado hábito de lectura en los estudiantes y desde este enfoque proponer soluciones para que sean activos en su proceso de construcción de significados que le faciliten la comprensión de lo leído.

Sobre la base de este contexto, con la finalidad de otorgar un fundamento práctico a la problemática en estudio, se procedió a analizar la realidad de los estudiantes del cuarto año básico de la Unidad Educativa “Franklin Delano Roosevelt”, mediante la aplicación de una encuesta, con lo cual se evidenció que los niños y niñas muestran un deficiente nivel de comprensión lectora, toda vez que, si bien los docentes hacen lo posible por incentivar la lectura, se nota el desinterés de los estudiantes, ya que realizan una lectura mecánica, que hace caso omiso de los signos de puntuación, de las pausas, además no emiten un criterio valorativo de la lectura y todo esto conlleva hacia un aprendizaje insuficiente y de poco nivel; trayendo como una de sus consecuencias más acuciantes el bajo rendimiento académico y un desarrollo personal condicionado, con respecto al nivel de desarrollo de los hábitos de lectura.

El objetivo general es elaborar una propuesta metodológica para potenciar la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto año básico de la Unidad Educativa “Franklin Delano Roosevelt” del cantón Portoviejo.

Entre los objetivos específicos, se encuentra realizar un diagnóstico exploratorio de la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto año básico de la Unidad Educativa “Franklin Delano Roosevelt” del cantón Portoviejo; así como determinar la estructura de la propuesta metodológica para potenciar la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto año básico.

Este trabajo de investigación es de tipo descriptivo, en virtud de que se realiza un análisis diagnóstico de la realidad de la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto año básico de la Unidad Educativa “Franklin Delano Roosevelt”, para lo cual se aplicó la técnica de la encuesta a este grupo poblacional, que de acuerdo con los registros de inscripción constan los siguientes:

Tabla 1. Registro de estudiantes de cuarto año básico

#	Institución educativa	Cantidad de áreas	Cantidad de estudiantes
1	U.E. “Franklin Delano Roosevelt”	2	74
	Total	2	74

Fuente: Investigación de campo, 2020

Para la ejecución de esta investigación y a fin de obtener información con un alto nivel de confiabilidad, se seleccionó como muestra a los setenta y cuatro (74) estudiantes del cuarto año básico de la Unidad Educativa “Franklin Delano Roosevelt”, a quienes se les aplicó los formularios de encuesta, para identificar la realidad en torno a la comprensión lectora.

En el proceso investigativo, fueron empleados métodos teóricos como el inductivo-deductivo y analítico; así como también el método empírico que corresponde al estadístico, utilizado para el procesamiento e interpretación de la información recolectada a través de la técnica de la encuesta. Los métodos inductivo-deductivo permitieron establecer de forma general los aspectos pedagógicos de la comprensión lectora en estudiantes de subnivel básico elemental, así como identificar factores específicos de los estudiantes sobre la comprensión lectora; lo cual permitió determinar estrategias metodológicas en relación con la realidad de los estudiantes de cuarto año básico de la Unidad Educativa “Franklin Delano Roosevelt” para potenciar la comprensión lectora.

Además, con el empleo del método analítico, se realizó un estudio teórico, el cual sustenta los resultados obtenidos, mediante la aplicación de los instrumentos de investigación, estableciendo la realidad de la comprensión lectora en los estudiantes del cuarto año básico de la Unidad Educativa “Franklin Delano Roosevelt”.

A través de la aplicación del método estadístico, se desarrollaron las correspondientes tabulaciones, que permitieron realizar los análisis e interpretaciones respectivos, en relación con el formulario de encuesta dispuesto para el análisis de la comprensión lectora en los estudiantes del cuarto año básico de la Unidad Educativa “Franklin Delano Roosevelt”.

Mediante la utilización de la técnica de la encuesta, se diseñó un cuestionario con preguntas estructuradas con la finalidad de diagnosticar la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto año básico de la Unidad Educativa “Franklin Delano Roosevelt”.

El instrumento diseñado consta de diez (10) preguntas estructuradas en relación con cuatro dimensiones: 1) Motivación por la lectura; 2) Competencia interpretativa; 3) Competencia propositiva y 4) Competencia argumentativa. Así se diagnosticó sobre la base de la percepción propia de los estudiantes de cuarto año básico de la Unidad Educativa “Franklin Delano Roosevelt”, la comprensión lectora que estos tienen.

Desarrollo

Resultado diagnóstico

Pregunta 1. Indique ¿por cuál de las siguientes razones usted decide leer un libro?

A través de la información expresada en el gráfico 1, se determina que la mayoría de los estudiantes representado por el 39,19 % optan por leer un libro por entretenimiento, lo cual se puede considerar como un factor motivador para comprender la lectura que se está leyendo; no obstante, el 16,22 % lo realiza por obligación, lo que conlleva a que se realice esta acción de forma mecánica.

Pregunta 2. ¿Qué le motiva al leer un libro?

De acuerdo con la información expuesta en el gráfico 2, se destaca como principal motivación para leer un libro con un 33,70 % las imágenes que este contenga; no obstante, los estudiantes en su mayoría tienen aprecio por la lectura, aunque los aspectos que les motivan a leer son variados; es importante destacar que el 13,04 % de las respuestas indican que la motivación proviene de la obligación de leer. Cabe indicar que esta pregunta es de opciones de respuestas múltiples, razón por la cual la frecuencia excede a la población en estudio.

Pregunta 3. ¿Con qué frecuencia lee un libro?

Sobre la base de la información suministrada mediante el gráfico 3, se establece que la mayoría de los estudiantes representados con el 29,73 % tienen un hábito de lectura de una vez por semana.

Pregunta 4. ¿Qué tipo de libro le gusta leer?

Mediante la información expresada en el gráfico 4 se establece que la mayoría de la población en estudio representada con el 36,45 % tiene mayor predilección por los cuentos como material de lectura. Cabe indicar que esta pregunta es de opciones de respuesta múltiple, razón por la cual la frecuencia excede a la población en estudio.

Pregunta 5. ¿Reconoce los personajes de una lectura?

A través del gráfico 5 se denota que la mayoría de los estudiantes representados por el 54,05 % a veces reconocen los personajes de la lectura, lo que deriva en la prevalencia de una deficiencia en el nivel de comprensión lectora de estos.

Pregunta 6. ¿Al realizar una lectura interpreta la idea principal con facilidad?

Mediante el gráfico 6 se establece que la mayoría de los estudiantes representados por el 60,81 % a veces reconoce con facilidad la idea principal de la lectura, lo cual denota una deficiencia en cuanto al nivel de comprensión lectora que poseen los estudiantes.

Pregunta 7. ¿Cuántas veces necesita leer un libro para comprender la lectura?

De acuerdo con el gráfico 7 se determina que la mayoría de los estudiantes objeto de análisis representados por el 43,24 % requieren leer dos veces para comprender el contenido de la lectura. Pregunta 8. ¿Tiene dificultad para comprender el significado de ciertas palabras durante la lectura?

De acuerdo con la información expresada mediante el gráfico 8, se establece que la mayoría de los estudiantes representado con el 70,27 % a veces manifiesta dificultad para la comprensión de ciertas palabras durante la lectura, esta situación conlleva a una deficiencia de la comprensión lectora de estos.

Pregunta 9. ¿Participas en clases indicando respuestas a las preguntas que hace el profesor sobre una lectura?

Conforme a los resultados expuestos en el gráfico 9, se establece que la mayoría de los estudiantes representados por el 58,11 % a veces participa en clase brindando respuestas ante las preguntas que el profesor realiza en relación con una lectura, esta situación se concatena con los aspectos anteriores en los que se determina que existe una deficiencia en cuanto a la comprensión lectora de los estudiantes.

Pregunta 10. ¿Argumenta y defiende tu opinión de acuerdo con la comprensión de la lectura de un libro?

Según la información suministrada a través del gráfico 10, se establece que la mayoría de los estudiantes representados con el 58,11 % a veces emiten argumentos y defienden su opinión con respecto a la lectura de un libro, lo cual se relaciona con el análisis anterior en que la mayoría de estos a veces participa en clase.

Propuesta

Objetivo de la propuesta

Potenciar la comprensión lectora de los estudiantes mediante la aplicación de estrategias didácticas aplicadas por los docentes en el cuarto año de educación básica.

Se desarrolla la propuesta metodológica mediante la cual se definen los parámetros que el docente deberá cumplir con la finalidad de potenciar la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto año básico de la Unidad Educativa “Franklin Delano Roosevelt”.

A través de una debida planificación se establecen los materiales necesarios para alcanzar el objetivo definido, identificando los elementos necesarios que permitirán a los estudiantes acceder a un nivel de comprensión lectora adecuado, destacando los componentes idóneos que permitirán atraer la atención del alumnado.

Además, se exponen las estrategias y recursos que se deben considerar para potenciar la comprensión lectora, entre las que se destacan los rincones, los debates, las lluvias de ideas, las representaciones gráficas y las dramatizaciones; lo cual permitirá crear interés en los estudiantes para fomentar un adecuado hábito de lectura y por consiguiente potenciar la comprensión del texto.

Etapas: 1: Planificación

Preparación del material

En este aspecto, se debe considerar lo que se pretende lograr con el estudiante; por tanto, es indispensable seleccionar los elementos fundamentales de la lectura que permitan al alumno sentir atracción por la lectura, de manera que no sea monótono ni mecánico, incentivando la curiosidad de forma que el educando pueda asimilar el texto y crear su propio criterio sobre la base de la información que se le está transmitiendo.

De acuerdo con la información que antecede, se deberá realizar un análisis situacional sobre el nivel comunicativo en el ambiente educativo (docente – estudiante), consistente en el siguiente procedimiento:

Tabla 2. Análisis de la situación comunicativa

Enfoque	Preguntas para el análisis de la situación comunicativa
Receptor ¿Quién escuchará?	- ¿Cuántos estudiantes conforman el aula de clases? - ¿Qué tienen en común los estudiantes?
Docente ¿Cuál es su función dentro del aula de clases?	- ¿Qué imagen tienen los estudiantes de mí como profesor? - ¿Qué imagen de mí deseo transmitir a los estudiantes? - ¿Tienen confianza en mí para responder mis preguntas?
Objetivo ¿Qué se quiere lograr con la lectura?	- ¿Cuál es el objetivo principal de la lectura? - ¿Qué otras percepciones se pueden lograr con la lectura? - ¿Qué criterios se pueden evitar?
Contenido ¿De qué tema se pretende leer?	- ¿Qué se debe mencionar principalmente de la lectura? - ¿Qué se debe omitir para evitar confusión sobre la lectura en los estudiantes? - ¿Cómo irá estructurado el contenido que se pretende analizar o reflexionar? - ¿Cuáles son las ideas principales que quiero que se queden en la memoria de los estudiantes?
Lugar ¿Cuáles son los recursos que se pueden utilizar del aula de clases?	- ¿Cómo es el salón de clases? - ¿Puedo hacer uso de otras instalaciones dentro del centro educativo? - ¿Es beneficioso cambiar el orden de las sillas y crear una mesa redonda? - ¿Dispongo de medios audiovisuales? - ¿Dispongo de material didáctico para asegurar la intervención general de los estudiantes? - ¿Puedo organizar un espacio físico para el desarrollo de un juego que tenga como finalidad mostrar el objetivo de la lectura que se presenta?
Tiempo ¿Cuál es el tiempo disponible para la intervención?	- ¿Cuántos minutos de duración tiene la clase? - ¿Hay tiempo para ejecutar un juego recreativo? - ¿Puedo indicar ejercicios prácticos sobre la lectura? - ¿Se puede dar un descanso durante la clase? - ¿Cuántos minutos puedo asignar a la intervención de los estudiantes sobre la lectura tratada?
Organización ¿Cuáles son los criterios de organización que se deben considerar?	- ¿Los estudiantes ya tienen una noción previa de la lectura que se va tratar? - ¿Los estudiantes se encuentran activos? - ¿Debo culminar tareas pendientes (revisión de tareas, recepción de tareas, tomar lista a los presentes, tomar evaluaciones, comunicar calificaciones)?

Fuente: elaborada por María Vanesa Zamora Lucas

Después de precisar las interrogantes necesarias para el análisis situacional de la comunicación en el entorno educativo, se debe preparar la presentación de la lectura que se tratará en clase, siguiendo el procedimiento mostrado a continuación:

Tabla 3. Presentación de la lectura

#	Acciones	Estrategias
1	Elección de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Elegir la lectura de acuerdo con la malla curricular - Recopilar material gráfico sobre la lectura elegida - Definir las ideas y personajes involucrados en la lectura.
2	Esquema de la secuencia de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar secuencialmente la información (texto y gráficos) referente a la lectura. - Diferenciar las ideas principales de las secundarias.
3	Introducción a la lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar la lectura en forma de resumen para atraer la atención de los estudiantes. - Mostrar mediante proyección o tarjetas los elementos gráficos de la lectura durante su desarrollo así como también palabras clave.
4	Recursos y materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Imágenes del tema, cartulinas u hojas de colores para exponer los gráficos y palabras claves, o en caso de utilizar artefactos audiovisuales, comprobar su funcionamiento.

Fuente: elaborada por María Vanesa Zamora Lucas

Lineamientos que el docente debe considerar

Para conseguir en el estudiante los objetivos planteados en cuando a la comprensión lectora, es importante que el docente posea una competencia comunicativa que le permita transmitir al alumno la destreza y motivación necesaria para apreciar el texto y comprender su contenido, contribuyendo así a la construcción de conocimiento. Para esto debe disponer de recursos tanto no verbales como paralingüísticos

Componentes no verbales:

- Postura y expresión facial: las posturas y gestos que el docente adopta mientras realiza una explicación permite que las clases se tornen dinámicas, ya que atrae la atención del estudiante, además al momento de hacer participar al alumno de la lectura es importante que este realice expresiones corporales de acuerdo con el texto evitando así la monotonía y la lectura mecánica.
- Mirada: el mantener un contacto visual constante durante la participación de los estudiantes mientras realizan la acción de leer los motiva, ya que se sienten atendidos, así también al realizar una explicación si es importante visualizar a todo el alumnado de manera que se pueda abordar la atención de todos.

Componentes paralingüísticos

- Volumen: las tonalidades empleadas por el docente durante una explicación son clave para captar la atención de sus estudiantes, de igual forma se debe guiar al alumno para modificar la tonalidad de voz durante una lectura de acuerdo con el contexto identificado en ella, de esta manera se concentra en el texto.
- Velocidad: la manera en que el docente se comunica con sus estudiantes es muy importante puesto que se pretende que estos capten la mayor cantidad de información, por lo tanto, la velocidad se debe modular de manera que todos entiendan, de igual forma se tiene que instruir al alumnado que no se debe leer de forma rápida sino de forma que se comprenda el texto.
- Pausas: las pausas son importantes dentro de la explicación que el profesor brinde a sus estudiantes, pues da cabida a que estos emitan sus comentarios o interrogantes; de igual

forma cuando el alumnado está en el proceso lector debe realizar las pausas que conforme los signos de puntuación delimiten para lograr una comprensión efectiva de lo leído.

- Pronunciación: la pronunciación correcta de las palabras por parte del docente, incentiva el léxico de los estudiantes, promoviendo un mejoramiento de la expresión verbal de ellos.

Etapa 2: Ejecución

Estrategias y recursos necesarios para potenciar la comprensión lectora

Los recursos con los que se cuenta para la aplicación de las estrategias, garantiza la efectividad de estas, debido a que complementan los aspectos tratados dentro de la clase, así como permiten alcanzar el objetivo de la propuesta, que consiste en potenciar la comprensión lectora de los estudiantes.

Rincones

Con la finalidad de fortalecer el vínculo comunicativo entre los estudiantes, se propone el diseño de rincones, que cumplan con las siguientes características:

- Distribuir en grupos de trabajo, de forma que los estudiantes interactúen compartiendo criterios sobre la lectura propuesta por el docente.
- Realizar actividades como discusiones de la lectura, lluvia de ideas sobre los argumentos y personajes relevantes, exponer los argumentos que cada uno considere importante, entre otros.
- Intercambiar los integrantes de cada grupo con la finalidad de transmitir los diferentes criterios formados en base al análisis realizado sobre la lectura.

Debates

A través de los debates se logra inducir a la participación de los estudiantes mediante la emisión de sus criterios, lo cual propone defender sus ideas ante los demás; por tanto, además de potenciar la comprensión lectora un beneficio derivado de este es el desarrollo del pensamiento crítico. Para esto se deben considerar los siguientes aspectos:

- Una vez realizada la lectura, el docente iniciará un debate sobre el texto leído entre todos los estudiantes.
- Es indispensable la observación al lenguaje corporal, debido a que mediante esta se puede identificar el nivel de seguridad con que se emiten los criterios.
- Una vez que se ha concluido con el debate, el profesor deberá pedir a sus estudiantes que indiquen como califican la experiencia de discutir sobre la lectura.

Lluvia de ideas

La técnica de la lluvia de ideas, es utilizada de forma grupal con la finalidad de motivar a los estudiantes a que expresen sus criterios acerca de una lectura.

- Desarrollar la lectura en voz alta haciendo participar a todos los estudiantes por secciones del texto.
- Concluida la lectura, solicitar a los estudiantes que pronuncien las ideas que consideren más relevantes, así como el mensaje de la misma.

Representaciones gráficas

Las representaciones gráficas son importantes debido a que a través de las imágenes se logra atraer la atención de los estudiantes, esto se puede desarrollar mediante carteles, tarjetas gráficas, o proyecciones desde un computador a través de una secuencia de video o presentación de *Power Point*.

- Preparar de acuerdo con la lectura propuesta las imágenes y una breve reseña en torno a la imagen.

- Hacer que los estudiantes participen activamente en el desarrollo de la lectura con los materiales elaborados para este efecto.
- Solicitar a los estudiantes que emitan su criterio con respecto a la lectura desarrollada (ideas, personajes y mensaje de la lectura)

Dramatizaciones

Las dramatizaciones se conciben como una técnica sugestiva para imitar las situaciones que se den dentro de un guion, es así que de acuerdo con la lectura propuesta se inducirá a los estudiantes a que realicen en grupos la obra sobre la lectura.

- Organizar los grupos de acuerdo con los personajes de la lectura.
- Promover entre los estudiantes que el drama debe ser espontáneo en correspondencia con lo leído y no monótono o memorizado.
- Motivar a la improvisación de manera que sobre la base de la lectura y al criterio de los estudiantes se dé continuidad a la obra, siempre apegado al contexto de la lectura.
- Proponer a los estudiantes que de acuerdo con la lectura cada grupo realice un final alternativo que deberá ser actuado, de esta manera se motiva a la creatividad.

Etapa 3: Evaluación de resultados

Estrategias evaluativas

La evaluación se desarrollará en tres momentos, primero la evaluación diagnóstica para conocer los aprendizajes que tienen los estudiantes, después se aplicara la evaluación procesual o por proceso, la cual permitirá observar las fortalezas, aciertos, desaciertos o debilidades de los estudiantes, y posteriormente la evaluación final o de resultados que permitirá evaluar la efectividad de la propuesta.

De acuerdo con los lineamientos establecidos mediante la estructura de esta propuesta, se identifica que el docente es el encargado de organizar y promover las situaciones de aprendizaje dentro del aula, de esta manera, se proponen actividades que permitan potenciar la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto año básico de la Unidad Educativa “Franklin Delano Roosevelt” de Portoviejo.

Exposición mediante dibujos

Sobre la base de la lectura realizada y las técnicas empleadas de acuerdo con la estructura de esta propuesta para potenciar la comprensión lectora, se procederá a solicitar a los estudiantes que realicen una exposición sobre la lectura induciendo la elaboración de dibujos en la pizarra, en dependencia del tiempo se puede realizar esta acción por individual o por los grupos organizados en los rincones.

- Organización de los grupos por rincones
- Compartir criterios sobre las ideas y personajes de la lectura, así como el mensaje de la misma, mediante la técnica de la lluvia de ideas.
- Organizar los criterios emitidos en base a la lectura realizada.
- Distribuir responsabilidades dentro del grupo para exponer las ideas extraídas de la lectura, de manera que todos participen y a su vez colaboren con los dibujos.

Exposición teatral grupal

La exposición teatral propone que el estudiante se integre de forma imaginativa con la lectura, así además se distingue la colaboración del grupo en la representación de cada personaje.

- Seleccionar la lectura que servirá de base para la exposición teatral.
- Motivar la espontaneidad e improvisación en concordancia con la lectura propuesta.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos de investigación se ha podido determinar que la mayoría de los estudiantes objeto de análisis realiza la acción de leer un libro por entretenimiento, sin embargo, es necesario prestar atención a aquellos que lo hacen por obligación, toda vez que al hacerlo por este motivo no se logra tener un adecuado nivel de comprensión lectora en virtud de que la lectura se realizaría de forma mecánica y no analítica. En cuanto al aspecto estricto de la comprensión lectora, la mayoría de los estudiantes refieren dentro de la encuesta aplicada que a veces reconocen a los personajes involucrados dentro de una lectura; sin embargo una minoría poblacional muestra confusión en el reconocimiento de los personajes secundarios, así como también con las ideas en torno a acciones realizadas por los personajes dentro del texto, lo cual se identifica como una deficiencia de la comprensión lectora, que si bien es cierto se ha diagnosticado en una porción minoritaria es indispensable otorgar las herramientas pedagógicas necesarias para que todos los estudiantes logren un mismo nivel de aprendizaje.

La estructura de la propuesta metodológica consiste en 3 etapas en las que se distingue primero la planificación, los materiales que serán requeridos para las actividades, así como los lineamientos que el docente debe de considerar para captar la atención del alumno en la lectura; segundo se proponen las acciones para su ejecución, las cuales consisten en las estrategias para lograr el objetivo de la propuesta tales como la aplicación de rincones, debates entre estudiantes, lluvia de ideas, representaciones gráficas y dramatizaciones; por último, se exponen las estrategias evaluativas consistentes en la exposición mediante la realización de dibujos como apoyo a la lectura y la exposición teatral grupal.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Pincay, L. d. (2018). *Comprensión lectora y su incidencia en el rendimiento escolar de los estudiantes de los terceros y cuartos años de básica de la Unidad Educativa "Matovelle" de la parroquia El Quinche, cantón Quito, provincia de Pichincha*. Recuperado el 15 de enero de 2021, de Repositorio Digital de la Universidad Técnica de Ambato: <http://192.188.46.193/bitstream/123456789/5806/1/Tesis%20laura%20Alvarez.pdf>
- Aspiazu Cevallos, L. L. (2016). *Comprensión lectora y su incidencia en el pensamiento crítico en los estudiantes de la Escuela Particular Cristiana "Yireh" del cantón Ventanas, provincia Los Ríos*. Recuperado el 15 de enero de 2021, de Repositorio Digital de la Universidad Técnica de Babahoyo: <http://dspace.utb.edu.ec/bitstream/handle/49000/1567/T-UTB-FCJSE-SECED-ED-BAS-000021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Criollo, F. (2017). *La lectura es un hábito en construcción en el Ecuador*. Recuperado el 15 de enero de 2021, de Sitio Web del diario El Comercio: <https://www.elcomercio.com/tendencias/lectura-ecuador-libro-habitos-cultura.html>
- Diario El Universo. (2019). *Los resultados PISA para latinoamérica y el Ecuador*. Recuperado el 20 de agosto de 2020, de Sitio Web de Diario El Universo: <https://www.pressreader.com/>
- Freile Zambrano, S. E. (2016). *La comprensión lectora en el aprendizaje significativo de la educación básica*. Recuperado el 20 de agosto de 2020, de Repositorio Digital de la Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí, extensión Chone: <https://repositorio.ulead.edu.ec/bitstream/123456789/1773/1/ULEAM-PRIM-0033.pdf>
- Heredia, V. (2018). *Resultados de la evaluación PISA-D plantean varios retos en educación*. Recuperado el 20 de agosto de 2020, de Diario El Comercio: <https://www.elcomercio.com/actualidad/resultados-evaluacion-pisa-retos-educacion.html>

Anexos

Tabla 4. Razón para leer un libro

Alternativa	Frec.	%
Obligación	12	16.22 %
Interés	14	18.92 %
Entretenimiento	29	39.19 %
Curiosidad	18	24.32 %
Otro	1	1.35 %
Total	74	100.00%

Fuente: Investigación de campo, 2020

Elaborada por: María Vanesa Zamora Lucas

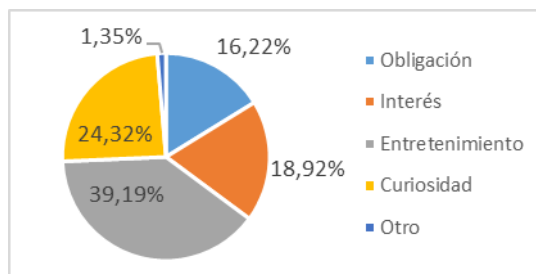


Gráfico 1. Razón para leer un libro

Fuente: Investigación de campo, 2020

Elaborado por: María Vanesa Zamora Lucas

Tabla 5. Motivación para leer un libro

Alternativa	Frec.	%
El título	15	16.30 %
El contenido	26	28.26 %
Las imágenes	31	33.70 %
Todas las anteriores	8	8.70 %
Por obligación	12	13.04 %
Total	92	100.00%

Fuente: Investigación de campo, 2020

Elaborada por: María Vanesa Zamora Lucas

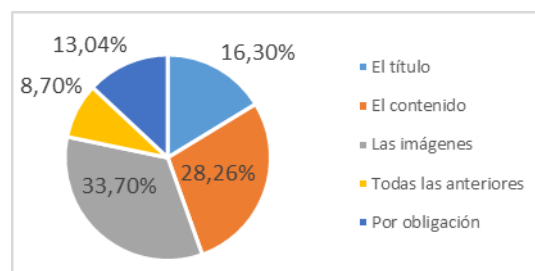


Gráfico 2. Motivación para leer un libro

Fuente: Investigación de campo, 2020

Elaborado por: María Vanesa Zamora Lucas

Tabla 6. Frecuencia de leer un libro

Alternativa	Frec.	%
Diariamente	16	21.62 %
Pasando un día	14	18.92 %
Dos veces por semana	18	24.32 %
Una vez por semana	22	29.73 %
Otro	4	5.41 %
Total	74	100.00%

Fuente: Investigación de campo, 2020

Elaborada por: María Vanesa Zamora Lucas

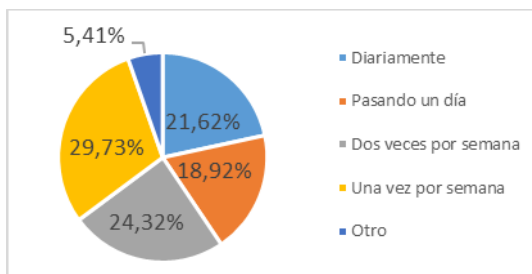


Gráfico 3. Frecuencia de leer un libro

Fuente: Investigación de campo, 2020

Elaborado por: María Vanesa Zamora Lucas

Tabla 7. Tipo de libro

Alternativa	Frec.	%
Poesías	6	5.61 %
Rimas	6	5.61 %
Trabalenguas	8	7.48 %
Retahílas	0	0.00 %
Cuentos	39	36.45 %
Mitos	13	12.15 %
Leyendas	18	16.82 %
Novelas	0	0.00 %
Fábulas	17	15.89 %
Total	107	100.00%

Fuente: Investigación de campo, 2020

Elaborada por: María Vanesa Zamora Lucas

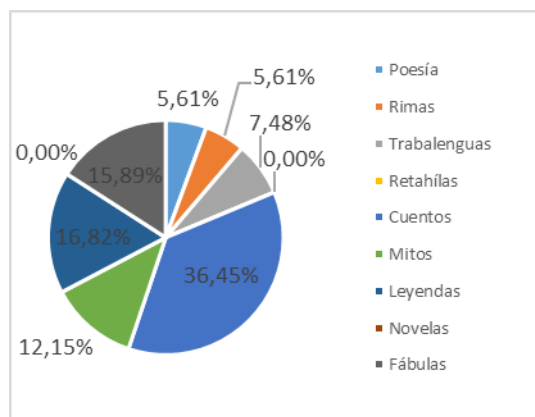


Gráfico 4. Tipo de libro

Fuente: Investigación de campo, 2020

Elaborado por: María Vanesa Zamora Lucas

Tabla 8. Reconocimiento de personajes

Alternativa	Frec.	%
Siempre	34	45.95 %
A veces	40	54.05 %
Nunca	0	0.00 %
Total	74	100.00%

Fuente: Investigación de campo, 2020

Elaborada por: María Vanesa Zamora Lucas

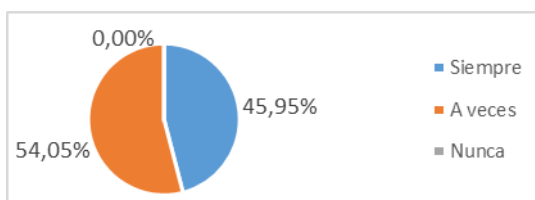


Gráfico 5. Reconocimiento de personajes

Fuente: Investigación de campo, 2020

Elaborado por: María Vanesa Zamora Lucas

Tabla 9. Interpreta la idea principal

Alternativa	Frec.	%
Siempre	29	39.19 %
A veces	45	60.81 %
Nunca	0	0.00 %
Total	74	100.00%

Fuente: Investigación de campo, 2020

Elaborada por: María Vanesa Zamora Lucas

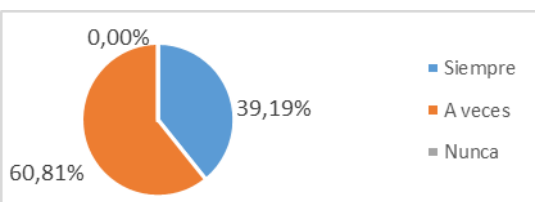


Gráfico 6. Interpreta la idea principal

Fuente: Investigación de campo, 2020

Elaborado por: María Vanesa Zamora Lucas

Tabla 10. Veces necesarias de leer para comprender la lectura

Alternativa	Frec.	%
Una vez	23	31.08 %
Dos veces	32	43.24 %
Tres veces	18	24.32 %
Más de cuatro veces	1	1.35 %
Total	74	100.00%

Fuente: Investigación de campo, 2020

Elaborada por: María Vanesa Zamora Lucas

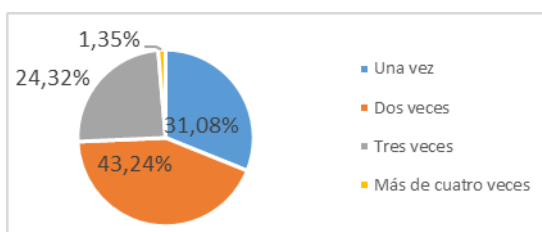


Gráfico 7. Veces necesarias de leer para comprender la lectura

Fuente: Investigación de campo, 2020

Elaborado por: María Vanesa Zamora Lucas

Tabla 11. Dificultad para comprender ciertas palabras

Alternativa	Frec.	%
Siempre	9	12.16 %
A veces	52	70.27 %
Nunca	13	17.57 %
Total	74	100.00%

Fuente: Investigación de campo, 2020

Elaborada por: María Vanesa Zamora Lucas

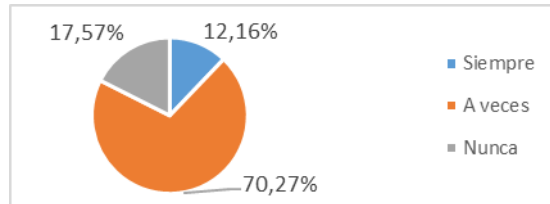


Gráfico 8. Dificultad para comprender ciertas palabras

Fuente: Investigación de campo, 2020

Elaborado por: María Vanesa Zamora Lucas

Tabla 12. Participación en clase

Alternativa	Frec.	%
Siempre	27	36.49 %
A veces	43	58.11 %
Nunca	4	5.41 %
Total	74	100.00%

Fuente: Investigación de campo, 2020

Elaborada por: María Vanesa Zamora Lucas

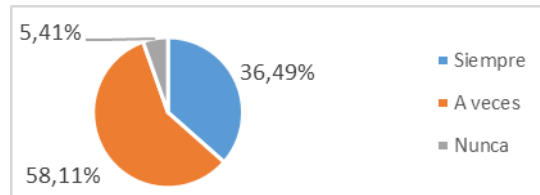


Gráfico 9. Participación en clase

Fuente: Investigación de campo, 2020

Elaborado por: María Vanesa Zamora Lucas

Tabla 13. Argumenta y defiende su opinión de acuerdo a la comprensión de la lectura

Alternativa	Frec.	%
Siempre	27	36.49 %
A veces	43	58.11 %
Nunca	4	5.41 %
Total	74	100.00%

Fuente: Investigación de campo, 2020

Elaborada por: María Vanesa Zamora Lucas

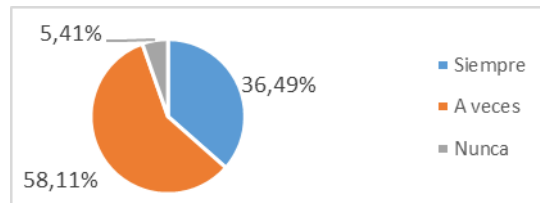


Gráfico 10. Argumenta y defiende su opinión de acuerdo a la comprensión de la lectura

Fuente: Investigación de campo, 2020

Elaborado por: María Vanesa Zamora Lucas

LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN LA CARRERA DE ESPAÑOL-LITERATURA. SISTEMA DE EJERCICIOS

M. Sc. Geysi Oramas Sánchez

<https://orcid.org/0000-0002-9607-9176>

goramas@uclv.cu

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba

Esp. Noelys Marín Pedraza

nmpedraza@uclv.cu

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba

Lic. Elianys Aguila Ruíz

earuiz@uclv.cu

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba

Lic. Ramón Hurtado Guerra

rhurtado@uclv.cu

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba

Resumen

La mejora constante de la calidad del aprendizaje de los estudiantes en cuanto a la comprensión de textos es muy necesaria, ya que es un componente esencial en todas las enseñanzas y disciplinas, por cuanto trabaja con el pensamiento lógico y ha devenido un problema acuciante en ellas. Como problemática se evidencia que los estudiantes se detienen ante dificultades que parecen insalvables, o se quedan en lo más superficial y vago del significado. El trabajo presenta un sistema de ejercicios con el objetivo de contribuir al aprendizaje de la comprensión de textos a partir de los nuevos formatos de la información, y el trabajo con diferentes estrategias curriculares con una proyección ética y estética que potencian el fortalecimiento de valores y el crecimiento cultural. En la investigación se emplea como metodología el pre-experimento, con la aplicación de una prueba pedagógica inicial y una final, a estudiantes de primer año de la carrera de Licenciatura en Educación. Español-Literatura, correspondientes a la muestra donde se aplica el sistema de ejercicios. Como resultado se constata que el 91 % de los estudiantes alcanza un nivel cualitativo superior en los tres niveles de comprensión.

Palabras clave: comprensión, textos, sistema de ejercicios, aprendizaje

Introducción

La comprensión de textos favorece la recreación y creación, la apertura al conocimiento, la preparación para la vida, el gusto estético y una cultura general integral. En el mundo se reconoce como una capacidad necesaria e indispensable para el desarrollo humano.

Cuba está inmersa en la creación de un sistema educacional que se corresponda cada vez más con la igualdad, la justicia plena, la autoestima y las necesidades morales y sociales de los ciudadanos. Para ello se ha considerado la comprensión como componente esencial porque ella es el efecto de la reconstrucción del significado, es el conocimiento de lo contenido en una producción escrita. La comprensión es consecuencia de una adecuada y coherente construcción

de los significados realizada a partir de anticipaciones, reconocimientos, inferencias. Comprender es construir puentes entre la información conocida y compartida y la nueva información que se desconoce y que aparece en el texto, explícita o implícitamente dicha.

En el trabajo con la comprensión de textos hay que respetar categorías que interactúan entre sí como son: la unidad y la diversidad, estas tienen en cuenta las necesidades y particularidades de los estudiantes, tener un conocimiento exhaustivo de ellos, de su entorno; el docente debe adelantarse a posibles dificultades, desmotivaciones y desaciertos para poder evitar situaciones de fracaso.

En Cuba, la educación muestra especial atención a este fenómeno y dictamina un grupo de indicaciones para mejorarla. En este aspecto, enseñar a comprender correctamente los textos literarios narrativos es primordial, porque permite al estudiante desarrollar habilidades y adquirir los conocimientos necesarios para la apropiación de una cultura general integral de gran utilidad para la vida.

Destacados investigadores han abordado la temática de la comprensión de textos, entre ellos: Abello, Montaña, 2006; Sobrino, Bonachea; Hernández, 2014; Abusamra, Cartoceti, Ferreres, Beni, Cornoldi, 2009; Báez, 2006; García, 1975; García, 1993; Valles, 2005 y coinciden en que, un texto sin comprensión carece de sentido, estando de acuerdo con (Montaña, 2006, p. 42) cuando plantea que “leer es básicamente saber comprender”.

En la Facultad de Educación Media de la Sede “Félix Varela Morales”, de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas se ha estudiado esta problemática, por investigadores como Caballero (2010) que plantea un Sistema de actividades a partir de la comprensión de textos para contribuir a la formación de valores en estudiantes de 11^{no} grado del IPUEC “Tony Santiago” y Chaviano (2014) exhibe una *Propuesta de actividades para contribuir al desarrollo de habilidades en el análisis de textos literarios pertenecientes al género lírico*; los resultados del Proyecto del Departamento de Español-Literatura “La formación de las competencias literaria y comunicativa en el profesional de la educación y las enseñanzas básica y media”, entre otras.

La importancia de este trabajo consiste en presentar un sistema de ejercicios con el objetivo de contribuir al aprendizaje de la comprensión de textos a partir de los nuevos formatos de la información y el trabajo con diferentes estrategias curriculares con una proyección ética y estética que potencien el fortalecimiento de valores y el crecimiento cultural. En la investigación se emplea como metodología el pre-experimento. Los ejercicios pueden ser rediseñados en dependencia del diagnóstico.

Como resultado se constata que el 91 % de los estudiantes alcanza un nivel cualitativo superior en los tres niveles de comprensión.

Desarrollo

El docente tiene como objetivo lograr un correcto aprovechamiento de los conocimientos y las habilidades que enseña a sus estudiantes, así como alcanzar en ellos una generalización de los conceptos que se han enseñado, a su vez, los estudiantes deben lograr un aprendizaje definitivo de contenidos de una asignatura, siendo un proceso lento, gradual y complejo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se define según Addine (1999, p. 5) como “complejo, multifactorial, de múltiples interacciones, donde las condiciones son definitivamente las que favorecen o dificultan el propio proceso y el resultado; en el cual, el docente y el estudiante son coprotagonistas de este proceso”.

Los autores se afilian a este concepto porque brinda la posibilidad de desarrollar actividades ricas en variedad y creatividad, y con la participación coprotagonista de profesor-estudiante, esto facilita hacer del proceso enseñanza aprendizaje de la comprensión de textos literarios narrativos

una actividad amena, interesante que el estudiante disfrute construyendo su propio significado del texto leído y pueda transitar por los diferentes niveles de comprensión. Además, posibilita la puesta en práctica de subsistemas con una amplia gama de oportunidades.

Para estudiar las particularidades de la comprensión de textos, resulta importante conocer las posiciones asumidas por diversos autores acerca del concepto de texto.

Según García (2005, p. 9), el texto es la “expresión del conocimiento humano, portador de un significado, propiciador de un conjunto de saberes”.

Por su parte Báez (2006, p. 49) plantea que “el texto es una unidad de comunicación que sirve para designar un enunciado o conjunto de enunciados con una carga comunicativa autónoma y concluida”.

Para Montaña (2010, p. 9), un texto es el producto lingüístico del discurso o proceso comunicativo en el que los interlocutores cooperan en la construcción del significado informativo e intencional mediante un proceso de interacción verbal que supone la producción-interpretación con un marcado carácter sociocultural.

A consideración de Domínguez (2010, p. 39) “al texto hay que considerarlo como el resultado de la actividad lingüística del hombre (por lo que tiene carácter social), en que la acción del hablante produce un mensaje en un contexto concreto, con una incuestionablemente específica intención comunicativa”.

Las definiciones anteriores aportan elementos importantes para definir un texto, tales como:

- Es portador de un significado.
- En él existe una relación entre pensamiento y lenguaje.
- El lector coopera en la construcción del significado informativo e intencional con el cual ha sido creado el texto.
- Presenta una intención comunicativa con un marcado carácter social.
- Son formas de comunicación verbal oral o escrita.

Lo anterior lleva a los autores a plantear que, es necesaria la interacción del estudiante con el texto y su comprensión, para que desarrollen habilidades y capacidades que le permitan construir significados a través del proceso de enseñanza- aprendizaje.

La comprensión de textos ha sido un tema de interés para varios investigadores, debido a la complejidad de este proceso. Según Roméu (1987), citada por Sales (2007, p. 54) el tratamiento metodológico de la comprensión de textos, consta de ocho pasos. Estos son:

1. Percepción del texto (lectura o audición)
2. El reconocimiento de palabras clave
3. Determinación de los núcleos de significación o ideas principales (proposiciones temáticas)
4. Aplicación de estrategias de comprensión, de muestreo, de predicción, de inferencia, de autocontrol y de autocorrección
5. Comprensión del texto atendiendo a los tres niveles de traducción, interpretación y extrapolación.
6. Determinación del tema o asunto
7. Resumen de la significación del texto mediante diferentes técnicas: construcción de un párrafo, cuadro sinóptico, sumario, esquema.
8. Proposición de un título

Además, según esta autora, citada por Montaña, Abello (2010, p. 89), es indispensable el dominio de los niveles de comprensión por los que transita un estudiante para llevar a cabo este proceso, los cuales son:

Nivel de traducción o lectura inteligente: permite obtener información al decodificar los significados literal o explícito, intencional o implícito y complementario, según sea el universo del saber del receptor.

Nivel de interpretación: permite evaluar la información producto de una lectura crítica, en la cual el lector opina, valora, evalúa.

Nivel de extrapolación o lectura creadora: se aplica, se descubre la vigencia, se ejemplifica, se crea.

Según (García, 1993, p. 94) “para comprender un texto se requiere, además de la información presente en el texto, la información previa que el sujeto tiene representada en esquemas, marcos, modelos, que el sujeto construye en su mente”.

Para Larrañaga Yubero, 2015; Llamazares, 2013; Makuc, 2015; Mañalich, 1980; Valdebenito Duran, 2015, la comprensión de textos es un proceso complejo, donde se aplican múltiples relaciones cognitivo-afectivas entre el lector, el texto y el contexto sociocultural; el lector elabora significados textuales, fundamenta los juicios obtenidos y valora el significado o sentido que tiene para su contexto de actuación, la información obtenida.

Según Montaña, Abello (2010, p. 380), la comprensión de textos es “una actividad productiva compleja que implica la interacción entre las características del lector y el texto. En un contexto determinado y con unos objetivos o propósitos específicos”, y para Jiménez (2014, p. 73) “es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito”.

Al analizar los conceptos y definiciones anteriormente planteados, se pueden extraer características que definen a la comprensión de un texto. Entre ellas están:

- La interacción que debe existir entre el universo del saber que presenta el estudiante y la información que transmite el texto.
- Es un proceso complejo donde se transita por diferentes niveles.
- Se realizan un conjunto de pasos en busca del significado de un texto.
- Se le atribuye significados a un texto.
- Se realiza una decodificación e interacción semántico-pragmática por parte del estudiante.
- Se manifiesta a través del desarrollo de habilidades y hábitos.
- Se realizan diversas operaciones mentales y habilidades tales como: percibir, recordar, identificar, formular hipótesis, inferir, establecer relaciones diversas, textualizar.

Los autores de este trabajo se afilian a lo planteado por Angelina Roméu, y que otros investigadores han citado, porque en los ejercicios de la propuesta, además de la variedad, se tiene en cuenta que transiten por los diferentes niveles de comprensión, brindando así al estudiante una comprensión gradual de lo simple a lo más complejo, y al profesor la oportunidad de atender las diferencias individuales que vayan presentando los estudiantes a medida que transitan por estos niveles.

Para resolver los ejercicios de la propuesta, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos, el profesor ha de guiar este proceso, logrando una integración de lo cognitivo-afectivo y lo conductual en el estudiante.

El texto literario ha sido estudiado por varios autores, los cuales han determinado características que lo distinguen. Para García (2005, p. 9) “el texto literario se hace portador de múltiples dimensiones semánticas y tiende a una multivalencia de significados que implican análisis, reflexión, capacidad volitiva”.

Según Báez (2006, p. 89), el texto literario pertenece al mismo tiempo a dos contextos: vive, podría decirse una vida doble (...) Por un lado nos proporciona (...) determinada información

objetiva sobre la realidad, y, en este sentido, pertenece lo mismo que la obra científica, al contexto pragmático. Pero al mismo tiempo -y es lo que tiene “de más” en comparación con la obra científica- pertenece al contexto literario, artístico.

Según Sales (2007), en este tipo de texto la comunicación es orientada al efecto estético; el autor utiliza medios que pertenecen a otros estilos funcionales, expresiones populares, conversacionales, entre otros y se utilizan recursos literarios y artísticos.

Para Mañalich (2007, p. 13) “el texto o discurso literario es una unidad semántico-comunicacional-valorativa, es un hecho estético cuya primigenia función es producir la emoción”.

Por su parte, Hernández & Díaz (2011, p. 38) ven el texto literario como “una unidad lingüístico-artística dinámica, que transmite un mensaje estético de carácter intencional, autorreflexivo, ambiguo y complejo, que se proyecta más allá de su época y promueve el desarrollo interno del lector-escucha en contextos socioculturales históricamente condicionados”.

Por su carácter de universalidad, los elementos de cualquier texto son aplicables al texto literario, sin embargo, no todas las características del texto literario se pueden aplicar a otros textos, pues este presenta particularidades propias, según Hernández & Díaz (2011), tales como:

- Posee un mensaje estético con carácter auto-reflexivo.
- Posee un mensaje estético que tiene carácter ambiguo.
- Es una unidad cognitiva y emocional.
- Se manifiesta como un sistema de acontecimientos y se interpreta como sentido.
- Es una unidad comunicativa que genera diálogo cultural.
- Se proyecta de forma omnitemporal y omniespacial.

Un texto se puede clasificar según su función, estilo y forma elocutiva (Domínguez, 2010). Dentro de la clasificación según la forma elocutiva, se encuentra la narración. Para Báez (2006, p. 187), el texto narrativo “es un tipo de discurso cerrado que, con independencia de características temáticas, estilísticas o subgenéricas, tiene como finalidad referir o relatar una sucesión de hechos en los que interviene un número variable de personajes”.

A consideración de Domínguez (2010, p. 126), dentro de las tipologías textuales, “la narración se establece como una de las más importantes. Toda narración cuenta con una serie de elementos comunes o universales que la definen: actor fijo, proceso orientado y complicado y evaluación”.

Según Hernández (2011, p. 185), la narración “contiene una secuencia de experiencias y acciones, realizadas por un sistema de personajes enmarcados en situaciones que cambian y ante las cuales ellos reaccionan transformándose también dialécticamente”.

En este se asume el criterio de la Doctora Ileana Domínguez, pues se considera que el texto literario narrativo representa gran importancia porque permite al estudiante hacer suyas las experiencias que en ellos se relatan, además inferir, analizar, reflexionar, disfrutar del texto y su belleza en el lenguaje y finalmente comprender, llegando a elaborar su propio significado.

Dentro de las diferentes formas del género literario narrativo aparecen la novela, la leyenda y el cuento, entre otros, los cuales se relacionan, pero a la vez presentan características que los distinguen.

Sistema de ejercicios

La propuesta ofrece un sistema de ejercicios que permite contribuir al desarrollo de la comprensión de textos literarios narrativos, a partir de una carpeta digital titulada *Lecturas para disfrutar y ampliar tu universo cultural*, que contiene los textos acompañados de los ejercicios y que se ejecuta en horario extradocente, en los laboratorios de computación.

El sistema de ejercicios tiene como base metodológica la concepción materialista y dialéctica del mundo, desde la cual se asumen posiciones respecto a los referentes en el plano filosófico, sociológico, pedagógico, psicológico.

Los fundamentos filosóficos están dados: en el papel de la actividad humana como forma de existencia social; la actividad permite al hombre modificar el objeto de acuerdo con los objetivos planteados ya que se unen fines, aspiraciones, intereses, conocimientos, se desarrolla el pensamiento del hombre. En consonancia con lo anterior, el sistema de ejercicios para desarrollar la comprensión de textos literarios narrativos, tiene sus fundamentos en la tesis del materialismo dialéctico sobre el papel decisivo del trabajo como actividad que forma al hombre, y aspira a la formación de un hombre para la vida con una concepción humana, integral y progresiva, como una continuidad que atiende a los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera coherente, que ayudarán a desarrollar las habilidades cognitivas para: el análisis-síntesis, inferencias, interpretaciones y valoraciones; promoviendo actitudes, críticas innovadoras, reflexivas, solidarias y responsables.

La concepción de la educación como un fenómeno social no se puede aislar de los contextos en que se desarrolla, desde su necesidad como exigencia de la sociedad, hasta su desarrollo en un marco de relaciones sociales que la caracterizan. El estudiante interactúa con sus compañeros, con sus profesores, con la familia, con la escuela y con la comunidad; estos factores socializadores conforman una estructura social en funcionamiento interactiva e interdisciplinariamente en un proceso activo, el cual estimula la individualidad, a la vez que desarrolla un carácter flexible, espontáneo y orientador en un clima altamente cooperativo; por cuanto el estudiante debe responder a la concepción humanista que proclama el proyecto social.

Desde el punto de vista pedagógico, la propuesta tiene en cuenta los componentes didácticos como conjunto de categorías didácticas que, organizadas sistémicamente, intervienen en la concepción del proceso de enseñanza aprendizaje.

En el sistema de ejercicios se siguen las consideraciones, desde el punto de vista psicológico, de la Escuela Histórico-Cultural de Vigotsky y sus colaboradores (Vigotsky, 1982). Además, se ponen de manifiesto los modelos actuales de las teorías educativas de base dialéctico-materialista: preparar al hombre para que sea capaz de entregar conocimientos adquiridos y desarrollarse en sociedad. Esto se pone de manifiesto, entre otros aspectos, en el proceder del docente ya que se parte de un diagnóstico, desde el cual se proyectan los niveles de ayuda necesarios para contribuir a desarrollar habilidades en la comprensión de textos literarios narrativos en los estudiantes.

La Teoría General de Sistemas de Bertalanfly (1954) precisa tres categorías importantes para el estudio y diseño de un sistema, según Machado (1990). Estas categorías son:

Sistema: conjunto de elementos, propiedades, atributos o relaciones que pertenecen a la realidad objetiva.

Elementos: partes que componen el sistema. Son ilimitados en variedad.

Relaciones: vínculos que se establecen entre los elementos. Estos elementos deben mantenerse unidos para formar parte del sistema.

El proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser analizado desde la óptica de la Teoría antes mencionada, pues tiene como objeto la formulación de principios válidos para los sistemas en general y ofrece un esquema conceptual que permite al mismo tiempo, el análisis y la síntesis de este proceso y enfoca, desde una perspectiva más amplia, su complejidad y su dirección.

Según Rosental Ludin (1981), el objeto de un sistema no puede descomponerse en elementos diversos ni en relaciones entre ellos, solo es posible funcionar a través de diferentes procesos.

Un proceso “es la presencia de diferentes fases o etapas, de un objeto o fenómeno, para producir como resultado un cambio gradual, en un tiempo determinado” (Addine, 2004, p. 54).

Los autores asumen la Teoría General de Sistemas de Bertalanffy, 1954, ya que le facilita demostrar que el conjunto de principios, métodos y procedimientos, a través de los cuales se realiza el desarrollo de la comprensión de textos literarios narrativos, logra constituir un “sistema” en toda la acepción del término y se puede materializar en un sistema de ejercicios para este fin, además, permite proceder de manera integrada mediante un grupo de elementos y procesos por cumplir, derivados de las propias leyes generales de la Pedagogía, la Didáctica, las características sociopsicológicas que poseen los estudiantes y la dirección de un proceso.

La palabra ejercicio tiene su origen en el latín *exercitium*. Se trata de la acción de ejercer, ejercitar o ejercitarse. Estos verbos se refieren a practicar un arte, un oficio o una profesión, aunque también pueden hacer referencia al hecho de llevar a cabo una cierta acción.

Definición del vocablo ejercicio, en el Diccionario de español en línea:

-Práctica que sirve para adquirir unos conocimientos o desarrollar una habilidad.

-Ejercitación, entrenamiento, práctica que sirve para el aprendizaje de una disciplina.

Acepciones del vocablo ejercicios:

a) Acción o efecto de ejercer o ejercitar.

b) En particular, cualquier actividad destinada a adquirir, desarrollar o conservar una habilidad.

c) En deporte. En particular, las que se realizan para adquirir, desarrollar o conservar la coordinación, fuerza y resistencia físicas.

d) En milicia. En particular, las que se realizan para adquirir, desarrollar o conservar la disciplina y técnica militares.

e) En religión. En particular, las que se realizan para fortalecer el espíritu mediante la oración o la penitencia.

f) Prueba práctica mediante la cual un estudiante demuestra que ha adquirido una habilidad o conocimiento.

g) En particular, cada uno de los que conforman un examen formal.

Se considera que los elementos expuestos en la definición que ofrece el Diccionario de español en línea, son los que se ajustan a los intereses de los ejercicios que se presentan.

Todos los textos y los ejercicios para cada uno de ellos, se recogen en la carpeta digital Lecturas para disfrutar y ampliar tu universo cultural que se encuentran en el escritorio de cualquier computadora del laboratorio de computación.

Ejercicios para el texto No. 1

Lee el capítulo *El chiquitín muerto* del libro *Corazón*, de Edmundo de Amicis. Identifica los vocablos que son nuevos para ti y que no puedes encontrar su significado en el contexto del capítulo. Cópialos y busca su significado auxiliándote del diccionario, después vuelve a leer el capítulo y lo comprenderás mejor.

1- Analiza si cada una de las siguientes afirmaciones es verdadera (V) o falsa (F). Escoge una y explica en qué te basas para considerarla así.

a) __ El compañero de mi hermano ha muerto.

b) __ La maestra Delcati vino el domingo por la tarde a dar la noticia, al maestro.

c) __ Mi madre no lo conocía.

d) __ El niño que murió había ganado varias medallas.

e) __ Su maestra lo quería como a un hijo.

2- Responde:

a) ¿En qué ambiente se desarrolla la acción?

- b) ¿Cuál es el suceso que se narra?
- c) ¿Quiénes intervienen en este capítulo y quién lo narra?
- d) ¿Cómo era el niño?
- e) ¿Qué intentó hacer el niño un día antes de morir?
- f) ¿Qué opinas acerca del comportamiento de los amigos, profesores y conocidos, del niño que murió?
- g) Resume el argumento del capítulo.

3-Teniendo en cuenta la lectura del capítulo y su comprensión, redacta un texto donde expliques por qué consideras que la responsabilidad es un valor importante e incalculable para los seres humanos.

Ejercicios para el texto No. 2

Lee el capítulo *En casa del herido* el libro *Corazón*, de Edmundo de Amicis. Identifica los vocablos que son nuevos para ti y que no puedes encontrar su significado en el contexto del capítulo y busca su significado auxiliándote del diccionario, después vuelve a leer el capítulo y lo comprenderás mejor.

1-Determina, a partir de la información que brinda el capítulo, si los siguientes enunciados son verdaderos (V), falsos (F) o no se dicen (?).

- ___ El viejo empleado fue herido en un ojo tres días antes.
- ___ La habitación donde estaba el viejo en cama estaba casi a oscuras.
- ___ El viejo empleado relató cómo sucedió todo.
- ___ El viejo dijo que el médico que vendría a verlo era su amigo.
- ___ Garofi se acercó a la cama, esforzándose por no llorar.

2- ¿Quién es el narrador?

3- ¿Cuáles son los personajes que consideras principales?

4- ¿Qué le había ocurrido al viejo empleado?

5- Mientras el viejo empleado hablaba del médico que debía llegar a curarlo ¿quién llegó y cómo?

6- ¿Cómo recibió a Garofi el viejo empleado herido?

7- ¿Le guardaba rencor? ¿Por qué lo sabes?

8- ¿Cómo crees que se sentía Garofi?

9- ¿Cómo valoras la acción de Garofi antes de marcharse?

10- Construye un texto, de más de un párrafo, donde establezcas la relación entre los jóvenes actuales y los valores: humanismo, generosidad e indulgencia.

Ejercicios para el texto No. 3

Lee el cuento *El sastrecillo valiente*, de los Hermanos Grimm. Identifica los vocablos que son nuevos para ti y que no puedes encontrar su significado en el contexto del cuento. Cópialos y busca su significado auxiliándote del diccionario, después vuelve a leer el cuento y lo comprenderás mejor.

1- Analiza si cada una de las siguientes afirmaciones es verdadera (V) o falsa (F). Escoge una y explica en qué te basas para considerarla así.

- a) ___ El sastrecillo compró toda la mermelada que vendía la señora.
- b) ___ El sastrecillo mató a siete moscas de un golpe.
- c) ___ Él quiso que únicamente en el pueblo se supiera la noticia.
- d) ___ El sastrecillo se colocó en el pecho, una cinta bordada por él, que decía “SIETE DE UN GOLPE”.

- e) ___ En el encuentro que tuvo con el gigante, perdió por no ser astuto.
f) ___ Al final de su llegada al reino y después de no pocas aventuras, el sastrecillo se convirtió en un firme rey.

2-Responde:

- a) ¿En qué lugar ocurre la acción de este cuento?
b) Mencione los personajes que intervienen y diga cuál es el protagonista.
c) ¿Quién narra el cuento? ¿Cómo lo sabes?
d) ¿Cuál es el argumento del cuento?
e) ¿Qué valores encuentras en el sastrecillo? Explica.
f) ¿Qué opinas de la actitud del sastrecillo en el palacio?
- 3-Entre los personajes protagónicos de los cuentos leídos: *El campesino y el diablo* y *El sastrecillo valiente*, existen algunas semejanzas relacionadas con los modos de actuación; redacta un texto donde expliques cuáles son y qué importancia les concedes.

Ejercicios para el texto No. 4

Del libro *Cartas desde la selva*, de Horacio Quiroga realizarás dos lecturas, por lo que es importante que sepas que los relatos que recoge, como su título lo indica, están escritos como cartas; para que las comprendas bien y conozcas mejor a su autor debes leer primero el prólogo escrito por Anisia Miranda, que se presenta al principio del libro y que está en la carpeta.

Lee cuidadosamente el relato *La caza del tatú carreta*. Identifica los vocablos que son nuevos para ti y que no puedes descubrir su significado en el contexto del relato, cópialos y auxíliate del diccionario, después vuelve a leer el relato y lo comprenderás mejor.

- 1- ¿Quién es el narrador? ¿Cómo lo supiste?
2- ¿A quién va dirigida la narración?
3- Identifique si los siguientes enunciados son verdaderos (V), falsos (F) o si no se dicen en el texto (?).

___ Los cazadores lo llevaron por la noche, acostado sobre una mula hasta la costa de Paraná.

___ En el bosque no es fácil comer como uno cree.

___ Ya había visto un tatú carreta antes.

___ Cuatro hombres con feroz apetito, tiran tanto como un caballo.

___ Hoy día el tatú carreta escasea bastante.

4- ¿Quiénes cazaban juntos?

5- ¿Para qué cazaban?

6- ¿Cómo están siempre las uñas de los animales y qué hay que hacer ante una herida producida por ellas?

7- ¿Dónde se desarrolla la cacería?

8- ¿Cómo encontraron al tatú carreta? ¿A qué se parece?

9- ¿Lograron cazarlo? ¿Cómo?

10- Imagina que no lo hubieran cazado ¿cómo crees que se sentirían?

11- ¿Qué opinas de la unidad que formaban los indios para cazar?

12- ¿Te divertiste con la lectura del relato? ¿Por qué?

13- Se dice que en la unión está la fuerza ¿estás de acuerdo con esa afirmación? Explica tu respuesta a través de un párrafo.

Ejercicios para el texto No. 5

Lee cuidadosamente el relato *Cacería del hombre por las hormigas*. Identifica los vocablos que son nuevos para ti y que no puedes descubrir su significado en el contexto del relato. Cópialos y auxíliate del diccionario, después vuelve a leer el relato y lo comprenderás mejor.

1- ¿El narrador es el mismo que en el relato anterior y va dirigido al mismo destinatario? ¿Cómo lo supiste?

2- Identifica si los siguientes enunciados son verdaderos (V), falsos (F) o si no se dicen en el texto (?).

___ El narrador escribe acurrucado sobre las cenizas de una gran fogata, muerto de frío.

___ Durante varias horas las hormigas han estado tranquilas.

___ Son hormigas carnívoras, constantemente hambrientas.

___ La picadura de muchísimas hormigas puede matar.

___ El narrador escribe para que conozcan sobre las hormigas.

3- ¿En qué ambiente se desarrolla la acción?

4- ¿Cuál es el suceso que se narra?

5- ¿Qué personajes intervienen?

6- ¿Cómo son las hormigas y qué son capaces de hacer?

7- ¿Qué les pasaba a los animales esa noche, que se atrevían a exponerse a morir de frío bajo la helada y qué le pasó al hombre cuando trató de averiguarlo?

8- ¿Qué opinión te merecen este tipo de hormigas?

9- ¿Qué opinas del comportamiento del hombre?

10- A nivel mundial se considera importante el cuidado y la preservación de la flora y fauna. Sabes que las hormigas son una especie de insecto ¿crees que también se incluye su cuidado y conservación? Investiga y responde a través de un texto de más de un párrafo.

Conclusiones

Los fundamentos teóricos y metodológicos marcan los aspectos más importantes sobre la comprensión de textos y el requerimiento de su atención y estudio para la aplicación de acciones que favorezcan dicho componente.

El sistema de ejercicios se corresponde con las exigencias de la comprensión de textos, a partir de los nuevos formatos de la información. Los ejercicios están agrupados por niveles de comprensión y han sido elaborados para realizarse como estudio independiente; los textos han sido seleccionados teniendo en cuenta la edad, intereses, el trabajo con diferentes estrategias curriculares y con una proyección ética y estética que potencian el fortalecimiento de valores y el crecimiento cultural. Estos pueden ser rediseñados en dependencia del diagnóstico.

Después de aplicado el sistema de ejercicios se constata un avance en la comprensión de textos. Los estudiantes alcanzan un nivel cualitativo superior en los tres niveles de comprensión, constituyendo un avance considerable.

Referencias bibliográficas

Abello, A. M., Montaña, J. R., Sobrino, E., Bonachea, A. I., & Hernández, J. E. (2014). *El mundo y la cultura mediados por la lengua*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.

Abusamra, V., Cartoceti, R., Ferreres, A., Beni, R. D., & Cornoldi, C. (2009). La comprensión de textos desde un enfoque multicomponencial. El test "Leer para comprender". *Ciencias Psicológicas*, pp. 193-200.

Addine, F. (1999). *¿Didáctica! ¿Qué didáctica?* La Habana, La Habana, Cuba. pp. 1-19.

Addine, F. (2004). *Didáctica: Teoría y práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Arreghini, M. (2013). *El desarrollo de la Comprensión Lectora*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación.
- Báez, M. (2006). *Hacia una comunicación más eficaz*. La Habana, Pueblo y Educación.
- Bertalanffy, L. V. (1954). *Teoría general de sistemas*. Nueva York, Harper and Row Publishers, Inc.
- Caballero, Y. (2010). *Sistema de Actividades a partir de la comprensión de textos literarios para contribuir a la formación de valores en alumnos de 11^{no} grado del IPUEC "Tony Santiago"* (Tesis en opción al grado académico Máster.) UCP "Félix Varela Morales", Santa Clara.
- Chaviano, C. (2014). *Propuesta de actividades para contribuir al desarrollo de habilidades en el análisis de textos literarios pertenecientes al género lírico*. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela Morales". Santa Clara.
- Diccionario de español en línea *ejercicio* - Significados en español y discusiones con el uso de 'ejercicio'. (Consultada 4/4/2014) *es.thefreedictionary.com/ejercicio*
- Domínguez, I. (2010). *Comunicación y Texto*. La Habana, Pueblo y Educación.
- Fernández, J. (2013). Perspectivas en torno al desarrollo de la comprensión lectora. *Revista de Evaluación Educativa*, pp. 214-230.
- García, E. (1975). *Lengua y Literatura*. La Habana, Pueblo y Educación.
- García, J. (2005). *La comparación en el análisis literario*. La Habana, Pueblo y Educación.
- Hernández, J. E., & Díaz, J. A. (2011). *Introducción a los Estudios Literarios*. La Habana, Pueblo y Educación. pp. 20-51.
- Jiménez, E. (2014). *Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas*. Investigaciones sobre lectura, pp. 65 - 77.
- Labarrere, G., & Valdivia, G. E. (2009). *Pedagogía*. La Habana, Pueblo y Educación.
- Larrañaga, E., & Yubero, S. (2015). Evaluating metacognitive strategies to comprehend narrative texts. *Ocnos Revista de Estudios sobre lectura*, pp. 18-27.
- LLamazares, M. T. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora. *Revista Española de Pedagogía*, pp. 309-326.
- Makuc, M. (2015). Las teorías implícitas sobre la comprensión textual y las estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios de primer año. *Estudios Pedagógicos XLI*, pp. 143-166.
- Martínez, R. (2014). *Sistema de actividades para el desarrollo de la comprensión de textos literarios narrativos*. Santa Clara: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela Morales".
- Montaño, J. R. (2006). *La literatura y en desde para la escuela*. La Habana, Pueblo y Educación.
- Montaño, J. R., & Abello, A. M. (2010). *(Re) novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura*. La Habana, Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (1987). *Metodología de la enseñanza del español*. Tomo I. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rosental, M., & Ludin, P. (1981). *Diccionario filosófico*. La Habana: Política.
- Salas, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad autónoma de Nuevo León*. Nuevo León, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Sales, L. M. (2007). *Comprensión, análisis y construcción de textos*. La Habana, Pueblo y Educación.
- Valdebenito, V. H. (2012). *Desarrollo de la comprensión lectora, comprensión y fluidez a través*

- de un programa de tutoría entre iguales, como metodología para la inclusión* (Tesis doctoral).
Barcelona, Univesidad Autónoma de Barcelona.
- Valdebenito, V., & Duran, D. (2015). Formas de interacción implicadas en la promoción de estrategias de comprensión lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, pp. 75-85.
- Valles, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *LIBERABIT*, pp. 49-61.
- Vigostky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
www.rmm.cl/index_sub3.php?id_contenido=8407&id_seccion...www.wordreference.com/definicion/ejercicio

LA DISCIPLINA ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS DESDE UNA PERSPECTIVA PROFESIONALIZADA, EN LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN. ESPAÑOL-LITERATURA

Dr. C. Yelena Abreu Alvarado

<https://orcid.org/0000-0002-6084-1077>

yelena.abreu@upr.edu.cu

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Cuba

Dr. C. Taymi Breijo Worosz

taymi.breijo@upr.edu.cu

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Cuba

M. Sc. Teresa Delfina Iglesias Hernández

teresa.iglesias@upr.edu.cu

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Cuba

M. Sc. Marisela de la Caridad García Rumayor

m.g51@gmail.com

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Cuba

Resumen

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Estudios Lingüísticos desde una perspectiva profesionalizada, en la carrera Español-Literatura de la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca” se necesita una investigación que mejore dicho proceso. En este sentido se utilizaron métodos teóricos y empíricos, técnicas y procedimientos. Se elabora entonces una estrategia didáctica que se implementa mediante dos acciones estratégicas específicas: la primera de ellas encaminada a la superación del colectivo de la disciplina Estudios Lingüísticos para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje y tiene como producto, un Programa de superación para el mejoramiento del proceso; la segunda, al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Estudios Lingüísticos, mediante la implementación de los Talleres Profesionales para el estudio de la lengua como sistema con enfoque profesional; sus productos son un Programa de Talleres Profesionales y los Recursos de aprendizaje para la disciplina Estudios Lingüísticos. La variante Delphi se utilizó para constatar la viabilidad teórica con la aplicación de un cuestionario a los profesores y para la práctica, las sesiones en profundidad a los estudiantes.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje, Estudios Lingüísticos, profesionalización

Introducción

Una de las prioridades de la Educación superior en Cuba, es la educación y el desarrollo de la personalidad de niños, adolescentes y jóvenes; labor básicamente en la de los profesionales de la educación. He ahí la importancia que tiene en todo el proceso de formación y superación de los futuros educadores, la preparación cognoscitiva de los que orientan el proceso de enseñanza-

aprendizaje, en la labor de formar a los nuevos profesores para lograr una práctica laboral exitosa en las aulas.

Particularmente en las facultades pedagógicas y específicamente en la carrera Español-Literatura, se trabaja en aras de la formación lingüística de los estudiantes, la que es importante desarrollar desde las asignaturas de corte lingüístico, lo que posibilita favorecer el interés hacia la profesión escogida.

Asimismo, la necesaria formación lingüística de los estudiantes que optan por la carrera Español-Literatura, instituye uno de los objetivos fundamentales en la formación inicial de este profesional, pues su dominio de la lengua materna es determinante para el futuro desempeño como profesores en los diferentes niveles de educación (Fierro, 2013).

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso de interacción que incorpora a los componentes didácticos un espacio importante para el desarrollo de la personalidad del estudiante, pues toma de forma crítica, acciones encaminadas al conocimiento del objeto de su aprendizaje.

Se califica como la relación sistémica de los componentes didácticos hacia una interacción dinámica de manera creadora, reflexiva y crítica de los sujetos con el objeto de aprendizaje y de los sujetos entre sí, que integre acciones dirigidas a la instrucción, al desarrollo y a la educación del estudiante (Silvestre, 2000, p. 73-74).

El proceso de enseñanza-aprendizaje ve como centro al estudiante. Se afirma que es un proceso pedagógico que posee las características esenciales de este, pero se distingue por ser mucho más sistemático, planificado, dirigido y específico, por cuanto la interrelación maestro-alumno deviene un accionar didáctico mucho más directo, cuyo único fin es el desarrollo integral de la personalidad de los educandos (Addine, 2004).

Los autores de esta investigación concuerdan con estas ideas, ya que, para lograr el desarrollo integral de los estudiantes, se requiere de operaciones más estrechas y más directas para de esta forma, dar una respuesta inmediata en su labor profesional.

Estos autores, destacan la estrecha relación que entre profesor y estudiante ha de existir para que las acciones dirigidas a la reflexión y a la crítica sean más efectivas y así, se desarrolle de forma integral, mas, no se explicitan de manera suficiente los motivos y las necesidades del estudiante para alcanzar las metas profesionales que desde la ciencia lingüística y las ciencias de la educación, se ha propuesto para que su preparación sea la de un profesional preparado para desempeñarse en la dirección del PEA de la lengua y la literatura en la educación media básica y media superior.

Breijo (2016) afirma que en el PEA las actividades son desarrolladas fundamentalmente por los alumnos y el docente. Se reconoce que la actividad por excelencia del alumno es el aprendizaje y la del docente es la enseñanza, lo que no excluye que se enriquezcan los roles de ambos en la propia dinámica del proceso cuando los alumnos enseñan y los docentes aprenden (p. 19).

La actividad de enseñanza-aprendizaje se sustenta en motivos, necesidades, expectativas e intereses por lo que este proceso debe ser estimulante, agradable y demandante que reclame del compromiso, hacia él mismo, hacia el otro y hacia los demás.

Silvestre (2000) afirma que “se puede lograr un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador, al concebir y materializar un proceso de enseñar y aprender desarrollador” (p. 56).

Desde la concepción desarrolladora del PEA, se asume la definición expuesta por Castellanos (2001) cuando plantea que “es 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” (p. 49).

Se está de acuerdo con esta definición, pues el PEA de la disciplina Estudios Lingüísticos desde una perspectiva profesionalizada promueve en los estudiantes el aprendizaje integral, de manera tal que a partir de las asignaturas de corte lingüístico, se crean las condiciones necesarias para la comprensión, el análisis y la construcción de todo tipo de significado en cada una de las disciplinas que conforman el currículo de la carrera Español-Literatura, lo cual implica el camino hacia el aprendizaje de manera general y fomenta la independencia cognoscitiva para lograr su transformación de forma creativa.

Los componentes en esta disciplina, involucran al profesor de las asignaturas de corte lingüístico, en la conducción del PEA de acuerdo con los intereses y aspiraciones de los estudiantes e incluye el bagaje cultural de su entorno y desde la teoría lingüística lo incluyen en la solución de las tareas motivadas a partir de los problemas profesionales.

Concibe la enseñanza centrada en los llamados componentes funcionales: comprensión, análisis y construcción de textos, al decir de (Roméu, 2013). Coloca en un primer lugar la enseñanza de estrategias que permitan lograr el dominio de dichos componentes. Dado el carácter procesal del enfoque, se tienen en cuenta las habilidades que intervienen en los procesos de la comunicación oral (audición y habla), como en los de la comunicación escrita (lectura y escritura), así como el desarrollo de las habilidades en la comprensión (audición y lectura) y construcción (habla y escritura) (p. 45).

Se necesitan resaltar algunos elementos relacionados con la disciplina, pues subraya Díaz (1998) que es aquella parte del currículo en la que se organizan los contenidos (sistemas de contenidos y habilidades) relativas a la actividad profesional y que se vinculan total o parcialmente con una o varias ramas del saber. Estos contenidos son ordenados con la lógica de la ciencia que representa dicha rama; pero, en correspondencia directa con la lógica del proceso docente educativo, a ella se subordinan los demás niveles (asignaturas, temas, clases, tareas docentes) (p. 85).

Se asume esta definición, ya que la autora hace énfasis en la organización de los contenidos y las habilidades vinculadas a una o varias ramas del saber que se concretan directamente en la lógica de una ciencia, en este caso en particular, responde a la ciencia lingüística.

Actualmente el Plan de estudio E en el programa de la disciplina Estudios Lingüísticos (2016) se declara: esta disciplina es una de las que conforman el currículo de la carrera Español-Literatura, la cual proporciona el sistema de conocimientos, habilidades y valores esenciales para entender el lenguaje en unidad indisoluble con el pensamiento, lo que revela de igual forma la unidad de lo cognitivo (que implica, a su vez, la unidad con lo afectivo) y lo comunicativo, como funciones esenciales e inseparables que estos cumplen (p. 22).

Se fundamenta en los principios de la dialéctica materialista de raíz marxista-leninista, en principios martianos, fidelistas, en las concepciones de la Escuela Histórico-Cultural Vigotsky (1966) y seguidores, en la lingüística discursiva de Van Dijk (2000), en la didáctica desarrolladora, Castellanos (2001) y Addine (1998), entre otros. Todas se constituyen en referentes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua y la literatura (Roméu, 2007).

Al adoptar dicho enfoque, la disciplina asume el discurso como categoría esencial, así como sus dimensiones -semántica, sintáctica y pragmática-; la tipología de los discursos, de acuerdo con el código, la forma elocutiva, la función y el estilo, determinantes en la especificidad del uso y funcionabilidad de las estructuras lingüísticas con una orientación semántico-pragmática (significado y uso).

Tiene un rol fundamental dentro del Plan de estudio de la carrera Español-Literatura, por la trascendencia que tiene el dominio de la lengua materna como medio esencial de cognición y de comunicación, como componente básico de la cultura y la identidad de un pueblo; es una vía

insustituible en la elaboración y expresión del conocimiento; tiene como finalidad crear la base de conocimientos teóricos, prácticos y metodológicos que permitan la comprensión del fenómeno lingüístico, que posibilite un desempeño comunicativo eficiente en la labor profesional pedagógica.

Aunque es un objetivo otorgar a la disciplina el enfoque profesional, aún no se aprovechan todas las potencialidades en este sentido desde un nivel disciplinar, las que actuarían como ejes para el accionar didáctico en el PEA de la disciplina Estudios Lingüísticos desde una perspectiva profesionalizada, lo que adquiere significación particular en la formación del profesional de la carrera Español-Literatura desde la propia impartición de los contenidos relacionados con los planos y niveles de la lengua como sistema con enfoque profesional, pues el valor de estos tributan a la formación lingüística y a favor de la estimulación por la carrera que se estudia.

A través del análisis de documentos, la observación a clases, entrevista a profesores y encuesta a estudiantes de la carrera, se constataron los resultados obtenidos y en investigaciones realizadas por la autora (Abreu, 2014, 2018, 2020), lo permite plantear como problema ¿cómo mejorar el PEA de la disciplina Estudios Lingüísticos, desde una perspectiva profesionalizada, en la carrera Español-Literatura de la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca” (UPR)?

Es por esto que se determina como objetivo general proponer una estrategia didáctica para el PEA de la disciplina Estudios Lingüísticos, desde una perspectiva profesionalizada, que favorezca el estudio de la lengua como sistema con enfoque profesional.

Los objetivos son exponer la fundamentación de una estrategia didáctica del PEA de la disciplina Estudios Lingüísticos de la carrera Español-Literatura, y explicar la materialización de una estrategia didáctica del PEA de la disciplina Estudios Lingüísticos de la carrera Español-Literatura en el marco de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura de la UPR”.

La investigación se realizó sobre una base metodológica dialéctico-materialista que parte de las contradicciones generales del objeto, como fuente de desarrollo y como génesis del problema planteado y posibilitaron la aplicación de los métodos teóricos y empíricos y de los procedimientos estadísticos.

Los métodos teóricos posibilitaron descubrir, analizar y sistematizar los resultados obtenidos, y se utilizaron el método histórico para establecer las conexiones más esenciales y la explicación de la historia de su desarrollo. Dentro de los métodos lógicos empleados están el método hipotético-deductivo y el sistémico y estructural funcional, unido al de la modelación permitieron determinar los componentes de una estrategia didáctica, sus relaciones y dinámica, así como su definición y el diseño de la misma.

Como procedimientos de los métodos teóricos (Álvarez, 1998), se utilizaron durante toda la investigación, el análisis y la síntesis y la inducción y la deducción para llegar a conclusiones y hacer generalizaciones. Como métodos empíricos, se utilizaron el análisis documental, que incluyó varias fuentes de información y la observación de clases como una de las vías para evaluar la efectividad del proceso.

Se utilizó el criterio de expertos para evaluar la calidad de la estrategia didáctica; los criterios de los expertos fueron procesados a partir de la implementación del método *Delphy* y para la viabilidad teórica y práctica. Para poder evaluar el comportamiento de ese proceso en la carrera se elaboró una definición operacional donde se identificó según el contexto en que se desarrolla la investigación y a criterio de la autora las dimensiones que se debían tener en cuenta para la caracterización, las cuales resultan: instructiva, educativa, desarrolladora y de gestión del PEA-DEL.

Se determinaron 4 dimensiones: la dimensión instructiva, la desarrolladora, la dimensión y la dimensión gestión del PEA de la disciplina Estudios Lingüísticos desde una perspectiva profesionalizada.

La revisión de documentos demostró deficiencias en el reconocimiento de la importancia del enfoque profesional; insuficientes conocimientos, habilidades, valores y actitudes de los estudiantes para la aplicación de métodos en el PEA de la disciplina Estudios Lingüísticos y de la profesión.

No se explicita de manera suficiente, desde la gestión del PEA de la disciplina Estudios Lingüísticos desde una perspectiva profesionalizada, la planificación, organización, regulación y control de actividades relacionadas con el estudio de la lengua como sistema con enfoque profesional, lo que limita el estímulo de la búsqueda de conocimientos.

El mayor número de estudiantes tuvo dificultades, en la prueba pedagógica, en la preparación para la aplicación de los conocimientos relacionados con la lengua como sistema con enfoque profesional y transferirlos a nuevas condiciones de aprendizaje y para solucionar problemas profesionales en correspondencia con el modo de actuación profesional. Casi la totalidad de los estudiantes presentan problemas para argumentar y explicar la importancia del estudio de los contenidos de la lengua como sistema con enfoque profesional, aunque en mayor medida respeta sus normas de uso.

La observación de siete clases de las asignaturas de la disciplina Estudios Lingüísticos concuerda en que casi todos los indicadores están evaluados de inadecuado pues solo una pequeña parte de los estudiantes, domina e identifica los contenidos relacionados con el estudio de la lengua como sistema con enfoque profesional.

En la encuesta a estudiantes se insiste en que la mayoría no logra identificar las estructuras lingüísticas con enfoque profesional; no argumentan correctamente la importancia de la tarea docente para el estudio de los contenidos de la lengua como sistema con enfoque profesional. La entrevista a profesores acentúa que el dominio de los conocimientos y la funcionabilidad de las estructuras de la lengua como sistema con enfoque profesional y de las habilidades de la disciplina con enfoque profesional requeridos, pues se expresan los conocimientos adecuados; solo tres profesores integran los contenidos de la disciplina con enfoque profesional desde las tareas docentes.

Resultados

Se utilizó la triangulación metodológica que permitió la constatación de los resultados obtenidos con la aplicación de variados métodos y muestra los análisis de los resultados de los métodos y técnicas aplicados, realizada de la entrevista a los profesores, de la encuesta a los estudiantes y de la observación de las clases para encontrar las coincidencias y las discrepancias en el PEA de la disciplina Estudios Lingüísticos desde una perspectiva profesionalizada.

Sus dos acciones estratégicas específicas están encaminadas, una a la superación del colectivo de la DEL para la dirección del PEA-DEL desde una perspectiva profesionalizada, cuyo objetivo es superar al colectivo de esta disciplina y tiene como producto, un Programa de superación para el mejoramiento del proceso; la segunda, al mejoramiento del proceso, mediante la implementación de los Talleres Profesionales para el estudio de la lengua como sistema con enfoque profesional que tiene como objetivo sistematizar estos contenidos, a partir de la propuesta de los talleres, dirigidos a potenciar su formación inicial; sus productos son un Programa de Talleres Profesionales y los Recursos de aprendizaje para la DEL.

La propuesta de conocimientos de la disciplina Estudios Lingüísticos expresa los conocimientos que han sido seleccionados para mejorar dicho proceso y que son los que se proponen como (invariantes de la disciplina Estudios Lingüísticos):

Estas invariantes, al decir de Abreu (2020), son:

- la unidad indisoluble de la relación lenguaje-pensamiento-sociedad;
- necesidad del uso y la funcionabilidad de las estructuras lingüísticas con una orientación sintáctica- semántica-pragmática para la producción correcta de textos orales y escritos;
- la tridimensionalidad del signo lingüístico desde las diversas miradas de las asignaturas de la disciplina Estudios Lingüísticos;
- importancia de la organización interna del sistema de la lengua y su ordenamiento en niveles de complejidad creciente en el discurso teniendo en cuenta la diversidad discursiva;
- los procesos de comprensión, análisis y construcción de significados según el contexto;
- valoración de la importancia de la aplicabilidad del estudio de la lengua como sistema con enfoque profesional para la comprensión de los fenómenos lingüísticos.

La valoración de los resultados en la práctica se realiza en correspondencia con las acciones estratégicas, a partir de la introducción parcial en la práctica educativa. Esta se realiza en dos direcciones: una, en función de la superación de los profesores de la disciplina Estudios Lingüísticos, para la dirección del PEA-DEL desde una perspectiva profesionalizada y la otra, dirigida a la implementación de los Talleres Profesionales para el estudio de la lengua como sistema con enfoque profesional.

El Criterio de siete expertos consideró la pertinencia de su implementación mediante etapas dado la cantidad de cursistas; en una primera etapa a los profesores del colectivo de la DEL y en una segunda al resto.

Con el método *Delphy* y el cuestionario aplicado, se sostuvo que era una importante contribución para enriquecer la estrategia didáctica y permitió conocer la importancia de desarrollarla mediante acciones estratégicas específicas.

Entre los principales impactos, los profesores reconocen la importancia de las bases teóricas y conceptuales asumidas como un proceso de profesionalización, sustentado en la relación triádica entre la motivación hacia el estudio de la lengua como sistema con enfoque profesional-actividad-comunicación.

En las Sesiones en profundidad, Hernández (2010), sobre la base de las invariantes determinadas, los estudiantes lograron transitar por los niveles de comprensión lectora y por los planos y niveles de estudio de la lengua como sistema con enfoque profesional, en la solución de las tareas docentes lingüísticas profesionalizadas.

Expresan que estas tareas integran los contenidos que deben impartir en la educación media básica y media superior y pueden extrapolarlos a situaciones de enseñanza-aprendizaje; comentaron sobre su motivación con la relación entre las asignaturas de la disciplina y la orientación del estudio de documentos normativos.

Discusión

Entre los resultados alcanzados en la implementación de la estrategia didáctica para el mejoramiento del PEA de la disciplina Estudios Lingüísticos desde una perspectiva profesionalizada en la carrera Español-Literatura, se demuestra la necesidad de la elaboración de actividades para la superación de los docentes en cuanto a los elementos relacionados con la profesionalización en este PEA.

Este se sustenta en la relación trídica entre la motivación hacia el estudio de la lengua como sistema con enfoque profesional- actividad-comunicación, lo que permite el redimensionamiento de los componentes del proceso, que se concretan en la tarea docente lingüística profesionalizada, en la dinámica de lo curricular, desde la determinación de invariantes de este proceso a nivel disciplinar y en el mejoramiento del PEA al destacar los Talleres Profesionales relacionados con el estudio de la lengua como sistema con enfoque profesional al tener en cuenta las invariantes del conocimiento, referentes al trabajo en la disciplina Estudios Lingüísticos, así como otras experiencias aplicadas.

El estudio de la lengua como sistema con enfoque profesional dentro del propio PEA de la disciplina Estudios Lingüísticos desde una perspectiva profesionalizada es de una gran importancia para favorecer la formación lingüística de los estudiantes de la carrera Español-Literatura, asegura Abreu (2020) porque se logra que desde las asignaturas de corte lingüístico y bajo la gestión del profesor, se apropien de forma activa de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes, y así logran aplicarlos mientras resuelven los problemas profesionales, lo que posibilita el uso y respeto de la lengua como herramienta y expresión de la identidad profesional, en función de su formación como modelos lingüísticos y de su modo de actuación profesional.

Muchos son los autores que reflexionan acerca de la formación lingüística en el profesional de la carrera Español-Literatura. Fierro (2012, 2015) y García (2017), explican la posibilidad de un mayor conocimiento del estudio de la lengua y además es esencial en el contexto de su actividad y en el sentido de la identidad profesional, garantiza la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Estudios Lingüísticos desde una perspectiva profesionalizada: ella como expresión de cultura, identidad y forma de comunicación.

Otros estudiosos del tema como García (2015) y Toledo (2016), reafirman que el proceso de formación lingüística por el que atraviesan los estudiantes, se encuentra manifiesta en la experiencia del lenguaje y la lengua, así expone Fierro (2015), que se utiliza para recibir al estudiante de la carrera Español-Literatura, y por tanto, en su preparación profesional.

En la comprensión del fenómeno lingüístico, el uso del léxico pedagógico, viabiliza dentro de la disciplina Estudios Lingüísticos, el proceso de formación del estudiante, que tiene como uno de sus objetivos el logro de comunicadores eficientes, y esta especialidad su rol de modelo lingüístico logra que adquiera mayor connotación, pues la formación lingüística cumple sus propósitos, plantea Álvarez (2018).

El proceso de formación del léxico pedagógico de los estudiantes de la carrera Español-Literatura, contribuye a la transmisión especializada y homogénea de los contenidos pedagógicos, lingüísticos y literarios, destaca Álvarez (2020), mediante el empleo contextualizado de unidades léxicas representativas de cada una de las áreas disciplinares que conforman el currículo de la carrera.

Machín (2020) expone que la formación de profesionales de la educación en general y de la especialidad Español y Literatura en particular, presupone un alto sentido de la responsabilidad individual y social a la par que se forme como profesional competente. Estas ideas signan un profesional de perfil amplio que no solo domine lo pedagógico y lo didáctico, sino también la ciencia de su especialidad, que vincule los objetivos generales en la formación de los estudiantes con las singularidades de cada uno, al incluir las particularidades de la escuela y de su entorno.

En la carrera Español-Literatura, el profesor se convierte en asesor de profesionalización, asegura Mena (2017), que propone las vías para dar solución a los problemas profesionales de la disciplina Estudios Lingüísticos de modo innovador y creativo, y así, desarrolla y consolida de forma gradual sus modos de actuación profesional, en relación con las exigencias del modelo de desempeño profesional construido socialmente.

Conclusiones

La implementación de la estrategia didáctica propuesta, facilita el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Estudios Lingüísticos desde una perspectiva profesionalizada, en la carrera Español-Literatura de la Universidad de Pinar del Río.

Los estudiantes alcanzaron una mayor formación lingüística, pues las dos acciones estratégicas específicas logran que los profesores vean el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de profesionalización que se sustenta en la relación triádica entre la motivación hacia el estudio de la lengua como sistema con enfoque profesional- actividad-comunicación, lo que permite el redimensionamiento de los componentes del proceso, que se concretan en la tarea docente lingüística profesionalizada, en la dinámica de lo curricular, desde la determinación de invariantes de este proceso a nivel disciplinar.

Referencias bibliográficas

- Abreu, Y. (2014). Sistema de talleres extraclases para estimular la motivación profesional en los estudiantes de la carrera Español- Literatura de la UCP “Rafael M. de Mendive”, (autora)- Año 10, ISSN -1815-7696, mayo 2014.
- Abreu, Y. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación profesional en la carrera Español-Literatura. *Revista Mendive, Vol 16, Núm. 4* (2018) ISSN. 1815-7696
- Abreu, Y. (2020). Empleo de la Neutrosofía para el análisis de las consideraciones más significativas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Estudios Lingüísticos. En *Revista Neutrosophic Computing and Machine Learning Vol. 11*, 2020. ISSN- 2574-1101 (ONLINE), ISSN-2574-1098 (PRINT).
- Abreu, Y. (2020). *Estrategia didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Estudios Lingüísticos desde una perspectiva profesionalizada, en la carrera Español-Literatura de la Universidad de Pinar del Río*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
- Addine, F y García, G. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. Compilación. La Habana: Pueblo y Educación.
- Addine, F. (1998). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje*. La Habana: IPLAC. Documento en soporte digital.
- Álvarez de Zayas, C. (1998). *Pedagogía como ciencia*. Editorial Félix Varela. La Habana. Cuba.
- Álvarez, L. (2018). *Concepción pedagógica para la formación del proceso del léxico pedagógico de los estudiantes de la carrera Español-Literatura*. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río, Cuba.
- Álvarez, L. (2020). IADOV neutrosófico para validar la concepción pedagógica del proceso de formación del léxico pedagógico de los estudiantes de la carrera Español-Literatura. En *Revista Neutrosophic Computing and Machine Learning Vol. 11*, 2020. ISSN- 2574-1101 (ONLINE), ISSN-2574-1098 (PRINT).
- Breijo, T. (2016) *¿Cómo enseñar y cómo aprender para formar competencias profesionales?: Un enfoque didáctico desarrollador*. Editorial: Universidad de Santander.
- Castellanos, D. (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana.
- Díaz, T. (1998). *Modelo para el trabajo metodológico del proceso docente en los niveles de carrera, disciplina, año académico*. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río, Cuba.

- Fierro, B. (2013). *La formación lingüística y literaria de los estudiantes de las carreras pedagógicas de la provincia de Matanzas en la formación inicial*. Informe de proyecto de investigación. Matanzas: S. E.
- Fierro, B., Casaña M., García, A., Borot, E. (2012). *La formación lingüística y literaria de los estudiantes de carreras pedagógicas en la formación inicial*. Informe final de investigación. Matanzas: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Juan Marinello Vidaurreta”. 2012.
- García, Á.M. (2017). *El análisis de textos como contenido mediador del eje lectura-análisis-comprensión-construcción*. En Memorias del II Coloquio Cuba-México, “Las ciencias de la educación al servicio de las nuevas generaciones”. ISBN: 978-959-16-2459-8. 2015.
- García, A.M., y Fierro, B. (2015). La enseñanza del análisis de textos en el desarrollo de la competencia analítico-textual. *Revista Avanzada Científica* Mayo–Agosto Vol. 18 No. 2. 2015.
- García, A.M., y otros. (2015). Acercamiento al discurso profesional pedagógico en la formación de profesores. Red de *Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. Hernández, S. R. (2010). *Metodología de la investigación educativa*. Universidad Cristóbal Colón. Veracruz, Ver. México.
- Machín, K. (2020). Modelo neutrosófico para medir el proceso de desarrollo de la competencia literaria desde la disciplina Estudios Literarios en la carrera Español-Literatura. En *Revista Neutrosophic Computing and Machine Learning* Vol. 11, 2020. ISSN- 2574-1101 (ONLINE), ISSN-2574-1098 (PRINT).
- Mena, O. (2017). Fundamentos teóricos de una concepción del proceso de profesionalización del recién graduado de carreras pedagógicas *Revista electrónica Orbita Científica*.
- Modelo del profesional de la educación. (2016). Plan de estudio E. Carrera: Español-Literatura. MINED.
- Roméu, A. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 2007.
- Roméu, A. (2013). *Didáctica de la lengua española y la literatura*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación. 2 tomos.
- Silvestre, M y Zilberstein J. (2000). *Enseñanza y aprendizaje desarrollador*. Ediciones CEIDE; 2000. Pp. 73-4.
- Toledo, A., y otros. (2016). Programa de Disciplina Estudios Lingüísticos. (2016). Ministerio de educación. Carrera: Licenciatura en Educación, Español-Literatura.
- Van Dijk, T. D. (2000). *El discurso como interacción social. Estudio sobre el discurso II*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Vigotsky, L. (1966). *Pensamiento y Lenguaje*. Edit. Revolucionaria, La Habana.

ACCIONES METODOLÓGICAS PARA EL ABORDAJE DE LOS PROBLEMAS PROFESIONALES EN LA DISCIPLINA ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

Dr. C. Liliana Alvarez Alonso

<https://orcid.org/0000-0014-87007878>

liliana.alvareza@upr.edu.cu

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Cuba

Dr. C. Taymí BreijoWorost

taimi@upr.edu.cu

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Cuba

M. Sc. Yosmany Ventura Pérez

yosmanyventura@gmail.com

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Cuba

M. Sc. Ada Pérez Murguía

ada.perez@upr.edu.cu

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Cuba

Est. Adriel Chávez Gallardo

adrielchavez057@gmail.com

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Cuba

Resumen

Durante la formación inicial se hace necesario que el estudiante se encuentre en interacción constante con los problemas profesionales que caracterizan su actividad práctica profesional, de manera que pueda aproximarse gradualmente a la profesionalización. En el contexto de la carrera Español-Literatura el abordaje de estos problemas, se visualiza desde el accionar didáctico y metodológico de las disciplinas que conforman el currículo. Este trabajo es parte de una experiencia profesional y en él se particulariza en el tratamiento metodológico que se realiza en la disciplina Estudios Lingüísticos para el abordaje de los problemas mencionados. Se proponen acciones metodológicas para la concepción de las clases de dicha disciplina teniendo como núcleo los problemas profesionales.

Palabras clave: formación, problemas profesionales, Estudios Lingüísticos

Introducción

La formación de los profesionales constituye la misión y la visión fundamental de la universidad contemporánea. Ello implica que el proceso de formación sea asumido desde lo académico, lo laboral, lo investigativo y lo extensionista trascendiendo así los límites académicos de la especialidad en particular, para lograr al término de cada una de las carreras, competencias imprescindibles para el desempeño exitoso del ejercicio de la profesión.

Una de las problemáticas que constituye centro de atención en la formación de profesionales de la educación está relacionada con el empleo eficiente de la lengua materna, en tanto su importancia

es innegable como medio de cognición y comunicación. Lo antes expuesto se acentúa, dado el objeto social al que se responde, pues es uno de los problemas profesionales presentes al dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) en los centros escolares.

En la especificidad de los estudiantes de la carrera Español-Literatura, al decir de Angelina Roméu Escobar (2013): (...) se propone lograr que los estudiantes se conviertan en comunicadores eficientes, para lo cual se hace necesario que posean conocimientos acerca del sistema de la lengua y su funcionamiento en el discurso, teniendo en cuenta la diversidad de discursos que un individuo emplea en los diferentes contextos en los que interactúa (p. 6).

Lo anterior presupone que, durante la formación inicial de dichos estudiantes se preparen para comprender, analizar y construir significados en el discurso pedagógico. Se hace necesario, por tanto, que el estudiante se forme en interacción constante con los problemas profesionales que caracterizan su actividad práctica profesional, de manera que pueda aproximarse gradualmente a la profesionalización.

Dada las exigencias sociales que se le han hecho a la escuela cubana actual, la formación de docentes exige que se lleve a cabo un redimensionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en la Educación superior, de modo que se logre preparar profesionalmente al estudiante para un desempeño exitoso de las funciones y el cumplimiento de sus tareas básicas.

Desarrollo

La lógica de las ciencias se desarrolla inmersa en la solución de problemas profesionales. Un proceso formativo que se diseñe a partir de la solución de problemas profesionales es un proceso que lleva inherente el desarrollo de habilidades propias de la construcción de cada ciencia en particular y en relación con los métodos que ellas mismas perfeccionan. Para que los estudiantes logren el objetivo y dominen los contenidos, se hace necesario que resuelvan múltiples problemas profesionales que le permitan aplicar las habilidades e ir enriqueciendo sus conocimientos.

En este sentido se tienen en cuenta las ideas planteadas por Cala y Breijo (2018) las cuales se pronuncian en relación con las carencias con respecto a la necesaria relación que debe existir entre la lógica de la ciencia y la lógica de la profesión en aras de favorecer la profesionalización desde la formación inicial.

Dentro de las características que debe tener el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación profesional inicial del profesor, según Addine F, se señala el carácter rector de lo investigativo-laboral como actividad fundamental de dicha formación.

Se considera que esta característica debe estar presente también en la formación, ya que ella demanda que el proceso de enseñanza-aprendizaje se centre en la solución de problemas profesionales, que incentive la indagación, el cuestionamiento, la reformulación de la práctica pedagógica y de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, que el estudiante reflexione, valore y se convierta en problematizador de la realidad educativa.

Esto constituye una necesidad en los momentos actuales, pues no se trata de dotar a los maestros en formación de los más profundos y modernos conocimientos científicos y tecnológicos, sino de crear en ellos la necesidad de aprender con independencia y creatividad y de saber, qué, para qué, por qué y con qué aprender para enfrentar la solución de los problemas que se presenten en su contexto educativo, pues en el actual modelo de formación de maestros, el proceso de enseñanza-aprendizaje no debe dar soluciones definitivas, acabadas, a los problemas educacionales que se usan como material de estudio, sino que estos deben ser vistos como el escenario para que ellos profundicen en la comprensión y reflexión e incorporen herramientas pedagógicas, didácticas, metodológicas, de orientación e investigativas que permita darle solución científica a dichos problemas en correspondencia con las características del entorno escolar.

Se asume la definición dada por Addine, F, que expresa que:

El problema profesional es la situación inherente al objeto de trabajo que se soluciona por la acción del profesional en el proceso pedagógico. Refleja en la conciencia de este una contradicción que estimula la búsqueda de vías de solución. Establece una necesidad de carácter social, que da lugar a la generación de nuevos conocimientos y soluciones. Promueve el perfeccionamiento de la labor del profesional en la institución, la unidad de socialización y apropiación de la cultura científico- pedagógica (p. 7).

El problema profesional se presenta cuando un maestro graduado o en formación no tiene el nivel de desarrollo necesario en los conocimientos, habilidades, valores, para enfrentar una situación determinada.

Para que los profesores en formación cumplan los objetivos y dominen los contenidos básicos de la profesión se hace necesario que diseñen la solución de múltiples problemas que le permitan aplicar las habilidades e ir enriqueciendo sus conocimientos, ya que en cada problema los conceptos, las causas que lo originan, las vías de solución, se presentarán de manera distinta.

La concepción de la clase en función de la solución de determinados problemas profesionales, se sustenta en los fundamentos de la enseñanza desarrolladora abordados anteriormente. La esencia está en transformar el contenido de la clase o sistema de clases en la solución de un problema profesional, con lo cual se problematiza la realidad educativa de la escuela cubana actual, generando la necesidad del nuevo conocimiento y se modela la solución a partir de las vivencias y experiencias de los estudiantes, así como de los elementos metodológicos que aportan las asignaturas de la disciplina, lo cual se enriquece en la práctica laboral.

Teniendo en cuenta el objeto de estudio de la disciplina Estudios Lingüísticos y las diversas miradas, que cada una de las asignaturas propicia del mismo, los problemas profesionales se complejizan, estos se determinan en relación con “los tres componentes del triángulo, a saber, los procesos cognitivos, los usos de las estructuras del lenguaje y la interacción social” (Roméu, 2013, p. 45).

Para constatar la realidad en relación al abordaje de los problemas profesionales en las clases de la disciplina Estudios Lingüísticos se realizó un estudio exploratorio, fueron aplicados instrumentos y técnicas de investigación como la encuesta, las observaciones a clases y el análisis de documentos. El análisis de sus resultados permitió llegar a determinar las siguientes regularidades: El rol pasivo del estudiante no se ha modificado significativamente, pues no hay una toma de conciencia y comprensión de su papel activo en el aprendizaje, el nivel real de implicación en el proceso de construcción de su aprendizaje sigue siendo bajo, lo que impide que se convierta en un sujeto que produzca e incorpore el conocimiento de manera individualizada. Aunque se ha avanzado en el trabajo con los objetivos de la clase, aún estos no logran plantearse de manera suficiente en función de los problemas profesionales que se pueden resolver con ese contenido, razón por la cual el estudiante no reconoce al máximo el sentido y el significado de lo que aprende; no siempre encuentra el valor social, personal o profesional del contenido.

Esto demuestra la necesidad de potenciar el enfoque profesional del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se propone fundamentar una metodología para el abordaje del problema profesional, como núcleo básico del enfoque profesional del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial, en el contexto de la disciplina Estudios Lingüísticos de la carrera de Español- Literatura de la UPR.

Materiales y métodos

La muestra de la investigación la constituyen estudiantes y profesores de la carrera Español- Literatura y fue seleccionada intencionalmente, los estudiantes del tercer año académico, (22) del

curso 2019-2020. En el caso de los profesores, se trabajó de manera intencional con los 7 que imparten las asignaturas de la disciplina Estudios Lingüísticos.

En relación con los métodos y los procedimientos se emplearon: el de modelación, el cual permitió llevar a cabo las abstracciones necesarias para modelar las acciones metodológicas para el abordaje de los problemas profesionales; el sistémico-estructural, permitió determinar las relaciones y la dinámica interna, así como el diseño de las acciones estratégicas. Como procedimientos, se utilizaron el análisis y la síntesis, la inducción y la deducción, la abstracción y la generalización.

Resultados

Para que los estudiantes cumplan los objetivos y dominen los contenidos básicos de la profesión se hace necesario que diseñen la solución de múltiples problemas que le permitan aplicar las habilidades e ir enriqueciendo sus conocimientos, ya que en cada problema los conceptos, las causas que lo originan, las vías de solución, se presentarán de manera distinta.

Cuando un profesor adquiere la habilidad de problematizar su realidad educativa se incrementa la capacidad de tomar decisiones de manera racional, mejora la calidad de la enseñanza, se asimilan con más facilidad las tecnologías de avanzada y se perfecciona el desempeño profesional.

Para Calzado, 2004 (...) el profesor se forma cuando profundiza en sus problemas profesionales y encuentra las posibles vías de solución de los mismos, desde el incentivo para que trabaje con los métodos, procedimientos, técnicas, formas organizativas; los que deben ir incorporando paulatinamente a su actividad profesional (p. 19).

Esta perspectiva de reconocer la importancia de la formación inicial se resignifica al tener en cuenta que “la profesionalización de los profesores, en su doble dimensión de desarrollo del estatus social (profesionalismo) y del saber y la competencia enmarcados en valores educativos (profesionalidad) es una aspiración prioritaria de los sistemas educativos en su búsqueda de calidad de los procesos y los resultados de la educación” (Zapico-Barbeito, 2017, p. 5).

La adecuada preparación de los profesionales de la educación, para su desempeño les permitirá transformar adecuadamente su realidad educativa y asumir una actitud responsable en la toma de decisiones al nivel que le corresponda.

Es válido analizar el papel de la motivación en el éxito del aprendizaje, es sabido que los motivos se asocian a necesidades. Si se reconoce que el problema está asociado a una necesidad, podemos significar que la resolución de problemas profesionales en las clases, temas, asignaturas puede constituir fuente de motivaciones intrínsecas para perfeccionar la calidad del aprendizaje y por consiguiente la formación profesional.

Teniendo en cuenta las ideas planteadas con anterioridad, el trabajo metodológico y la experiencia acumulada por parte de los profesores que imparten las diferentes asignaturas de corte lingüístico, se realizó una valoración contextualizada de la disciplina Estudios Lingüísticos, que partió de reconocer la pertinencia de los contenidos propuestos en el programa analítico. Además, se reconoce que dichos contenidos propician las relaciones intra, inter y multidisciplinar. El énfasis de los mismos va encaminado a lograr una correcta comprensión, análisis y producción de significados y sentidos “y para dar solución a los problemas pedagógicos inherentes a las instituciones en que despliega su labor” (2017, p. 5).

La concepción de la clase en función de la solución de determinados problemas profesionales, está sustentada en los fundamentos de la enseñanza desarrolladora. La esencia está en transformar el contenido de la clase o sistema de clases en la solución de un problema profesional, con lo cual se problematiza la realidad educativa de la escuela, se genera la necesidad del nuevo conocimiento y se modela la solución a partir de las vivencias y experiencias de los estudiantes,

así como de los elementos metodológicos que aportan el resto de las asignaturas, lo cual será enriquecido en la práctica laboral.

Para el diseño de las acciones metodológicas, relacionadas con el abordaje de los problemas profesionales en las asignaturas de la disciplina Estudios Lingüísticos de la carrera Español-Literatura, se parte del diagnóstico de la realidad educativa, lo que posibilita estar al tanto de las características del proceso de enseñanza –aprendizaje y de los actores del mismo.

Se tuvo en cuenta, además, el encargo social de los futuros profesores de Español-Literatura, formar comunicadores competentes; los problemas y necesidades de los estudiantes para alcanzar dicho objetivo; y los avances de la ciencia que nos plantea asumir la enseñanza de la lengua teniendo en cuenta la relación entre la cognición, el discurso y la sociedad (Roméu, 2013, p. 40).

Las acciones metodológicas, que se proponen para el abordaje de los problemas profesionales, son el resultado del rediseño del sistema de trabajo metodológico en el contexto de la disciplina Estudios Lingüísticos. Estas acciones tienen como eje articulador las invariantes de contenido establecidas a nivel disciplinar:

- La formación gradual de conceptos relacionados con la lengua como medio esencial de cognición y comunicación.
- La apropiación de elementos teóricos que posibiliten un mayor cuidado en el empleo y dominio de la lengua materna como elemento identitario.
- El reconocimiento de la funcionabilidad de las estructuras lingüísticas a partir de la caracterización sintáctica, semántica y pragmática desde una perspectiva cognitiva, comunicativa y sociocultural.
- La orientación hacia la descripción comunicativo- funcional en el análisis de textos de diferentes estilos funcionales.

Se determinan como acciones metodológicas las siguientes:

- Determinación sucesiva de problemas profesionales cada vez más complejos e incluyentes, donde la secuencia curricular vaya desde lo general a lo particular:

Plan de estudio/ Modelo del profesional

Disciplinas

Asignaturas

Unidad Didáctica

Clases

Epígrafes (en caso que sea posible).

Los problemas profesionales van a acercarse de manera gradual y secuenciada a los estudiantes al objeto de la profesión. Para su determinación se parte de los problemas profesionales presentes en el Modelo del profesional, establecido para la carrera Español-Literatura.

- Concepción de la clase en función de la solución de determinado problema profesional.

Concebir la clase a partir del tratamiento de un problema profesional significa problematizar el contenido, plantearlo en términos de problemas o preguntas cuyas respuestas exijan la búsqueda y adquisición de nuevos conocimientos, habilidades, modos de actuación, etc. Para ello cada momento de la clase (Introducción, Desarrollo y Conclusiones), debe estar en función de la solución del problema.

- Introducción: se retoman elementos teóricos esenciales, vinculados a problemas anteriores ya trabajados que permitan el establecimiento de relaciones intra e interdisciplinarias, el control y evaluación del dominio por parte de los estudiantes de las esencias del problema tratado, las posibles alternativas de solución ofrecidas y la relación con problemas más generales o la proyección hacia nuevos problemas.

- **Desarrollo:** se presenta el nuevo problema por resolver cuya esencia sea inquietante para los estudiantes, se genera una necesidad que estimule la motivación por el aprendizaje del nuevo contenido. Para ello el profesor debe apoyarse en las experiencias anteriores de aprendizaje de sus estudiantes y en sus necesidades personales y profesionales. Se formula el objetivo de la clase encaminado a la solución del problema profesional planteado. Es preciso lograr la activación de la actividad cognoscitiva de los estudiantes, para que pueda provocar un aprendizaje desarrollador. En este momento se debe producir la actividad intelectual productivo- creadora de los estudiantes como rasgo distintivo del aprendizaje desarrollador. Una vez que se logre, se comienza el tratamiento teórico y metodológico de los contenidos necesarios para solucionar el problema. Se construyen las alternativas de solución en relación con otros problemas cercanos (relaciones intra e interdisciplinarias). De este modo se prepara al estudiante no solo para la solución de un problema, sino para la generalización y transferencia de la solución a otras situaciones. Se evalúa la repercusión que tiene en su práctica profesional la solución del problema, lo que le aporta para su desempeño.
- **Conclusiones:** se presenta un resumen integrador y articulador de los esenciales del marco teórico. Se comprueba de modo preliminar la comprensión del problema, de su solución, etc. Se orienta el trabajo independiente dirigido a profundizar los elementos del marco teórico y aplicar la solución propuesta o una variante a otros problemas. Se abre un nuevo problema a resolver que será objeto de estudio en la próxima actividad.
- **Concepción de la evaluación de la solución de los problemas profesionales planteados.**

Se concibe la evaluación con un enfoque dinámico, centrado en los cambios provocados en el pensar y actuar del estudiante, demostrados en la efectividad, originalidad y creatividad de la solución dada al problema en cuestión. Deben establecerse previamente los indicadores que medirán el cumplimiento de los objetivos propuestos. Los instrumentos que se utilicen deben permitir evaluar el efecto del proceso de enseñanza-aprendizaje y la capacidad para resolver nuevas tareas. Todos los momentos de evaluación deben estimular la productividad.

En todos los momentos las tareas deben constituir espacios en los cuales exista la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación lo que los ayudará a que se formen una valoración adecuada de sí mismos, para contribuir al crecimiento personal. Es necesario precisar:

Tipo de evaluación

Forma en que se evaluará.

Categorías e indicadores que permiten evaluar la solución del problema profesional.

La implementación de estas acciones metodológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de la disciplina Estudios Lingüísticos ha permitido el perfeccionamiento gradual de este proceso, se acerca al estudiante al objeto de la profesión y posibilita a los docentes encauzar el proceso de profesionalización desde una óptica, centrada en el estudiante y sus necesidades académicas, laborales, investigativas y extensionistas, que establece la necesaria relación entre la lógica de la ciencia y la lógica de la profesión.

Cada profesor de la disciplina Estudios Lingüísticos, determina los problemas profesionales generales por resolver desde su asignatura, tomando como punto de partida las invariantes de contenido establecidas. A continuación, y como ejemplo de la determinación de los problemas profesionales generales al interior de una asignatura, se modelan los establecidos para la asignatura Lexicología española:

- ¿Cómo preparar al estudiante para el tratamiento teórico y metodológico de aspectos relacionados con el léxico y el vocabulario mediante la descripción discursivo-funcional del texto?
- ¿Cómo emplear de manera profesionalizada los contenidos relacionados con los procesos de nominación para orientar y guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Español-Literatura?
- ¿Cómo fundamentar la relación entre la denominación y la significación en los procesos de comprensión, análisis y construcción de significados como procesos nucleares del discurso?
- ¿Cómo diseñar propuestas didácticas que favorezcan el desarrollo de comunicadores eficientes, mediante el empleo profesionalizado de los contenidos aprendidos?

Conclusiones

El enfoque profesional del proceso de enseñanza aprendizaje en la formación de profesores, permite elevar el nivel de profesionalización del mismo, ya que se concibe a partir del planteamiento y la solución de problemas profesionales, a los cuales se les da tratamiento en el marco de las actividades docentes, de manera abierta, dinámica, participativa y diversa, favoreciendo la búsqueda y profundización de la información, la confrontación de ideas y defensa de puntos de vistas con argumentos convincentes, así como la fundamentación de las diferentes vías de la solución de dicho problema, las cuales constituyen modos de actuación que podrán ser transferidos a la práctica cuando se inserten en el eslabón de base, con un actuar generador de cultura profesional que contribuya al autoperfeccionamiento docente.

Referencias bibliográficas

- Addine, F. F. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Addine, F. F. et al. (1998). *Didáctica y optimización del proceso del proceso de enseñanza aprendizaje*. IPLAC, La Habana.
- Cala Peguero, Tania Yakelyn, BrejioWorosz, Taymi. (2018). *La formación de profesionales competentes desde una perspectiva desarrolladora*. Memorias. Curso evento Universidad 2018.
- Calzado, L. D. (2004). *Didáctica y Planeamiento Educacional*. ISPEJV Ciudad de La Habana.
- Ministerio de Educación Superior (2016). Modelo del profesional de la carrera de Licenciatura en Educación. Especialidad Español Literatura.
- Ministerio de Educación Superior (2017). Programa de la disciplina Estudios Lingüísticos.
- Roméu Escobar, A. y otros. (2013) *Didáctica de la lengua española y la literatura*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Zapico-Barbeito, M. H, Martínez Piñeiro, E. y Montero Mesa, M.L. (2017). Demandas sociales y formación inicial del profesorado: ¿un callejón sin salida? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Vol.21, N°1 (enero-abril 2017). ISSN 1138-414X, ISSN 1989-639X. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173ART3.pdf> Consultado el 10-3-2020.

INDICADORES PARA EVALUAR LA FORMACIÓN GRAMATICAL DISCURSIVA: COMPONENTE ESENCIAL DE LA FORMACIÓN LINGÜÍSTICA

Dr. C. Yeissett Pérez González
<https://orcid.org/0000-0002-9707-0405>
yeissett.perez@umcc.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

Dr. C. Ángela María García Caballero
angela.garcia@umcc.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

M. Sc. Tomás Álvarez Ramos
tomas.alvarez@umcc.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

Resumen

La formación gramatical discursiva es un componente esencial de la formación lingüística de toda persona para poder comunicar y comunicarse de forma adecuada y competente en los diferentes contextos de comunicación social. En la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura de la Universidad de Matanzas es un pilar básico en el proceso formativo del futuro profesional de la lengua y literatura, por su condición indispensable de comunicador eficiente. Esta ponencia expone como aspecto relevante las dimensiones e indicadores para evaluar la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la carrera en variados contextos comunicativos. Estas dimensiones asumidas del resultado de una investigación doctoral se concretan esencialmente, en los aspectos cognitivo, descriptivo-explicativo y reflexivo-valorativo, y se expresan en la práctica, mediante la aplicación de una concepción didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y en particular de la gramática discursiva.

Palabras clave: formación gramatical discursiva, dimensiones, indicadores

Introducción

La comunicación es un tema de permanente preocupación y ocupación como medio de desarrollo social, cultural y de expresión humana en el contexto nacional. En consecuencia, el cuidado de la lengua materna como patrimonio cultural y nacional y su pertinente enseñanza-aprendizaje para un adecuado uso en los diferentes niveles educativos, ha sido una de las prioridades del sistema educacional cubano.

En atención a esta problemática de carácter generacional y trascendental en Cuba, el sistema de educación y particularmente el de la Educación superior han transitado por diversos procesos de perfeccionamiento en los planes y programas de estudio, con el objetivo de lograr una formación general integral del hombre en la que se inserta su formación lingüística, la cual se fundamenta en la necesidad de formar comunicadores eficientes, con una óptima competencia comunicativa, que le permita una sólida preparación afín a su formación social, cultural y profesional, expresada en adecuadas conductas verbales en los diferentes contextos de actuación en los que se inserta.

Esta temática se ha enfocado desde diferentes aristas en el perfeccionamiento de la enseñanza de la lengua materna en Cuba y en el mundo y su principal cuestionamiento se centra en las formas tradicionalistas e inmanentista de la enseñanza de la lengua, lo cual no propicia un aprendizaje consciente de las estructuras gramaticales, a pesar de los avances en las ciencias que la estudian y la enseñan. Por lo que en el proceder didáctico se requiere reflexionar acerca de cómo usar la lengua, en una gran variedad de contextos y situaciones para poder desarrollar con los estudiantes una gramática de uso o gramática con enfoque profesional pedagógico, es decir, cómo tratar las reglas y las normas dentro de una visión en la que se incluya el uso y el funcionamiento de los elementos lingüísticos y cómo estos se manejan en el texto y en los variados tipos de discurso.

En este sentido, se revelan “marcadas insatisfacciones en cuanto a la articulación de los saberes de lengua con las necesidades de los estudiantes” y por ello

la clase de lengua y literatura debe configurarse como un espacio dialogante e inclusivo, generador de múltiples miradas siempre abiertas a la comunicación (...) en el ámbito escolar, el proceso de enseñanza debe transitar en esa lógica entre objetividad (discurso a lograr) y subjetividad (sistema cultural que el estudiante posea y que le permita integrar en la cadena hablada las correctas y necesarias estructuras en función del discurso (Borot, 2014, pp. 1-2).

Esto significa la necesidad de replantearse y rediseñarse el proceso de enseñanza aprendizaje en las clases de lengua y literatura. Lo cual no se traduce en el aprendizaje de una nueva gramática, de nuevas normas y reglas, ni desdeñar los aportes de las gramáticas clásicas, no implica restarle atención al estudio profundo de las estructuras gramaticales desde su significado conceptual, sino imbricar en los procesos de comprensión, análisis y construcción de significados y sentidos una gramática que establezca las relaciones semántica, sintáctica y pragmática de sus estructuras, para favorecer el desarrollo de habilidades comunicativas que potencien la formación lingüística del estudiante y contribuya a la formación de un comunicador eficiente, capaz de expresarse correctamente en todos los contextos y de enseñar la lengua con igual sentido en el ejercicio de la profesión.

En este sentido, esta investigación se sustenta en la necesidad de potenciar en los estudiantes de la Licenciatura en Educación. Español-Literatura una formación gramatical discursiva como componente indispensable de la formación lingüística, mediante un eficiente proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática española como asignatura de los estudios del lenguaje, que permita desarrollar en el estudiante las habilidades lingüísticas necesarias para su competente formación como especialista del área de la lengua y la literatura, a través del reconocimiento y uso de las estructuras de la lengua con un enfoque discursivo.

Desarrollo

En atención a la necesidad de formar profesionales de la lengua y la literatura, capaces de responder a las demandas sociales contemporáneas, con un dominio eficiente del idioma, una de las asignaturas esenciales y determinantes para contribuir a potenciar el proceso de formación gramatical discursiva de los estudiantes, es la Gramática española. Esta realidad se revela en el criterio de diferentes autores, quienes consideran que: “La enseñanza de la gramática es clave y fundamental en el proceso de adquisición de una lengua (...) y (...) sin gramática difícilmente podemos hablar, y si lo hacemos no será de una forma muy correcta y concreta” (Martín, 2008, p. 30).

A la enseñanza gramatical se le ha concedido históricamente un papel esencial en la formación lingüística de los estudiantes de los diferentes niveles de educación cubano. En los centros creados para la formación de profesionales de la educación, se le ha brindado esmerada atención

a la formación de especialistas en el área de la lengua y la literatura, en correspondencia con los avances en los estudios de la lengua y entre ellos, los gramaticales.

En relación con este aspecto, esta regularidad se ha reflejado en los diferentes planes de estudio por los que ha transitado la formación de profesores de Español-Literatura en su continuo proceso de perfeccionamiento en función de seguir elevando la calidad de la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura en Cuba, como una de las bases para la formación de hombres cultos y competentes en el empleo de la lengua como medio de cognición y comunicación.

La asignatura Gramática española se inserta en el currículo base del Plan de estudio de la Licenciatura en Educación. Español Literatura en la disciplina Estudios lingüísticos. Esta disciplina, en cada proceso de perfeccionamiento de la Educación superior, se ha caracterizado por mantener un papel fundamental en la formación del profesional del área de la lengua y la literatura, con un marcado carácter humanista del futuro profesor en consecuencia con su principal encargo social: la formación de comunicadores eficientes, expresada en el dominio eficiente de su lengua materna como medio esencial de cognición y de comunicación.

Por el rasgo condicionante de este tipo de profesional, en el uso adecuado y modélico de la lengua, la disciplina Estudios Lingüísticos ha tenido como finalidad crear la base de conocimientos teóricos, prácticos y metodológicos que permitan la comprensión científica del fenómeno lingüístico, que posibilite un desempeño comunicativo eficiente en la labor profesional pedagógica. Su soporte filosófico, teórico y epistemológico constituye el eje vertebrador en el Plan de estudio de la formación de profesores de Español-Literatura.

La disciplina Estudios Lingüísticos proporciona el sistema de conocimientos, habilidades y valores esenciales para abordar dicho estudio desde un enfoque dialéctico-materialista, aborda el lenguaje en unidad indisoluble con el pensamiento, lo que revela de igual forma la unidad de lo cognitivo–afectivo y lo comunicativo. El programa de la disciplina se fundamenta en las concepciones de la Escuela Histórico-Cultural (Lev. S. Vigotsky), la lingüística discursiva (Van Dijk) y la didáctica desarrolladora (Castellanos, Addine y otros), que constituyen referentes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura (Roméu, 1992-2014).

En este sentido, en la asignatura Gramática española se requiere abordar el estudio de las estructuras gramaticales a partir del método de análisis discursivo-funcional, el cual permite el tratamiento de los contenidos gramaticales en dependencia de la significación y la intención comunicativa del autor, teniendo en cuenta su funcionalidad en el discurso en diferentes contextos de uso. Por lo que la presencia del análisis discursivo-funcional en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática española en la carrera de formación de profesores de Español-Literatura es esencial, puesto que es necesario el estudio de esta asignatura desde una perspectiva textual o discursiva para así desarrollar habilidades comunicativas y profesionales en los estudiantes (Toledo, 2012, p. 10).

El método de análisis discursivo-funcional se sugiere en la asignatura para el análisis de textos de diferentes tipologías, con el objetivo de describir y explicar. Se describen los recursos lingüísticos que emplean los hablantes para significar, la explicación está en relación con la tipología textual. La relación que existe entre contenido, forma, contexto implica explicaciones: cognitivas, gramaticales y socioculturales.

A pesar de los intentos por avanzar en esta enseñanza hacia los más recientes enfoques didácticos, sustentados en la lingüística del texto y el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, prevalece en la enseñanza de la lengua un marcado divorcio entre los contenidos gramaticales y el desarrollo de habilidades comunicativas (Roméu, 2007). Lo expresado anteriormente revela que los métodos para la enseñanza de la lengua aplicados, no siempre son

implementados correctamente por los docentes de la especialidad, a pesar de su divulgación y el conocimiento de las concepciones del nuevo enfoque para su enseñanza.

En este sentido, se hace necesario potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática española, desde una didáctica desarrolladora, en el empleo de enfoques y métodos, que permitan al estudiante aprender de forma eficiente los contenidos gramaticales en función de su formación lingüística como futuro profesional de lengua y literatura.

El inadecuado proceder didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos gramaticales, atenta contra una adecuada formación gramatical discursiva como componentes indispensables de la formación lingüística en los futuros profesionales de Español-Literatura y contra el aprendizaje de adecuadas prácticas profesionales.

El proceder didáctico empleado por los especialistas del área en la enseñanza de las estructuras gramaticales, debe ir orientado en función del discurso y su contribución al desarrollo de la comprensión y construcción de significados y sentidos. Al respecto Martín asevera: “El último apartado de la gramática del profesor es el conocimiento de didáctica. Evidentemente no basta con conocer gramática, hay que saber cómo enseñar gramática” (2008, p. 34).

En relación con este criterio, Pérez (2014) expresa que una limitada aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua por insuficiente dominio de los profesores de las bases teóricas y metodológicas, o porque prevalecen formas tradicionales de abordar un contenido, arrojan algunas fisuras metodológicas entre el actual proceder didáctico y las exigencias para la enseñanza de la gramática (p. 8).

La necesidad de dirigir la enseñanza de la lengua desde una gramática del discurso, en función de la comunicación, brinda al estudiante las herramientas pertinentes para un aprendizaje y práctica profesional eficientes, expresados en correctas y adecuadas conductas verbales, rasgo distintivo del profesional de la educación y especialmente el de lengua y literatura; el cual debe saber armonizar en el estudio integrado de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática múltiples saberes que lo condicionan: lingüísticos, comunicativos, estéticos y estilísticos, ideológicos y éticos.

La concepción de la clase de Gramática española debe poseer un carácter integrador en la enseñanza del contenido, mediante el estudio de un texto sugerente para la formación del profesional de esta especialidad, se debe establecer la relación armónica de los componentes metodológicos funcionales a través de situaciones comunicativas concretas, para contribuir al proceso de comprensión y construcción (Toledo, 2007).

La necesidad de integrar la relación contenido-forma-contexto brindará al estudiante la posibilidad de descubrir la funcionalidad de las estructuras lingüísticas, en correspondencia con la intención y la situación comunicativa en que se emita el texto. En esta reflexión, se revela la potencialidad del método de análisis discursivo-funcional para la enseñanza de la lengua que, en ocasiones, no se implementa correctamente, porque las clases de gramática no constituyen modelos integradores de las dimensiones sintáctica, semántica y pragmática en el análisis gramatical discursivo de los textos.

El estudiante debe realizar un análisis semántico, sintáctico y pragmático de textos en diferentes estilos funcionales, que le servirán de modelos comunicativos; apreciará la funcionalidad de los recursos lingüísticos empleados por el emisor en su construcción y se apropiará de conceptos lingüísticos necesarios para la comunicación en sus diferentes contextos.

Con la aplicación de este método de análisis se aborda el estudio de las estructuras gramaticales en un proceso dialécticamente integrado, en función de qué dice el autor, qué quiere comunicar, la intención comunicativa y el contexto, por qué emplea esas estructuras lingüísticas y no otras. De ahí la necesidad de enseñar al estudiante el reconocimiento y las funciones de las categorías

léxicas desde su significación en el texto y no como meras estructuras que, en un proceso de concatenación, pueden formar una estructura mayor. Se pretende que el estudiante adquiera con esta forma de enseñanza de la lengua, el dominio de las estructuras gramaticales con un sentido consciente de su uso.

El docente debe inducir al estudiante a introducirse en el universo del texto, a partir de las inferencias que este le brinde como punto de partida para su estudio. Se considera como uno de los principios del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural la selección cuidadosa de los textos para el tratamiento de cualquier contenido lingüístico, además del profundo conocimiento integrado de la lengua, sus niveles y su didáctica para poder demostrar al estudiante que la gramática no solo es el conocimiento de las estructuras lingüísticas y sus relaciones textuales, sino la explicación en el contexto de todos aquellos aspectos fónicos, lexicales, morfológico, sintáctico y discursivo que la componen y la hacen adquirir significado y sentido.

El análisis discursivo-funcional de la lengua no establece paradigmas, ni modelos absolutos, todo tipo de texto te invita por sí solo a introducirte en su mundo interior y está en dependencia de los patrones que este establezca en consonancia con la tipología textual a la cual se ajuste.

La clase de gramática debe estar orientada sobre la base de las necesidades educativas y académicas del estudiante, en ella debe establecerse una serie de indicadores que evalúen o midan la correcta praxis, basados en el reconocimiento de la naturaleza sistémica de la lengua como herramienta para desarrollar las habilidades de comprensión, como uno de los componentes de la clase, la concepción de la construcción, como un proceso en el que están involucrados los momentos de planificación, textualización, revisión y edición final, además, del uso consciente de la lengua oral y escrita en el desarrollo de los procesos básicos del pensamiento: análisis, síntesis, reflexión y generalización, los cuales se atienden en los comprensión y construcción.

Al respecto, los autores precisan que la enseñanza de la gramática en función del discurso debe favorecer la formación lingüística, la cual dota al estudiante de las herramientas necesarias para enfrentarse a cualquier tipo de situación comunicativa y contribuye al desarrollo de su competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural. Para el logro eficiente de este propósito, se coincide con Roméu (2011) en que es necesario continuar preparando a los profesores de lengua y literatura en una concepción didáctica, que esté en correspondencia, con los avances de la ciencia lingüística, la psicología, la didáctica desarrolladora y la didáctica de la lengua.

Para ello, es necesario brindar herramientas teóricas y metodológicas que permitan concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, desde una nueva óptica, ofrecer cursos de actualización, crear espacios de reflexión y debate sobre los problemas más acuciantes, hacerlos partícipes de las investigaciones que se desarrollan y tener en cuenta los resultados que van obteniendo en la práctica, con vista a validarlos.

Muy acertadamente, Roméu (2007) considera que se requiere de una constante actualización científica y didáctica, donde el docente sea el creador en estos procesos a partir de lo vivenciado por su práctica educativa, para poder transformarla en consecuencia con las demandas sociales, debe convertir el proceso de enseñanza de la lengua en un espacio de reflexión, de creación lingüístico-profesional más que academicista y de estricto aprendizaje de reglas y normas gramaticales.

La clase de Gramática española debe propiciar el aprendizaje de los usos lingüísticos, desarrollar habilidades dirigidas a cómo utilizar las estructuras gramaticales y sus relaciones en el discurso desde las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática.

Por lo que la formación gramatical discursiva es un componente indispensable para la formación lingüística de los estudiantes de la Licenciatura en Educación. Español-Literatura, pues le aporta las herramientas necesarias para comunicarse de forma eficiente y modélica en los variados

espacios sociodiscursivos y le permite, como especialista de la profesión, enseñar la lengua y la literatura con los valores éticos, estéticos e instrumentales que la caracterizan. Por lo que es muy importante insertar la reflexión gramatical en un modelo de enseñanza de la lengua en el que los conocimientos gramaticales puedan contribuir al desarrollo de habilidades para la comprensión y la construcción de significados y sentidos, como resultado del aprendizaje lingüístico y su concreción en la expresión de modos de actuación social y profesional, contribuye a la formación gramatical discursiva como componente de la formación lingüística de los estudiantes de la Licenciatura en Educación. Español-Literatura.

Lograr estos objetivos implica, desde lo cognitivo, la preparación, en el conocimiento de las unidades gramaticales de la lengua, sus relaciones y funciones sintácticas y de los procesos de textualización (Ducrot, 1980) y enunciación (Roméu, 2007), de las normas gramaticales y textuales y de las condiciones de producción y de recepción del texto.

El dominio de esos aspectos contribuye al desarrollo de la competencia gramatical. Al respecto, Hymes (1973), asocia las reglas gramaticales con la competencia lingüística, aunque esto se fundamenta desde un sentido pragmático, en el que se enfatiza el uso en sus contextos.

La competencia gramatical constituye la competencia base de la lingüística e incluye tanto el dominio del código de la lengua como la reflexión gramatical en función del desarrollo de habilidades para la comprensión y la construcción de significados y sentidos. Esta competencia gramatical está estrechamente relacionada con la competencia analítico-discursiva definida por García (2017) como: conjunto de saberes que se revelan en la actividad comunicativa pedagógica, dada por un proceso autorregulado de cognición, descripción-explicación, reflexión-valoración de discursos que posibilita la selección adecuada de los medios lingüísticos y culturales que expresan su relación valorativa con el mundo, el desarrollo de un estilo de pensamiento crítico y una actuación comunicativa pedagógica eficiente (p. 7).

Se establece una estrecha relación entre la competencia gramatical y la analítico-discursiva por la consideración de los aspectos cognitivo, descriptivo-explicativo y reflexivo-valorativo de las estructuras gramaticales en el discurso; estableciendo una analogía entre la selección de los medios lingüísticos y culturales, la orientación valorativa y el desarrollo de un estilo de pensamiento crítico-consciente en el ejercicio de la comunicación y de la profesión.

De esta relación emerge la competencia gramatical discursiva, de gran importancia para lograr la eficiencia en la actuación comunicativa pedagógica y como la base para el desarrollo del resto de las competencias que conforman la comunicativa, mediadas por la descripción, la explicación, la reflexión y la valoración.

La competencia gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación. Español-Literatura, contribuye a potenciar su formación lingüística como hablante oyente-ideal y futuro profesor, mediante el análisis discursivo-funcional de textos en sus variados estilos funcionales, esta proporciona el aprendizaje consciente del uso de los recursos lingüísticos y gramaticales en la construcción de textos, en correspondencia a la situación y el contexto comunicativo.

Es preciso potenciar en los estudiantes de la Licenciatura en Educación. Español-Literatura una competencia gramatical discursiva, que abarque la integración de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática; mediada por los procesos de comprensión, análisis y construcción, lo que supone romper las barreras de la enseñanza de la gramática por la gramática, saber aplicar lo que esa gramática enseña, expresado en cómo identificar, clasificar y caracterizar cada estructura gramatical y emplearla en función de los variados procesos discursivos.

La adquisición de habilidades comunicativas requiere que la selección de los contenidos gramaticales sea pertinente en la relación con el aprendizaje del uso de la lengua (García, 2006).

El aprendizaje de este saber-hacer implica tres grandes ámbitos: la corrección gramatical de los enunciados de acuerdo con las reglas del sistema lingüístico y con la norma gramatical y ortográfica, la coherencia en la construcción textual que se manifiesta en su unidad temática en la organización de los contenidos gramaticales de acuerdo con determinados esquemas convencionales y en la cohesión de los enunciados sucesivos del texto y la adecuación del discurso respecto a los factores del contexto, especialmente de intercambios comunicativos y del contexto social en que se producen.

La descripción de los recursos lingüísticos que emplean los hablantes para significar: facilita un conocimiento suficiente de la herramienta lingüística, del que a su vez va a depender, por un lado, el nivel de intervención del profesor sobre la producción idiomática de los alumnos y por otro lado, el nivel de comprensión de los estudiantes sobre sus propios productos lingüísticos y, por tanto, su capacidad para hacer progresar a partir de la práctica y las observaciones del profesor sobre esa práctica (Núñez y Del Teso, 1996, p. 28).

La explicación en relación con la tipología textual posibilita exponer los usos de los recursos que brinda la lengua en dependencia de la situación comunicativa en que se encuentre el hablante, integrando explicaciones sintácticas, semánticas y pragmáticas.

A juicio de los autores de la investigación, insertar la reflexión gramatical en un modelo de enseñanza de la lengua en el que los conocimientos gramaticales puedan contribuir al desarrollo de habilidades para la comprensión y la construcción de significados y sentidos, trasciende la descripción y explicación sobre los fenómenos de la lengua hacia la reflexión y la valoración, aspectos esenciales para el desarrollo de la competencia gramatical discursiva.

Se reconoce como pertinente en el presente estudio, lo que plantea Voloshinov (1973) relacionado con la interrelación entre significado y valoración. Consideraba que todo enunciado propicia una orientación valorativa en el receptor. Los juicios de valor determinan la selección de las estructuras gramaticales que emplea el autor y la recepción de dicha selección por el oyente. Así, el autor selecciona los juicios de valor asociados con las palabras, y lo hace además desde el punto de vista de los portadores encargados de estos juicios de valor. Con respecto a la valoración, Casañas (2014) considera que resulta de vital importancia porque: “constituye el punto culminante de cualquier tipo de análisis por su gran carga subjetiva, en correspondencia con cómo el sujeto productor o interpretante capte la significación social del mensaje” (citado por García, 2017, p. 42). Además, especifica su estrecha relación con los procesos afectivo-emocionales.

El aprendizaje de los conocimientos gramaticales no tiene un fin en sí mismo, sino que constituye un medio, una herramienta para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes. Al respecto supone Roméu (2007) que construir textos en diferentes estilos, según las exigencias de la situación comunicativa y haciendo un uso efectivo de los medios lingüísticos necesarios para establecer la comunicación, de acuerdo con las características de las diferentes normas, propicia y condiciona el poseer una cultura lingüístico-literaria, adquirida en el proceso de análisis de textos con diferentes estilos funcionales y en el descubrimiento de los recursos lingüísticos empleados por el emisor en la construcción del significado, en función de la comunicación.

Por eso, es indispensable en el futuro profesor de Español-Literatura, una formación gramatical más allá de las normas y más allá de lo estipulado por el buen decir, esta formación debe estar marcada por la necesidad discursiva; donde las normas constituyen las herramientas que debe implementar en los variados espacios sociodiscursivos, como resultado de una formación gramatical discursiva.

La formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación. Español-Literatura se define como: Proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática, que se concreta en

la expresión de las relaciones discursivas mediante la descripción-explicación y reflexión-valoración de las estructuras gramaticales del sistema de la lengua, para potenciar su uso en los variados espacios sociodiscursivos, a partir de una actitud autorregulada de análisis crítico-consciente (Pérez, 2019, p. 16).

En ella se determinan tres dimensiones, compartidas por García (2017) y contextualizadas a la investigación, las cuales integran lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal:

Dimensión cognitiva: abarca el conocimiento de las unidades de la lengua, sus relaciones y funciones sintácticas en la comprensión y construcción de los procesos discursivos.

Indicadores:

1. Reconocimiento de las estructuras gramaticales, sus relaciones y funciones en el sistema de la lengua.
2. Empleo de las normas gramaticales y textuales en los procesos de comprensión y construcción de significados y sentidos.
3. Dominio de las categorías gramaticales en la textualización y enunciación para la construcción textual.

Dimensión descriptivo-explicativa: incluye la descripción y explicación de las diferentes estructuras gramaticales de la lengua desde una perspectiva semántica y pragmática, en la construcción de significados y sentidos en diferentes estilos funcionales.

Indicadores:

1. Describe las estructuras gramaticales teniendo en cuenta su funcionalidad comunicativa en diferentes estilos funcionales.
2. Explica desde los puntos de vista semántico y pragmático el empleo de los recursos estilísticos gramaticales.
3. Emplea estrategias cognitivas y metacognitivas en la descripción y explicación de las estructuras gramaticales en textos de diferentes estilos funcionales.

Dimensión reflexivo-valorativa: abarca la reflexión y la valoración discursiva que posibilitan la aplicación de los conocimientos gramaticales en variados espacios sociodiscursivos.

Indicadores:

1. Muestra habilidades para la reflexión-valoración de su formación gramatical discursiva.
2. Asume una posición reflexivo-valorativa de la gramática de la lengua en correspondencia con cada finalidad comunicativa.
3. Emplea las estructuras gramaticales de la lengua en la adopción de posiciones críticas en variados espacios sociodiscursivos.

Estas dimensiones y sus indicadores correspondientes constituyen patrones que se deben tener en cuenta para coordinar y evaluar la formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación. Español-Literatura durante el proceso de formación de pregrado.

Su forma de evaluación en la práctica profesional pedagógica se determinó a través de una escala ordinal de 4 valores: primer nivel de desarrollo (PND): bajo; segundo nivel de desarrollo (SND): medio; tercer nivel desarrollo (TND): alto y cuarto nivel de desarrollo (CND): óptimo.

Esta escala se aplica por dimensiones, con los indicadores correspondientes a los instrumentos o formas de evaluación a emplear para evaluar y medir el avance en la formación gramatical discursiva como componente indispensable de la formación lingüística de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua en las clases de Gramática española.

Conclusiones

La formación lingüística es una cualidad indispensable en el profesor de Español-Literatura y su condicionamiento a partir de una formación gramatical discursiva potencia y garantiza el saber

comunicar de forma eficiente. La adecuada enseñanza-aprendizaje de los estudios del lenguaje, mediante los contenidos de la Gramática española necesita de una nueva mirada a la práctica de su didáctica en la Educación superior para el logro de la reflexión-valoración de los contenidos gramaticales en una apropiación consciente que dota al futuro profesor de Español-Literatura de las herramientas básicas para el uso adecuado del idioma, en los variados espacios sociodiscursivos y para su enseñanza en la práctica profesional pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Borot, E. (2014). *El tratamiento didáctico del componente funcional análisis textual*. Camagüey: Reunión Nacional de la disciplina Didáctica de la lengua española y la literatura. Comisión Nacional de Carrera.
- Casañas, M. (2014). *La filosofía de la educación desde una perspectiva latinoamericana y caribeña*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, Á M. (2017). *La enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para la competencia analítico-discursiva en la Licenciatura en Educación Español-Literatura*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Matanzas.
- Hymes, D. (1972). *Competencia comunicativa*. Méjico: Editorial J. Pride and J. Holmes. Jiménez.
- Martín Sánchez, M. (2008) El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE. Oigia. Revista electrónica de *estudios hispánicos*. No 3. 2- 53 – 54. Recuperado de http://ww.ogigia.es/OGIGIA3_files/OGIGIA3_MARTIN.pdf
- Núñez, R y Del Teso, E. el al. (2012) *Semántica y pragmática del texto común. Producción y comentario de textos*. (Documento en soporte digital.): Universidad de Matanzas.
- Pérez, González, Y. y Menocal, A. (2014). La Gramática Española en la formación lingüística y literaria de los estudiantes de la carrera Español-Literatura. Revista *Atenas*. No 28. 1-10.
- Pérez, González, Y. (2019). *La formación gramatical discursiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura de la Universidad de Matanzas*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
- Roméu Escobar, A. et al. (2007). *El enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2011). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua: periodización y aportes*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- Toledo, A (2007). El tratamiento de los contenidos gramaticales con un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. En *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Toledo, A, Ferrer, J, Torres, Y, M. L.E, Curbelo, C. (2012). *Gramática Española contemporánea. De la gramática de la lengua a la gramática del discurso*. (Tomos I-III). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Voloshinov, Valentín N. (1973). El signo ideológico y la filosofía del lenguaje. En Tr. del inglés de R. M. Rússovich *Selección de semiología y epistemología*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA DESDE EL ANÁLISIS DEL SINTAGMA NOMINAL

M. Sc. Yumileiky Ramos Calvo
<https://orcid.org/0000-0001-7382-5458>
yumileiky@cug.co.cu
Universidad de Guantánamo, Cuba

M. Sc. Yolaine Feliciano Chediak
yolasusan@cug.co.cu
Universidad de Guantánamo, Cuba

Lic. Yanet Iranzo Pérez
yiranzo@cug.co.cu
Universidad de Guantánamo, Cuba

Resumen

El artículo revela cómo el análisis de la significación de los sintagmas nominales, contribuye al desarrollo de la competencia estratégica, emplea para ello un acercamiento diferente a la obra “La casa de Bernarda Alba”. Se toma como base el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Español-Literatura en el 11^{no} grado; así como la implementación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural planteado por la Dra. Angelina Roméu Escobar. Las actividades propuestas enriquecen la capacidad creadora de estudiantes y profesores y permiten desde la instrucción reflexionar sobre aspectos como el amor a la familia, la toma de decisiones y la necesidad de comunicación. Todo ello tributará a una formación más integral del estudiante del preuniversitario, que les permitirá ser sujetos activos de su aprendizaje de manera reflexiva y responsable.

Palabras clave: competencia estratégica, sintagma nominal

Introducción

La educación representa un proceso social complejo, de carácter histórico concreto y clasista, a través del cual tiene lugar la transmisión y apropiación de la herencia cultural atesorada por el ser humano.

En Cuba, el programa priorizado de la Lengua Materna en todos los niveles educacionales, visto esta como portadora y conservadora de las más genuinas tradiciones, influye notablemente en la vida social y favorece al desarrollo del intelecto, pues enseña al educando a pensar y defender sus ideas. En este empeño resulta esencial el desarrollo de la competencia comunicativa por parte del estudiante. En un principio el concepto de competencia lingüística fue acuñado por Chomsky (1957), y se refería a las capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación de los hablantes. Por su parte, Hymes (1972), en la década de los setenta, define el concepto de competencia comunicativa y en su concepción supera al anterior, pues no solo abarca el marco de la lingüística. Canale y Swain (1980) establecen cuatro dimensiones de la competencia comunicativa: competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica. Posteriormente, aparece un quinto componente introducido por Van Ek (1986), la competencia sociocultural.

El desarrollo de competencias es un proceso inherente al uso correcto del lenguaje. Por esta razón, quien escribe o expone sus ideas de forma oral, apela al uso adecuado de recursos gramaticales como el sintagma.

El estudio del sintagma nominal ha sido ampliamente tratado en la gramática tradicional atendiendo a su estructura y funciones; aunque se señala que no se ha explotado en su totalidad su función textual como recurso cohesivo y sus usos pragmáticos en la comunicación, lo cual resulta interesante para el desarrollo de habilidades comunicativas, objetivo de esta investigación.

Potenciar el tratamiento del sintagma nominal en las clases contribuye al desarrollo de la competencia estratégica, ya que, al favorecer la comunicación interpersonal y la calidad en la construcción de textos de diferentes tipos, se corrobora que es la unidad constructiva del discurso con la que se presentan los conceptos en los actos discursivos y que irremediamente potencia el desarrollo del pensamiento y por ende de la lengua.

En tal sentido, diversos autores desde el ámbito internacional han abordado el tema como: Bosque y Desmonte en (1999); en el ámbito nacional García (2003), Grass (2003), Rodríguez (2004), Roméu (2007), entre otros; quienes facilitan actividades, vías y procedimientos para el trabajo con las estructuras gramaticales, pero aún resultan insuficientes para que el profesor interactúe con los sintagmas nominales en las clases de manera que motiven a los estudiantes su estudio en función del desarrollo de competencias.

De igual manera numerosos autores han investigado sobre el trabajo con la competencia estratégica entre los que se encuentran: Canale y Swain (1980), Van Ek (1986) y Bachman (1990), todos ellos interesados en el uso de la lengua como acto de habla; sus contribuciones se emplean fundamentalmente en la enseñanza de una segunda lengua.

No obstante, estas aportaciones aún persisten problemas y no se ha abordado suficiente lo relacionado con el análisis dirigido al desarrollo de la competencia estratégica a partir de textos escritos, específicamente teatrales, tomando en consideración la significación que aportan los sintagmas nominales para su mejor comprensión. Todo esto demuestra la necesidad de continuar sistematizando en esta dirección.

Todo lo anterior hizo posible identificar la siguiente insuficiencia en los estudiantes: Insuficiencia en el desarrollo de la competencia estratégica para poder expresar criterios, opiniones y vivencias personales, empleando para ello el análisis de los sintagmas nominales con énfasis en el contenido del texto.

La propuesta tiene como objetivo elaborar actividades docentes que permitan el desarrollo de la competencia estratégica a partir de los contenidos gramaticales, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Español-Literatura en el 11^{no} grado.

Desarrollo

La investigación se fundamenta en el método dialéctico materialista, a partir de la utilización de diversos métodos y técnicas propias de los análisis teóricos. Entre los que se pueden mencionar: Histórico y lógico: para valorar la evolución de las definiciones, enfoques y estudios que históricamente están presentes en las investigaciones científicas relacionadas con los contenidos gramaticales y la competencia estratégica. El análisis y síntesis se empleó con el propósito de resumir los aspectos más importantes de la bibliografía, relacionada con la problemática estudiada, y establecer las principales conclusiones e identificar las irregularidades. Inducción-deducción: para extraer informaciones y realizar la valoración de los resultados obtenidos.

Del nivel empírico se empleó la observación científica, lo que permitió conocer la realidad del fenómeno tanto en los estudiantes como en los profesores sobre el tratamiento que se le da al sintagma nominal y su proyección para el desarrollo de la competencia estratégica. La entrevista

ofreció información en relación con los criterios acerca del tratamiento del sintagma nominal y la competencia estratégica por parte de profesores y estudiantes. Mediante la encuesta se conoció el nivel de actualización que tienen los profesores sobre el fenómeno que se investiga y su tratamiento en el programa que imparten. Se aplicó una prueba pedagógica de entrada y salida a la muestra seleccionada, en función del objetivo que se perseguía con la propuesta.

Resultados

Consideraciones sobre la gramática del discurso y la competencia estratégica

La lingüística del siglo XX se caracterizó por la descripción exhaustiva de la lengua en sí misma desconectada de los procesos comunicativos. Consistió en el estudio de un cuerpo de normas y reglas de unidades lingüísticas, correspondientes a los distintos niveles de la lengua, en las que el lingüista debía analizar las estructuras y las funciones. Ello produjo el estudio del lenguaje desde una perspectiva fragmentada, cuyo límite de análisis se centraba en la oración como unidad lingüística superior.

A mediados del siglo XX, cobra auge el interés por la comunicación y surgen ciencias como la sociolingüística, la psicolingüística, la pragmática, entre otras, que ya no conciben el estudio de la lengua de una forma aislada, sino vinculada con los procesos de la comunicación, lo que ha dado lugar al abordaje del sistema de la lengua desde una perspectiva comunicativa.

La lingüística del texto analiza el lenguaje vinculado con los usos comunicativos, en donde cobra importancia la acción comunicativa, los actos de habla que emiten los hablantes y la interacción comunicativa emisor-receptor, teniendo en cuenta la relación discurso – cognición – sociedad.

El análisis de la funcionalidad de las estructuras gramaticales en el discurso, contribuye al desarrollo de las habilidades de comprensión, análisis y construcción de textos, por constituir estos, componentes funcionales de la clase. La explicación argumentada de los usos gramaticales, específicamente de los sintagmas nominales en los ejercicios que se proponen desde el punto de vista comunicativo, conlleva a su vez al desarrollo de la competencia estratégica de los estudiantes.

La gramática del discurso, también llamada gramática del texto, tiene como objeto de estudio el discurso, presta de igual manera atención al sistema de la lengua en cuanto a sus unidades y relaciones, pero debe estudiarlo en el discurso y en los tipos de discurso, o sea, examina la estructura gramatical como dependiente del significado que se transmite y de los diferentes contextos en que se emite.

En el trabajo que se presenta se analiza al sintagma nominal como estructura gramatical y parte de los actos de habla en una obra de teatro y cómo su análisis tributa al desarrollo de la competencia estratégica de los estudiantes.

Múltiples han sido los pedagogos que han incursionado en el tema del estudio del sintagma nominal, entre ellos Saussure (1972) que define el sintagma como toda sucesión coherente de elementos significativos (Saussure, 1972, p. 207) y De la Cueva (1998) para quien “la unidad inmediata superior a la palabra es el sintagma, unidad básica del nivel sintáctico y unidad mínima de función. Es el conjunto de palabras, una o más, que realizan una misma función sintáctica” (De la Cueva, 1998, p. 34). Esta definición examina el sintagma desde un punto de vista funcional, necesario para dar respuesta a los ejercicios que se proponen.

Una selección y uso correcto de las estructuras gramaticales, tributan a un orador competente. La competencia estratégica es una de las competencias que intervienen en el uso efectivo de la lengua por parte de una persona. Hace referencia a la capacidad de servirse de recursos verbales y no verbales con el objeto tanto de favorecer la efectividad en la comunicación como de compensar fallos que puedan producirse en ella, derivados de lagunas en el conocimiento que se tiene de la

lengua o bien de otras condiciones que limitan la comunicación; es por ello que la mayoría de sus estudios desde el punto de vista pedagógico, se centra en su empleo para la enseñanza de segundas lenguas, por las posibilidades que brinda para que desde el intercambio el hablante sea capaz de comunicarse en la lengua que aprende.

En la investigación sobre estrategias de comunicación, Canale y Swain (1980) incluyen la competencia estratégica como un componente separado en su marco de referencia sobre la competencia comunicativa. Ellos describen la competencia estratégica como la que tiene una función compensatoria cuando la competencia lingüística de los hablantes es inadecuada: “La competencia estratégica estará compuesta de las estrategias de comunicación verbales y no verbales a las que se puede recurrir para compensar los fallos en la comunicación debido a variables en la realización o a una competencia insuficiente” (Canale y Swain, 1980, p. 30).

En la propuesta se persigue realizar el análisis de la competencia estratégica a partir del texto escrito, tomando en cuenta que se desarrolla como un componente integrador donde se conjugan las interrelaciones entre el conocimiento del mundo, el conocimiento del lenguaje, los mecanismos psicofisiológicos y el contexto de la situación para la toma de decisiones sobre el uso del lenguaje comunicativo.

Entre las características de la competencia estratégica se prevé que el emisor demuestre su habilidad para iniciar, desarrollar y concluir sus discursos y se logre una comunicación eficaz mediante el comienzo, mantenimiento, reparación, reorientación o conclusión de una conversación. La competencia estratégica es una parte importante de todo uso comunicativo de la lengua, no solo en aquellos casos en que las habilidades de los interlocutores sean deficientes y deban ser compensadas por otros medios, sino porque permite, además, proporcionar una descripción más general del lenguaje en los actos comunicativos, uno de los fines de esta investigación.

Discusión

Propuesta metodológica para el desarrollo de la competencia estratégica a partir del análisis gramatical en la obra “La casa de Bernarda Alba”

En la propuesta se asume el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, enfoque que se emplea en la actualidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna. La selección cuidadosa de los textos y los diferentes contextos de comunicación son fundamentales para el logro de su objetivo. En este proceso el estudiante desempeña un papel activo y es el centro de la actividad.

El nivel de complejidad de los ejercicios y el vínculo del contenido relacionado con el tratamiento gramatical, se realizará teniendo en cuenta el análisis de la obra y el significado que le aporta el estudio de los sintagmas nominales.

El trabajo con la propuesta debe realizarse de manera coordinada, flexible y amena; se propiciará el comentario, la reflexión, el análisis, el debate, el intercambio de puntos de vistas y el buen decir. Se prestará atención, de igual manera, a componentes de la producción oral como: el tono de voz, la rapidez, la entonación, las pausas y los vicios de construcción, teniendo en cuenta su influencia en el desarrollo de la competencia estratégica de los estudiantes.

En la elaboración de las actividades resultan pertinentes: los objetivos específicos del grado, los objetivos de la unidad, los objetivos de las clases, la dosificación, el principio de la asequibilidad de la enseñanza, los niveles de comprensión, las habilidades por desarrollar y las características de los estudiantes de 11^{no} grado.

Los ejercicios pueden aplicarse en las 4 horas, según la dosificación, que se dediquen al análisis de la obra “La casa de Bernarda Alba”; lo ameno, didáctico y novedoso que resultan permite realizar un trabajo docente diferenciado.

Actividad

Título: El consejo de la Poncia

Objetivo: identificar sintagmas nominales en un fragmento de “La casa de Bernarda Alba”, a partir de la intención y el contexto, para lograr una mejor comprensión de la obra y el desarrollo de la competencia estratégica de los estudiantes.

Métodos: conversación heurística, lectura y actividades creadoras

Procedimientos: lectura expresiva, observación, sistema de preguntas y respuestas, análisis, trabajo con el texto, trabajo independiente

Medios: libro de texto Español-Literatura 11^{no} grado (p. 36), diccionarios, láminas

Instrumentación pedagógica:

Presta atención al fragmento que a continuación se te ofrece:

La Poncia: No seas como los niños chicos. ¡Deja en paz a tu hermana, y si Pepe el Romano te gusta, te aguantas! Además, ¿quién dice que no te puedas casar con él? Tu hermana Angustias es una enferma. Esa no resiste el primer parto. Es estrecha de cintura, vieja, y con mi conocimiento te digo que se morirá. Entonces Pepe hará lo que hacen todos los viudos de esta tierra: se casará con la más joven, la más hermosa, y esa eres tú (Adela). Alimenta esa esperanza, olvídale, lo que quieras, pero, no vayas contra la ley de Dios.

- a) ¿Qué te comunica el texto?
- b) ¿Cuál forma elocutiva predomina? Identifica los interlocutores ¿Crees que se produce la comunicación? ¿Por qué?
- c) ¿De acuerdo con la modalidad de la oración qué expresan las oraciones dentro de los signos de admiración e interrogación?
- d) Subraya los conectores que se emplean. Explica su utilidad para el logro de la coherencia global del texto.
- e) Menciona cuál es la estructura del sintagma nominal empleada para nombrar a las personas en el fragmento. Expón qué importancia le confieres en el proceso comunicativo.
- f) En la oración gramatical: *Tu hermana Angustias es una enferma.*
 - Extrae dos estructuras distintas del sintagma nominal.
 - Señala sus núcleos.
 - En la oración se aprecia una elipsis que puede ser sustituida por:
___ salvaje ___ mujer ___ loca
 - Semánticamente qué te sugiere el sustantivo *Angustias*. Redacta una oración en la que expreses tu sentir.
- g) Extrae el sintagma que responde a lo que no resistiría Angustias.
 - Di su estructura y señala su núcleo.
 - Localiza los sintagmas nominales que explican por qué el personaje no puede resistir dar a luz.
 - ¿Conoces las consecuencias que trae un embarazo precoz y un embarazo en edad avanzada? ¿Coincides con los argumentos de la Poncia sobre la maternidad? ¿Por qué?
- h) Enlaza la columna A con la B según los datos que te brinda el fragmento.

A	B
Angustias	no resiste el primer parto
Adela	la más joven
La Poncia	lo que hacen todos los viudos de esta tierra
Pepe	una enferma
	la más hermosa

- A partir de las estructuras creadas redacta un nuevo sintagma nominal que te permita caracterizar uno de los personajes de la primera columna.

i) ¿Consideras acertadas las palabras de la Poncia? Expresa de forma oral qué decisión piensas que tomará Adela.

j) Construye un nuevo diálogo con los mismos personajes, en el que Adela conteste a la Poncia a qué se debe su actitud.

Control y evaluación: los resultados que se alcanzarán dependen de la participación de los estudiantes en la solución del ejercicio en la clase. Se podrán efectuar como formas de evaluación la autoevaluación y la coevaluación. Se enfatiza en la responsabilidad del profesor como guía del proceso.

Las actividades docentes elaboradas responden a las necesidades actuales de la enseñanza de la literatura, son pertinentes, creativas y por su funcionalidad se pueden aplicar fácilmente en la práctica educativa, lo que contribuye además a promover el interés y nivel de motivación de los estudiantes por la lectura, y el desarrollo de macrohabilidades lingüísticas.

Conclusiones

En la propuesta se enfatiza el papel activo y protagónico del estudiante y resulta primordial el desarrollo de la competencia estratégica a partir del análisis de los sintagmas nominales en el texto escrito.

La propuesta metodológica tiene un carácter flexible, didáctico y educativo; permite desde el contenido del texto teatral la expresión de criterios, opiniones y vivencias personales en función del desarrollo de la competencia estratégica de los estudiantes.

La aplicación de la propuesta en las clases de Español-Literatura condujo a un acercamiento diferente a “La casa de Bernarda Alba”, el trabajo consciente, creativo y organizado con los sintagmas nominales, enriqueció la comprensión de la obra, el desarrollo de habilidades orales y escritas, y por consiguiente la competencia estratégica de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Bachman, L. (1990). *Habilidad lingüística comunicativa* en Competencia Comunicativa. Editorial Edelsa.
- Bosque, I. y Desmonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Editorial Espasa.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistic, Vol. 1, 1*.
- Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. Editorial Siglo XXI.
- Cueva, O. (1998). *Manual de gramática española*, t 1. Editorial Pueblo y Educación.
- García, P. (2003). *Compendio de Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación.
- Grass, É. (2003). *Textos y abordajes*. Editorial Pueblo y Educación.
- Hymes, D. (1972). *Competencia comunicativa*. Editorial J. Pride and J. Holmes.
- Rodríguez, L. (2000). *Español – Literatura. Onceno Grado*. Editorial Pueblo y Educación.
- Rodríguez, L. (2004). *Español para todos. Temas y reflexiones*. Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2007). *El Enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Editorial Pueblo y Educación.
- Saussure, F. (1972). *Curso de lingüística general*. Editorial Ciencias Sociales.
- Van Ek, J (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*.

TRATAMIENTO AL MÉTODO DISCURSIVO-FUNCIONAL DESDE UNA MIRADA A UN TEXTO MARTIANO

M. Sc. Odalis Fonseca Guerra
<https://orcid.org/0000-0001-5191-920X>
ofonsecag@udg.co.cu
Universidad de Granma, Cuba

M. Sc. Rosa María Suárez Téllez
rsuarezt@udg.co.cu
Universidad de Granma, Cuba

Lic. Rosana Ivanova Rodríguez Mestre
rrodriguez@udg.co.cu
Universidad de Granma, Cuba

M. Sc. Rosa Ailsa Vázquez Rodríguez
rvazquezr@udg.co.cu
Universidad de Granma, Cuba

Resumen:

El trabajo que se presenta, resultado de la experiencia profesional de las autoras, comparte un contenido de gran importancia para el análisis de textos. Ofrece fundamentos teóricos de la lingüística y una propuesta de un análisis semántico-sintáctico, a partir de la utilización del método de análisis discursivo-funcional, de fragmentos de la última carta de José Martí a María Mantilla, que permite descubrir las características del texto, captar su sentido, la finalidad de lo que se dice y con qué intención, el análisis de las palabras como categorías gramaticales y la función en relación con la significación y la naturaleza del texto; se tienen en cuenta de forma integral los aspectos semánticos, lingüísticos y pragmáticos, con el objetivo de lograr una profunda comprensión textual y construcción de nuevos significados. Por su flexibilidad, la propuesta puede instrumentarse en la asignatura Análisis del Discurso, para facilitar la dirección eficiente del proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis de textos.

Palabras clave: texto, método discursivo-funcional

Introducción

Al asumir el texto como categoría clave de la lengua, se inicia en la escena científica una nueva ciencia la Lingüística del Texto, quien se ocupa del ámbito lingüístico constituido por los actos de habla que realiza un determinado hablante en una situación determinada y que suele estar interesado por manifestaciones orales o escritas.

El proceso de análisis se realiza a partir de la unidad de contenido y forma del texto en relación con el contexto de significación, que expresa las relaciones entre las dimensiones sintácticas, semánticas y pragmáticas del texto, y hace posible demostrar la pertinencia de las estructuras lingüísticas en dependencia de la intención comunicativa y de lo que se quiere significar en un contexto dado. De este modo, el estudio del discurso y el contexto de la interacción social,

requiere de referencias explícitas sobre un esquema organizacional más vasto y sobre aspectos de creencias culturales, a menudo, dejadas al lado por quien analiza el texto. Es por ello, que en el análisis se deben tener en cuenta los diferentes niveles lingüísticos del texto.

En el estudio y análisis de la obra literaria desempeña un importante papel la memoria dentro del proceso de comprensión lectora y especialmente la memoria semántica. Por su parte, para estudiar la semántica es necesario conocer que comprende lo filosófico y lo lingüístico. Desde los fundamentos filosóficos evalúa la significación, mientras, que desde el punto de vista lingüístico estudia las vías para acceder al significado del texto a través de las oposiciones semánticas, núcleos, redes de palabras que permitan construir significados.

De esta manera, la enseñanza del análisis del discurso, a partir de la teoría discursiva, ocupa un lugar relevante en el ámbito escolar, ya que debe ajustarse a los objetivos de cada grado y promover el desarrollo de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural de los estudiantes; por lo que en el presente trabajo se persigue como objetivo descubrir, a través del análisis de fragmentos de la última carta a María Mantilla, la funcionalidad de las estructuras lingüísticas en relación con lo que significa el texto, la intención y el contexto en que significa desde un enfoque discursivo-funcional.

Desarrollo

En el contexto de la teoría literaria, el análisis del discurso aparece como una consecuencia directa de las discusiones previas, casi siempre contestatarias, y con una intención de ir “más atrás” en la definición y análisis de la literatura en términos de discurso. Tal replanteamiento parte, por un lado, del agotamiento de los postulados estructuralistas aplicados a las ciencias sociales -como se sabe, los estudios sobre la literatura suelen adoptar procedimientos de disciplinas como la lingüística, la sociología, la psicología, determinantes en el desarrollo del estructuralismo-, y, por otro, la conclusión de que la literatura no es sino un fragmento del inmenso conjunto de discursos que, en palabras de Todorov, requiere “un campo de estudios coherente, en la actualidad cruelmente fragmentado entre semánticos y literatos, socio y etno-lingüistas, filósofos del lenguaje y psicólogos (...) en el cual la poética cedería su lugar a una teoría del discurso y análisis de los géneros” (1996, p. 24).

En efecto, el análisis del discurso surge de preocupaciones derivadas directamente de la teoría literaria y la lingüística, pero delineó para sí un perfil transdisciplinario que abarca la semiótica y la filosofía del lenguaje o la sociología (principalmente desde corrientes neomarxistas centradas en las relaciones de poder y métodos de control) con estudios de discursos producidos en diversas disciplinas. Asimismo, se planteó, tempranamente, un compromiso con la función colectiva del discurso y con la participación activa del orden social en la exploración de su material, de tal manera que no es la literatura el objeto de estudio de esta disciplina, sino el conjunto de discursos de toda índole, siempre y cuando pertenezcan a alguna esfera de actividad humana. No obstante, este hecho, librerías e incluso editoriales especializadas no han dudado en incorporar los materiales relacionados con esta disciplina en sus catálogos de teoría literaria. A esta situación contribuye, además, que el discurso literario ocupa un lugar -si no relevante- representativo en las categorizaciones discursivas que le interesa establecer.

Con el surgimiento de una lingüística sistémica en la primera mitad del siglo XX, se revolucionan las concepciones sobre el lenguaje y se quedan atrás los métodos que se venían utilizando; comienza una nueva etapa que estudia el lenguaje en sí mismo con la aplicación del método de análisis estructural del lenguaje o estructuralismo, centrado en la caracterización de las unidades de cada uno de los niveles que conforman su complejo sistema y desvinculado de la cognición y la sociedad.

No obstante, como aspecto positivo se señala que revela las regularidades fonológicas, morfológicas, léxicas y sintácticas del sistema lingüístico. Su principal limitación radica en que los estudios se realizaban en sí mismo por lo que quedaban fuera los estudios de los hechos de habla, lo cual trajo como consecuencia una enseñanza normativa de la lengua con una fuerte orientación descriptivista, sin importar su funcionamiento en los diferentes contextos.

Los aportes de la psicología cognitiva a partir de la década del 70 constituyen notables pasos de avances en relación con los procesos cognitivos en los que el lenguaje está implicado. Los nuevos estudios sobre el texto, la sintaxis, la semántica discursiva, así como los aportes de otras ciencias como la semiótica, la pragmática, la sociolingüística, entre otras, han ido enriqueciendo y aportando elementos para dar paso a un nuevo método de análisis que revela los nexos indisolubles entre el discurso, la cognición y la sociedad.

Según refiere Van Dijk (2000) son tres los enfoques principales que acometen el análisis del discurso: los que se concentran en el discurso mismo, los que estudian el discurso y la comunicación como cognición y los que se concentran en la estructura social y en la cultura. Estos conforman lo que se ha dado en llamar triángulo cuyos vértices son el discurso, la cognición y la sociedad. El análisis del discurso propicia el estudio integrado de la estructura del texto, los procesos cognitivos y la sociedad lo cual le confiere un carácter multidisciplinario y transdisciplinario.

El análisis que se concentra en el discurso mismo se ocupa de la caracterización de las estructuras del texto y la conversación, y del uso que se hace de ellos (sintaxis), en su relación con los significados (semántica) y los contextos sociales (pragmática). Mediante el análisis sintáctico se revela la organización interna de las oraciones y de los párrafos (coherencia lineal), así como del texto en su totalidad (coherencia global), en función de lo que se quiere significar en un contexto dado que es reconstruido por el receptor en su atribución de significados al texto.

Entre los métodos o enfoques que se ocupa de la relación del discurso con la gramática se encuentra el enfoque discursivo-funcional el cual considera que “el lenguaje hablado, señalado o escrito, que usan las personas para comunicarse en situaciones naturales, es el ámbito apropiado para estudiar las gramáticas de las lenguas del mundo, por ser no sólo el lugar donde la gramática se pone en uso, sino también la fuente a partir de la cual se forma o surge la gramática” (Cumming y Ono, 2000, p. 171).

Este método tiene dos objetivos: describir y explicar. La descripción está dirigida a caracterizar las estructuras que conforman el texto. La reflexión metalingüística gira en torno a las interrogantes siguientes: ¿qué estructura gramatical es?; ¿cuál es su función y cómo puede alternar con otras?; ¿por qué el autor eligió esta y no otra estructura? La explicación posibilita la reflexión acerca del elemento topicalizado, la coherencia, la pertinencia y otros fenómenos propios de la sintaxis discursiva, su relación con la intención comunicativa del autor, teniendo en cuenta lo que quiere significar y el contexto social en el cual la significación tiene lugar, o sea, permite descubrir las relaciones que se establecen entre las estructuras discursivas, los procesos cognitivos y la situación sociocultural, es decir, las dimensiones sintáctica, semántica y pragmática del discurso, en su relación interdisciplinaria.

La relación que existe entre contenido-forma-contexto implica tres tipos de explicaciones:

- cognitivas, se refieren a los procesos cognitivos mediante los cuales los interactuantes comprenden y producen significados (semántica del texto);
- gramaticales, tienen en cuenta el análisis de los recursos fónicos, léxicos y gramaticales propiamente dicho, así como sus valores estilísticos y retóricos (sintaxis del texto);

- socioculturales, ponen al descubierto el contexto, la situación comunicativa en la que tiene lugar la comunicación, la intención y características socioculturales de los interactuantes (pragmática del texto).

A continuación, se ofrece un análisis a partir del empleo del método de análisis discursivo-funcional. Para ello, se han seleccionado fragmentos de la última carta que enviara José Martí a María Mantilla.

Las relaciones de José Martí con la familia Mantilla Miyares resultan peculiares. A Carmen Miyares la conoce recién llegado a Nueva York, en 1880; vive en la casa de huéspedes que ella atiende junto a su esposo Manuel Mantilla. En marzo se reúne con su esposa Carmen Zayas Bazán Hidalgo y su pequeño José Francisco Martí Zayas Bazán. Pero la vida en común del matrimonio dura poco y en octubre del mismo año regresan esposa e hijo a Cuba. María Mantilla, la última de los cuatro hijos del matrimonio Mantilla, nace el 28 de noviembre de 1880; su bautizo ocurre el 6 de enero de 1881 y José Martí funge como padrino, dos días antes de partir hacia Venezuela, en donde residirá algunos meses.

A partir de entonces la vida hogareña, tan anhelada por el héroe cubano, se alternará entre frustrados intentos por lograr su estabilidad matrimonial y el refugio cada vez más reconfortante que encuentra en la compañía de Carmen Miyares. En ausencia del hijo, los niños de la familia Mantilla centran su gran capacidad de amor paternal, sobre todo las niñas Carmita y María.

El apoyo que encuentra en Carmen Miyares y sus hijas se pone de manifiesto en las intensas cartas que les escribe en los últimos meses de su vida. Apenas abandona Nueva York, les envía cartas a Carmen y a las dos niñas. A María Mantilla le escribe un total, al parecer, de cinco cartas. El tiempo escaso para la abundancia comunicativa no limita la hondura del sentimiento. Prueba de ello es cuando desde Cabo Haitiano, ya listo para emprender la etapa final de su regreso a Cuba, escribe la última carta de corte familiar, perteneciente al estilo artístico, a la niña querida que ha dejado en Nueva York. Dos días después pisará tierra cubana para incorporarse a la lucha por alcanzar la independencia de la isla. Esta carta es muestra del más puro amor paterno, puede considerarse una de las más hermosas de un epistolario que justamente ha sido considerado inigualable, hasta el punto de que para algunos resulte la más representativa y alta manifestación escrita del genio martiano.

José Martí sorprende por su sagacidad para organizar sus textos, tanto desde el punto de vista de las ideas como de su expresión artística. Así, esta última carta a María Mantilla inicia planteando los dos registros fundamentales en que se va a desarrollar el texto. Primero, el intenso y sostenido tono emocional, ya prefijado en la frase del comienzo: *Y mi hijita* en la que emplea un conector pragmático *y*. Al remitirse a su significado, es necesario recordar que el papel del conector es el de relacionar lo que venía diciéndose con anterioridad con lo que sigue en el discurso. Se trata de un enlace psíquico superior extraoracional. Por tanto, la presencia de la conjunción copulativa *y*, de acuerdo con la posición que ocupa en el texto, sirve a la intención comunicativa del que escribe y sugiere la existencia de un pretexto, al dar la impresión de que la carta venía desarrollándose con anterioridad; por lo que con su utilización puede advertirse la función fática. Como puede apreciarse, el uso de la conjunción copulativa *y* demuestra la cultura lingüística del autor del discurso.

María Mantilla es para él su hijita, dado por el sustantivo común que da el grado de cariño, la ternura y la cubanía por medio del empleo del infijo apreciativo *-it*, seguido de la triste añoranza, en un “*norte*” que de pronto parece separarlos por hondos abismos. A continuación, aparece una serie de interrogantes retóricas que demuestran su preocupación por la niña. Además, el pronombre posesivo *mi* constituye una referencia personal que marca la relación afectiva que hay entre los dos aspectos del acto comunicativo: el remitente y la destinataria de la carta.

La misiva está dirigida a María Mantilla; sin embargo, su nombre no aparece, para ello el remitente se ha valido, en cada una de las interrogantes retóricas siguientes, de la elipsis nominal. Aparece otro elemento importante en cada una ellas: aun cuando haya cercanía entre los dos participantes del acto comunicativo por el amor paternal que siente hacia ella, la trata de usted, no para marcar distancia, sino por el respeto que le inspira.

¿*Qué hace, allá en el Norte, tan lejos?* hay deixis que se expresa con el empleo del adverbio de lugar *allá*, reforzado a su vez con *tan lejos*, que ubica el lugar relacionado con María Mantilla, hay un elemento de tipo espacial al tomar como punto de referencia un lugar (EE.UU.).

Luego, como conclusión de lo anterior, pasa al plano del más alto pensamiento, dándole a la niña, a través de un macroacto de habla que es una directiva, una fórmula eficaz para enfrentar la vida: ¿*Piensa en la verdad del mundo, en saber, en querer, -en saber para poder querer, -querer con la voluntad, y en querer con el cariño?* Parte de la comprensión lingüístico-idiomática y textual que consiste precisamente en saber hacer uso de la elipsis, en este caso de la elipsis verbal, que da lugar a la presencia de una figura retórica de construcción: zeugma, al eludir la forma verbal *piensa* que solo se expresa al inicio y ha de sobrentenderse en las demás; hay repeticiones de lexemas dadas a partir de la anáfora desde el punto de vista retórico; conduplicación dada la repetición de la misma palabra (*querer – querer*); amplificación (*saber para poder querer*) que hace retomar la idea de buscar el lugar que merece la mujer en la sociedad. Este recurso está marcado por la presencia de signos gráficos de relieve (la coma y la rayuela) con el propósito de cambiar el tono; similicadencia (*querer, saber, poder*).

Más que un ingenioso juego de palabras, aquí se encuentra la presencia de un pensamiento optimista y coherente frente a la vida. No es osado hablar de un “pensamiento filosófico” aunque se sabe que se está dirigiendo a una adolescente de catorce años, pero al plantearle ya de entrada esta “verdad del mundo”, ubica la trascendencia que estos consejos quieren alcanzar. “*Saber*” y “*querer*” son términos claves para José Martí, los cuales interactúan entre sí dialécticamente y por eso postula que *se quiere cuando más se sabe*, mientras que saber no es otra cosa que querer con la voluntad.

En la próxima ¿*Se sienta, amorosa, junto a su madre triste?* presenta el adjetivo en grado positivo *amorosa* como referencia textual que funciona con carácter descriptivo y el adjetivo *triste*, también en grado positivo, da el estado de la madre de la niña. El pronombre posesivo *su* es una referencia personal anafórica, pues se refiere a Carmen Miyares, la madre de María Mantilla.

¿*Se prepara a la vida, al trabajo virtuoso e independiente de la vida, para ser igual o superior a los que vengan luego, cuando sea mujer, a hablarle de amores, - a llevársela a lo desconocido, o a la desgracia, con el engaño de unas cuantas palabras simpáticas, o de una figura simpática?*

Para ello parte de una serie de elementos análogos: *a la vida, al trabajo virtuoso*, separados por medio de un recurso prosódico (la coma) que permiten la coherencia textual. Hay varias recurrencias léxicas (*simpática, vida*) que marcan la inquietud de José Martí por el desarrollo de la vida de la niña. Los adjetivos, en grado positivo, *virtuoso e independiente* son fundamentales para enfatizar el modo en que quiere que se desarrolle la vida de su hijita, aquí demuestra la independencia de la mujer.

El pronombre personal en su forma átona *los* es un demostrativo debilitado que ha perdido la capacidad de expresar la situación del objeto mencionado en el espacio; sin embargo, en todo momento es permutable por el pronombre demostrativo *aquellos*, en este caso alude a los hombres que José Martí pretende que deseen y respeten a su hijita.

En la oración subordinada adjetiva *que vengan luego a hablarle de amores*, la perífrasis verbal *vengan a hablarle* (el pronombre personal *le* en su forma átona enclítico al infinitivo *hablar* posee valor anafórico, al referirse a María Mantilla) ha sido interrumpida por el adverbio de

tiempo *luego*, quien expresa la posterioridad respecto al momento del habla y es reforzado por el adverbio relativo *cuando* que como conector establece relaciones temporales e introduce la oración subordinada adverbial *cuando sea mujer* que interrumpe la oración subordinada adjetiva *que vengan a hablarle de amores*.

Es preciso aclarar que estas interrupciones son aceptables generalmente cuando se trata de oraciones subordinadas adjetivas, pero se está ante la presencia de una carta familiar y en ella esta estructura lexicalizada le otorga al texto un aire de diálogo natural, verídico. Los pronombres personales *se* y *la* en su forma átona y enclíticos a la forma no personal del verbo -infinitivo- *llevar*, en este caso *se* establece una relación anafórica con María y *la* es una catáfora porque anticipa a lo que se refiere, en este caso al sustantivo *la desgracia*.

¿Piensa en el trabajo, libre y virtuoso, para que la deseen los hombres buenos, para que la respeten los malos, y para no tener que vender la libertad de su corazón y su hermosura por la mesa y por el vestido?

Aparece una oración principal: *piensa en el trabajo, libre y virtuoso*, y luego dos oraciones subordinadas que indican finalidad *para que la deseen los hombres buenos, para que la respeten los malos* y posteriormente construcción de infinitivo (que se conecta con la oración gramatical anterior por medio de un conector aditivo y) *para no tener que vender la libertad de su corazón y su hermosura por la mesa y por el vestido*. En esta estructura gramatical se marca la idea de que la deseen los malos y la respeten los buenos.

En la que deseen los hombres buenos, la respeten los malos (*la* es una anáfora se refiere a María), hay metonimia para no tener que vender la libertad de su corazón y de su hermosura por la mesa y por el vestido (el pronombre posesivo *su* se trata de un ejemplo de referencia personal anafórica, pues reemplaza a María. Aunque la metonimia es un tropo de uso frecuente en el lenguaje figurado, también pueden ser usados en expresiones cotidianas.

En cada una de estas interrogantes se ha empleado un macroacto de habla que tiene el valor de una directiva, pues su intención comunicativa no era averiguar algo ni como expresión espontánea de sorpresa, sino que pretende incitar a la niña a que se prepare para enfrentar la vida a través de los consejos que le ofrece; además, puede advertirse la función conativa. Nótese que la objetividad está dada por el empleo del presente de indicativo con valor actual y el predominio del artículo definido, siempre ubicado delante del sustantivo, señala la toma de posición de José Martí ante la necesidad de que María se prepare para enfrentar la vida, lo que le imprime objetividad real a lo expresado y es corroborado con el empleo de las formas verbales: *hace, piensa, se sienta, se prepara*; en las dos últimas formas verbales, *se* es morfema verbal.

Después continúa con *Eso es lo que las mujeres esclavas, -esclavas por su ignorancia y su capacidad de valerse, - llaman en el mundo "amor"*. Comienza esta cláusula con el pronombre demostrativo neutro *eso* en función sustantiva, que designa algo sin especificar, señalándolo o mostrándolo en el espacio o en el tiempo, respecto a la persona que habla y funciona como sustituto con valor anafórico. Hay conduplicación (*esclavas-esclavas*), amplificación (*por su ignorancia y su incapacidad de valerse*) y se usan los signos de relieve (la coma y la rayuela) con el fin de cambiar el tono de lo que venía expresándose. Se emplean las comillas, con sentido irónico, en el sustantivo abstracto *amor*.

En la carta aparece otra vez el sustantivo *amor*, pero ahora hace referencia a María Mantilla, es un vocativo. Cierra con el pronombre demostrativo *eso* para concretar la misma idea. Se sigue reiterando el mismo lexema (*amo*) y este recurso es la derivación. No debe olvidarse que esta última carta a María Mantilla es sobre todo una carta de amor, amor que fluye en las expresiones incontenibles que salpican la carta: "*mi hijita*", "*mi María*", "*mi hijita querida*", "*María mía*", todas ellas sinonimias referenciales.

En la oración subordinada sustantiva en función de sujeto *Quien no la ame así, no la ama*, se reitera la forma átona *la* que es un ejemplo de referencia personal anafórica, al reemplazar a María; el adverbio de modo *así* es una anáfora mediante proforma, aquí el término anafórico es una proforma o sustituto del amor paternal que siente José Martí por la niña. Luego se percibe un giro en la misiva: el remitente se enmarca con el pronombre personal de primera persona *yo* para dar a conocer su amor paternal y posteriormente define el concepto amor, “*Amor es delicadeza, esperanza fina, merecimiento, y respeto*”, mediante una gradación ascendente. Concluye con la interrogante *¿En qué piensa mi hijita?*, en la cual retoma *mi hijita* para marcar las mismas connotaciones.

En la carta abundan consejos, en ocasiones muy específicos, sobre cómo impartir las materias, para ello quiere que María Mantilla y su hermana Carmita pongan una escuela para niñas pequeñas, lo cual constituye una de las formas más dignas y provechosas de ganarse la vida, porque como les dice: *Enseñar es crecer*, haciendo uso de esta oración atributiva, en la que los infinitivos *-enseñar* y *crecer* realizan la función de núcleo de ambos sintagmas –enseñar del sintagma nominal sujeto y *crecer* del sintagma verbal predicado, por lo que puede apreciarse un proceso de nominalización. Pero para esa escuela les aconseja *libros pocos y continuo hablar*, ya que las clases serán una conversación, como si contaran *un cuento de veras* y así *las discípulas amen la escuela y aprendan en ella cosas agradables*.

En esta última idea se emplea el conector aditivo (la conjunción copulativa) y que enlaza la oración gramatical *las discípulas amen la escuela* con *aprendan en ella cosas agradables*, por lo que se conoce del texto, se sabe que quienes van a aprender cosas agradables son *las discípulas*, para no repetir innecesariamente porque no se está ante la presencia de una isotopía léxica se ha empleado la elipsis nominal; por otra parte, el pronombre personal *ella* establece una relación anafórica con el sustantivo común *la escuela*. Para saber quién es *ella* se hace necesario acudir a lo expresado previamente en el texto.

Es verdad que la mujer *debe mostrarse alegre a los ojos de los demás* “*porque es deber humano causar placer en vez de pena*” y para ello José Martí da una fina muestra de su concepto de elegancia (que lamentablemente parece haber sido poco escuchado) y lo hace a través de un macroacto de habla con valor persuasivo y una función referencial, con la oración enunciativa negativa con que *inicia* *Pero no se pondrá en un jarrón de China un jazmín* y después continúa con las oraciones enunciativas afirmativas *pondrá el jazmín, solo y ligero, en un cristal de agua clara. Esa es la elegancia verdadera* y concluye la idea que viene planteando con la oración enunciativa negativa: *que el vaso no sea más que la flor*. En esta oración como se aprecia emplea como recurso prosódico los dos puntos y seguidos.

Emplea un conectivo pragmático *pero* que tiene la función de conectar lo que venía diciéndose con anterioridad con lo que sigue en el discurso; es un enlace psíquico superior extraoracional. Se vale de las relaciones semánticas: *un jarrón de China*, luego utiliza la metáfora *un cristal de agua clara* y termina con el sustantivo el vaso, para transmitirle a María Mantilla que no debe ser ostentosa, sino sencilla, natural, porque en esa naturalidad está como le dice, a través del sintagma nominal, *la elegancia verdadera*; en este caso emplea el adjetivo verdadera y no auténtica u otro adjetivo, por su significado de contener la verdad. Con la metonimia -lugar de procedencia- *un jarrón de China* se aprecia una de las características del modernismo, el exotismo, al evocar elementos de ese mundo que les era distante y casi desconocido.

Aprovecha el sustantivo común *el jazmín* que lo reitera –una isotopía léxica- por la connotación que posee: elegancia, delicadeza, fragancia; luego utiliza una recurrencia mediante hiperónimo, para lo cual parte del hipónimo *jazmín* y clausura con el hiperónimo *flor*. Como puede apreciarse, el uso del hiperónimo *flor* después del hipónimo *jazmín* demuestra la cultura lingüística del autor

del discurso, porque el uso del hiperónimo después del hipónimo sirve para retomar en un enunciado una implicación de otro anterior y porque el hiperónimo es semánticamente más indeterminado que el hipónimo. Un término como *flor* (hiperónimo) sirve para designar más cosas que un término como *jazmín* (hipónimo). Esto quiere decir que el abanico de posibilidades referenciales que abre la palabra *flor* es más amplio y, por tanto, es más lo que tiene que tomar del contexto el receptor para interpretarla.

El pronombre demostrativo, con valor deíctico, *esa* indica la adecuada distancia menos cercana con el objeto con el que establece una relación prospectiva, es una catáfora ya que anticipa al elemento sustituido: *la elegancia verdadera*; por otra parte, la utilización de los dos puntos y seguidos además de ser un recurso prosódico que se emplea para obtener la coherencia textual, poseen un carácter prospectivo porque va a referir cuál es la elegancia verdadera: *que el vaso no sea más que la flor*, contribuyendo de este modo al logro de la progresión temática.

Quien tiene mucho adentro, necesita poco afuera. Quien lleva mucho afuera, tiene poco adentro, y quiere disimular lo poco. Las formas verbales en presente de indicativo *tienen, necesita y lleva* funcionan como sinónimos; en este texto aparecen oposiciones léxico-semánticas, o sea, palabras que se oponen por su sentido, quienes a su vez son antónimos: *mucho adentro*: implica numeroso, ilimitado y *poco afuera*: implica escaso, limitado. La aparición de esta técnica más que un ingenioso juego de palabras pone al desnudo la existencia de una fina ironía sobre la que descansa su contenido significativo. Se evidencia la función referencial del lenguaje.

Envuelve a tu madre, y mímalala, porque es grande honor haber venido de esa mujer al mundo. El empleo del modo imperativo en las oraciones exhortativas *Envuelve a tu madre, y mímalala* revela un macroacto de habla que es una directiva y la función conativa y fática del lenguaje. Se conoce por lo que se ha expresado anteriormente que los consejos que aparecen en la misiva están dirigidos a María Mantilla, por ese motivo en este texto no aparece su nombre y para ello José Martí se ha valido de una elipsis nominal; el pronombre personal en su forma átona *la* enclítico a la forma verbal *mímalala* es anafórico, se refiere a Carmen Miyares. Otro aspecto a tener en cuenta es la presencia de la sintaxis reflexiva, con la presencia de la oración subordinada adverbial de causa porque es *grande honor haber venido de esa mujer al mundo* introducida por el conector causal *porque*. Este conector, aunque no es frecuente su uso, se acompaña por la coma y en este caso puede ser sustituido por *ya que, puesto que*. Cuando se sirve de *haber venido de esa mujer al mundo*, con esa sinonimia contextual también se refiere a Carmen Miyares.

El lenguaje empleado da la sensación de un diálogo natural, real, espontáneo, aunque también está presente el poético. Se aprecian características generales del estilo personalísimo de José Martí: sentimientos de cubanía, tratamiento del amor paternal, capacidad de ternura, virtuosismo técnico y alto vuelo artístico.

Conclusiones

En el análisis de los fragmentos seleccionados del texto se destaca la presencia de la interrogación retórica, el empleo del tiempo presente con valor actual y el modo indicativo, así como la elipsis como procedimiento de cohesión textual. Con ello se demuestra lo útil que resulta el conocimiento de las estructuras lingüísticas, lo que le facilita al profesor la dirección eficiente del proceso de enseñanza aprendizaje del análisis de textos y permite, además, que el estudiante se apropie de las herramientas necesarias para adentrarse en el análisis discursivo-funcional desde la semántica y la pragmática del texto.

Referencias bibliográficas

- Cumming, S. *et al.* (2000). El discurso y la gramática. En: *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I*, Compilador Teun A. Van Dijk. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Grass Gallo, É. (2002) *Textos y abordajes*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Martí Pérez, J. (2001). *Cartas a María Mantilla*. La Habana, Cuba: Editorial Gente Nueva.
- Martínez Méndez, M. (1989) *Temas de Teoría de la Literatura*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu Escobar, A. (2003) *Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu Escobar, A. (2008) El texto como unidad básica de comunicación. Características de la textualidad. En *Acerca de la enseñanza del Español y la Literatura*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

LA MULTIMODALIDAD DESDE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Lic. Ricardo Gil Molina

<http://orcid.org/0000-0002-8393-3150>

gilmolinaricardo@gmail.com

IPU “Pedro Pablo Rivera Cué”, Matanzas, Cuba

Resumen

Este análisis recoge los resultados de investigación sobre la multimodalidad; se reconoce la clase de lengua y literatura como un espacio propicio para su empleo y desarrollo. La multimodalidad es una herramienta poco tratada en la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura en el sistema educativo contemporáneo. En el ámbito educacional, no se ha desarrollado suficientemente y, por el contrario, se ha optado por seguir implementando prácticas de lectura y escritura convencionales, no reconociéndose por parte de los profesores su importancia y valor en el desarrollo integral de los estudiantes y para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La presente investigación pretende fundamentar acerca de las potencialidades de la multimodalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura.

Palabras clave: multimodalidad, enseñanza-aprendizaje, lengua y literatura

Introducción

La enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura constituye una permanente demanda social, dado su lugar e importancia en la formación de individuos con un pensamiento crítico, emancipador, creativo y de emprendimiento, acorde con las necesidades y aspiraciones planteadas por la sociedad, en un contexto marcado por los efectos de las tecnologías que exigen cada vez más, estrategias comunicativas efectivas.

En la enseñanza de la lengua y la literatura tradicionalmente se ha priorizado en la práctica educativa, la lectura, comprensión, análisis y construcción de textos modales que responden a los códigos oral y escrito, sin embargo, el desarrollo de la tecnología ha propiciado nuevos modos semióticos multimodales; que aún hoy no son utilizados por el profesor en la enseñanza, ni por los estudiantes, en el aprendizaje de la lengua y la literatura.

La sociedad, cada vez más tecnificada, posee un carácter eminentemente multimodal, pues continuamente en el proceso comunicativo se emplean mensajes compuestos por más de un modo de comunicación, ya sea: texto escrito, imagen, música, colores. Por lo que se hace evidente que los textos multimodales se han de llevar a las aulas por dos motivos. Por un lado, es importante enseñar a los estudiantes a saber leerlos, analizarlos, comprenderlos y construirlos. Por otro, es posible incorporar elementos multimodales en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de diferentes herramientas como presentación de *Power Point*, videos, entre otros, para que el proceso sea más completo y permita desarrollar en los estudiantes distintas capacidades y habilidades.

Esta realidad sociocultural cada vez más cambiante, en que se complejizan los procesos de comunicación e interacción con los conocimientos y los valores, exigen de la formación de un profesor de lengua y literatura que domine y desarrolle la comunicación multimodal y que lo nutra de lo mejor de la cultura universal, valores y una ética humanista para cumplir con su rol

social de formar a las nuevas generaciones. La presente investigación pretende fundamentar acerca de las potencialidades de la multimodalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura.

Desarrollo

La evolución que ha tenido la comunicación y su utilización en diversos modos y medios, ha sido nombrada por Manghi (2011) y otros autores como multimodalidad y esta ha impregnado la mayoría de los medios de comunicación que existen en la actualidad. Sin embargo, en el ámbito educativo, no se ha desarrollado suficientemente y, por el contrario, se ha optado por seguir implementando prácticas de lectura y escritura convencionales, donde es evidente la poca integración del aprendizaje con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) tan necesaria hoy en la llamada “era digital”.

En el estudio realizado en el contexto de la actividad profesional académica y científica del autor de la presente investigación, se reconoce la necesidad de incorporar a la Didáctica de la lengua española y la literatura el tratamiento de la multimodalidad por ser una temática de interés vital para el desarrollo integral de los estudiantes y además una arista poco tratada en la enseñanza actual. En este sentido, las investigaciones sobre la multimodalidad constituyen importantes antecedentes de esta investigación. Al respecto, autores internacionales como Debis (1968); Barthes (1977); Ausburn (1978); Braden y Hostin (1982); Halliday (1985); Kress y Van Leeuwen (1996, 2001, 2006, 2011); Thibault (2000); Teun Van Dijk (2003), Martínez (2007); Alisten (2008); Shin-shin y Cimasko (2008); Wikan, Molster, Bjorn y Hope (2010), Archer (2010); Daly y Unsworth (2011); Apárici y García (2011); Monsalve-Upegui (2013); Santamaría, D. M. (2015); Godínez (2017); Torres (2018); Rovira-Collado (2019); Richards (2000) y Vázquez Guerrero (2020) han ofrecido, desde diferentes perspectivas y puntos de vista, definiciones y características de este tipo de texto y han indagado en cómo los estudiantes exploran significados a través de los distintos recursos semióticos disponibles en pantalla y lo que significa esto para el aprendizaje. También se destacan a nivel nacional: Godínez y García Caballero (2018) y Domínguez y Cordoví (2019) quienes hacen referencia al valor que desempeñan los elementos visuales que acompañan el discurso escrito y su función de refuerzo al integrarse y complementarse los componentes verbales y visuales de un mensaje. Estos autores han aportado ideas esenciales y valiosas para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y análisis del texto multimodal.

Una serie de modos con funciones diferenciadas contribuyen a la construcción de un todo, esto es multimodal, mientras que cuando predomina un modo, dejando en segundo plano a los otros o relegándolos de sitio será llamado monomodal. Para que la monomodalidad diera paso a la multimodalidad fue un proceso largo, pues tardó del siglo XIX al XX. Las herramientas informáticas con las que se manejan los contenidos y formatos visuales con facilidad dan importancia y relevancia a la imagen. La alta proliferación de textos multimodales aparece como parte de la lengua escrita en los hogares, en las calles, edificios y particularmente en las aulas.

Las investigaciones sobre la multimodalidad tienen sus antecedentes en los estudios realizados por Halliday, quien sentara las bases de la Lingüística Sistemico-Funcional (1978), las cuales motivaron el interés de los lingüistas por explorar la interacción del lenguaje con otros recursos semióticos.

Barthes (1977) analizó la relación entre imagen y palabra y estudió el papel que ambos recursos semióticos desempeñaban en la transmisión del mensaje enfatizando en la coherencia del texto multimodal. Distinguía dos formas de representación del lenguaje: función de relevo y función de anclaje, la primera se manifiesta cuando es la imagen la que ayuda a interpretar el mensaje

lingüístico y la segunda cuando el mensaje lingüístico es el que da sentido al contenido de la imagen.

Kress y Van Leeuwen (1996) realizan estudios novedosos a partir de la semiótica social, que sentó las bases para la creación de modelos semióticos y discursivos de los textos multimodales y desde donde se postula la necesidad de desarrollar una gramática visual que ayude a interpretar los patrones de significado expresados en las imágenes.

Los principales exponentes de la teoría multimodal son Kress y Van Leeuwen (1996, 2001, 2006), quienes sostienen que los textos son, inevitablemente, multimodales. Estos autores plantean que el acto comunicativo no se reduce a la mera codificación-descodificación de un mensaje, sino que se gesta al diseñar la creación de un significado por medio del uso de recursos disponibles en el contexto en el que se sitúan los usuarios, que desempeñan un papel activo y no reproductor.

Van Dijk (2003), Williamson y Resnick (2003) y Fernández (2009) consideran que la teoría multimodal habla de discursos en plural porque su única existencia real es a través de actos de comunicación, en los que cada discurso entra en combinación con otros no como un objeto aislado o como un modo aislado.

Se coincide con Olave y Urrejola (2013) cuando afirman que esta reformulación fundamenta la dinamicidad de la comunicación, pues homologa todos aquellos sistemas cuyos recursos incidan en el proceso de significación.

Una teoría multimodal la ofrecen Kress y Van Leeuwen en Olave (2013) quien plantea que la multimodalidad es el uso de varios modos semióticos en el diseño de un producto semiótico, así como la particular forma en la que estos modos se combinan (Olave, 2013, p. 5).

Según criterios del autor de esta investigación, estos autores ven la multimodalidad como una fusión de diferentes modos semióticos, dígame el visual, el auditivo, el lingüístico, el gestual y el espacial.

Por su parte Jewitt (2014) plantea que la multimodalidad es entendida, en términos generales, como: “varios modos de lenguaje” (Jewitt, 2014, p. 31) y ofrece su punto de vista sobre estos modos: los gestos, las fuentes, los colores, las imágenes, los comics, la música, el movimiento, el audio, lo visual, entre otros.

En esta investigación se considera que la comunicación humana es esencialmente multimodal por el hecho de que los modos semióticos no funcionan por separado, sino en una interacción que realizan los significados entre la comprensión de los signos y los códigos. La multimodalidad está relacionada con la idea de que, en la sociedad actual, gracias a la tecnología, la comunicación no solo está configurada por textos tradicionales, sino cada vez más por textos digitales que combinan imágenes, sonido, gráficos, íconos, mapas. Se le presta a la imagen y a la palabra gran importancia, pues su fusión garantiza una mejor comprensión de la realidad que se quiere transmitir.

La incorporación de la multimodalidad en el ámbito educativo posee numerosas ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su aplicación exige una preparación especial por parte de profesores y estudiantes para poder aprovecharla en beneficio del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se demandan nuevas estrategias, la modificación de la planeación, una diversidad de materiales para presentar la información, una adecuada incorporación de las TIC que propicien la búsqueda y generación de conocimientos y un cambio de mentalidad por parte de los profesores, pues en ocasiones les cuesta salir de su zona de confort. Su importancia en el ámbito escolar radica en el surgimiento de nuevos modos de representación, expresión y comunicación de las ideas. Por tanto, las prácticas de escritura multimodal han dado señales de un cambio sustancial en el tema de la enseñanza.

Teun Van Dijk (2003) y Martínez (2007) plantean la necesidad del análisis de las dimensiones visuales del discurso, quienes aportan a la definición del texto multimodal y a su composición, junto a otros autores que se interesaron en la temática.

Desde esta perspectiva se afirma que cualquier texto que incluya más de un recurso para significar puede ser definido como un texto multimodal (Kress y Van Leeuwen, 2001), independiente del soporte, ya sea papel o digital, en el cual se distribuya. Esto es importante, ya que leer y escribir textos multimodales incluye la interpretación de los significados a partir de todos los recursos que participan en ese proceso.

El texto multimodal es definido según Thibault (2000) como aquel que se conoce como una unidad por medio de la cual se hace posible ver distintos canales semióticos y recursos, entre los que podemos encontrar los modos y los medios. (Thibault, 2000, p. 321). En consecuencia, estos modos se definen como “medios de representación organizados, regulares y socialmente especificados” (Kress, 2001, p. 94).

Al respecto Farías (2004) señala que: el texto multimodal incluye interpretaciones de los diversos códigos (imágenes, diagramación, colores, tamaños, sonidos) que participan en la representación textual, se hace necesario recurrir a un modelo semiótico que dé cuenta de los posibles diseños, combinaciones y potencial de significación de tales códigos (p. 8).

Estas definiciones se refieren a que el texto multimodal está conformado por varios sistemas semióticos y por imágenes, colores, sonidos y diagramas. Además, se plantea que el conjunto de elementos ayuda a determinar el significado del mensaje transmitido. Asimismo, Farías plantea que es necesario conocer modelos y pautas para poder determinar adecuadamente el significado.

Para Williamson y Resnick (2005) hablar de textos multimodales consiste en un nuevo tipo de lectura propia de lo postmoderno y consiste en un nuevo modo de ver el mundo, pues son necesarias otras competencias más allá de la simple descodificación de lo impreso o la comprensión del texto escrito como son la incorporación de la imagen con significado propio que complementa la lectura, el apoyo de iconos visuales para aportar más significación o bien la incorporación del sonido para convertir un texto en audiovisual por esta razón se establece una estrecha relación de la lectura con los medios de comunicación.

De acuerdo con Williamson y Resnick (2005), un medio explotado para fines comunicativos es llamado modo; y los modos disponibles para su expresión, así como los discursos con los que entra en contacto, llegan a combinarse y harán que se transforme en multimodal.

Por su parte Martínez (2007) destaca que se vive en una era en la que existe un predominio de elementos multimedia, por lo que los textos suelen estar compuestos de dos elementos (dos media o modos): el lingüístico (la lengua) y el visual (fotografías, diagramas, etc.). Todo ello configura el texto, por lo que se ha de concebir como una unidad de significado; de ahí que define un texto multimodal o multimedial como “aquel en el que se encuentran más de un modo de comunicación verbal, visual, musical” (Martínez, 2007, p. 28).

Esta autora también enfatiza en que el texto como tal, debe ser considerado como una unidad de significado, en el que se encuentra más de un modo de comunicación, por el predominio de los elementos multimedia, ya sea el modo visual para atraer y el contexto en el que se basa para comprender, entre otros.

Por su parte, Fernández (2009) realizó un estudio sobre documentos multimodales y expone que el concepto tradicional de la alfabetización en relación a la habilidad de leer y escribir ha sido cuestionado por la aparición de “nuevos tipos de textos” asociados con la posibilidad de construirlos, transformarlos y desplegarlos electrónicamente. Consecuentemente con ello, define al texto multimodal en los siguientes términos: estos nuevos tipos de textos electrónicos incluyen características tales como una presencia más amplia de elementos audiovisuales, el uso de un

arreglo de información no lineal y la naturaleza de cambio continuo vinculada al proceso de velocidad y la capacidad de simulación de computadoras y redes computacionales (p. 12).

También dice Fernández (2009) que un texto multimodal no incluye solamente palabras sino otros modos semióticos de comunicación presentados en medios electrónicos y materiales, como dibujos, colores, fondos, íconos y sonidos, entre los posibles recursos audiovisuales que constituyen los textos. Este autor menciona además que son ejemplos de estos textos: los correos electrónicos, mapas conceptuales electrónicos, hojas de cálculo, presentaciones en *Power Point* y páginas *web*, entre muchas otras.

Manghi (2011) considera al texto multimodal como “la variedad de modos o recursos semióticos utilizados para significar y que confluyen en un mismo evento comunicativo” (Manghi, 2011, p. 5). Es decir, cualquier texto, sea en el medio en que esté; que incluya más de un recurso para dar significado, es definido como un texto multimodal.

De acuerdo con García Dussan (2015):

Los textos multimodales se construyen cuando se ponen en diálogo íntimo uno o más modos semióticos, puestos en escena a través de elementos concretos de lengua oral o la escrita, o también con la presencia de imágenes con predominancias kinésicas y prosémicas, música, representaciones gráficas de eufonías o ruidos ambientales, el uso sígnico del orbe cromático, el uso de texturas o formas que crean representaciones retóricas como ironías, metáforas multimodales, etc., y materializados en una amplia escala de representación de los mensajes, tales como los diagramas, las fotografías, los videos, el humor gráfico y otros similares (p. 3).

En este sentido, se considera que los textos multimodales están presentes en todos los momentos de la vida social del ser humano, su realidad y su contexto también serían una especie de texto multimodal.

También Anstey y Bull (2010) plantean que “los textos multimodales son aquellos que combinan dos o más sistemas semióticos, son aquellos en los que convergen en un solo mensaje imagen, sonido y lenguaje verbal” (Anstey y Bull, 2010, p. 11).

Se asume en esta investigación la definición de texto multimodal ofrecida por estos autores pues consideran que este tipo de texto surge de la integración de más de un sistema semiótico en los que se vinculan determinados elementos como el sonido, la imagen, palabras, entre otros, para ofrecernos un solo mensaje.

Godínez (2020) también ofrece una definición del texto multimodal, quien lo define como: “una unidad plurisignificativa en la que interactúan diferentes modos de comunicación y cuya significación depende del contexto, la situación, la información y los conocimientos previos del lector” (Godínez, 2020, p. 26).

Esta autora reconoce que en dependencia del lector o espectador un texto puede tener varias interpretaciones y significados y de ahí su plurisignificado, lo que estará en dependencia de la significación que reciba, de ahí la relevancia de poseer las capacidades y habilidades adecuadas para comprender los múltiples textos. Es por ello que se hace necesario que se incorpore al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta investigación se coincide con los criterios de Godínez (2020), quien en relación con esta temática refiere que:

Hablar de textos multimodales es hablar de un nuevo tipo de lectura y de un nuevo modo de ver el mundo, pues son necesarias otras competencias más allá de la simple descodificación de lo impreso o la comprensión del texto escrito como son la incorporación de la imagen con significado propio que complementa la lectura, el apoyo de iconos visuales para aportar más significación o bien la incorporación del sonido para

convertir un texto en audiovisual por esta razón se establece una estrecha relación de la lectura con los medios de comunicación (pp. 7-8).

Además del lenguaje oral y escrito que tradicionalmente se ha venido enseñando en la práctica educativa, el desarrollo de la tecnología ha propiciado modos semióticos que tienen lugar en el aula; lo que implica la necesidad de utilizar nuevas formas para que estos se apropien de los conocimientos a partir del empleo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en el diseño de ambientes de aprendizaje.

La enseñanza-aprendizaje de la Lengua y la Literatura en Cuba se rige por el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (Roméu, 2007) quien aporta un enfoque didáctico que establece como componentes funcionales los procesos de comprensión, análisis y construcción del discurso como la interfaz que propicia la reflexión acerca del uso que hacen los hablantes de los medios comunicativos verbales y no verbales, la necesidad de abordar el sistema en el discurso, la diversidad de códigos, formas elocutivas, funciones y estilos.

Las clases de Lengua y Literatura contribuyen a la formación y desarrollo integral de los estudiantes, al ser la responsable del desarrollo de habilidades relacionadas con la práctica sistemática de la lengua, razón por la cual ocupa un lugar central en los planes de estudios.

Para contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, como demanda el modelo educativo, también se hace necesario que estos puedan expresarse en otros modos y a través de diversos medios, por lo que se considera oportuno un cambio en los modelos de enseñanza empleados hasta ahora.

Una de las dificultades de los estudiantes en este sentido es el insuficiente desarrollo de habilidades para realizar una buena lectura con la consiguiente comprensión del texto oral, escrito o multimodal, lo que transita por las dificultades en el análisis; esto incide significativamente en su aprendizaje para entrar en contacto con el mundo y su cultura, unido a la construcción de nuevos significados.

En las prácticas educativas actuales es evidente una escasa transformación en la enseñanza de la escritura, con relación a la evolución que ha tenido dicho proceso, por tanto, se hace necesario introducir nuevas prácticas, teniendo en cuenta que escribir se ha convertido en una tarea multimodal.

Las clases de lengua y literatura son consideradas un espacio, pero no el único, para la lectura, comprensión, análisis y construcción de textos multimodales; si se tiene en cuenta los beneficios que genera la literatura para este fin.

La literatura es portadora de significados, los que, a través de un profundo análisis, ocurre un proceso de reconstrucción de esos significados. Esa reconstrucción es un proceso interactivo y dinámico que se realiza a través de diferentes modos o códigos semióticos por lo que se considera que la utilización de recursos multimodales y su combinación dentro de un contexto socio-cultural específico son características inexorablemente ligadas a la sociedad actual.

Según el parecer del autor de la investigación, los textos multimodales se han de llevar a las aulas no solo para enseñar a los estudiantes a leerlos, analizarlos y comprenderlos, sino también para que logren la construcción de nuevos significados desde una visión sociocultural materializada en nuevos textos multimodales. Se debe enseñar literatura a través de textos multimodales, lo que resultará en ganancia para el profesor y el estudiante. La importancia de los textos multimodales en las clases adquiere mayor significación cuando se descubre que algunos estudiantes que tienen dificultades para expresarse de forma verbal o escrita, se comunican de manera efectiva a través de textos multimodales.

Se sostiene en esta investigación que este tipo de textos se puede aplicar a la docencia lo que será efectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a que la naturaleza multimodal

contribuye a que la enseñanza sea creativa y el estudiante esté motivado para aprender, interactuar y redescubrir saberes.

La incorporación de la comunicación multimodal en la educación requiere de la aplicación de estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje que devienen en modificaciones en el tratamiento didáctico de la clase, diversidad de materiales para presentar la información y una adecuada incorporación de las TIC que propicien la búsqueda y generación de conocimientos para obtener el mayor beneficio de la labor docente y de los aprendizajes de los estudiantes.

Se coincide con Quitián Bernal (2015) quien explica que “Se hace necesario el trabajo deliberado de profesores y formadores de profesores en función de favorecer condiciones de alfabetización multimodal que, por supuesto incidan en los modos de interactuar con otros, con los textos y con el mundo. La conciencia que el lector va adquiriendo progresivamente respecto a las formas de proceder con los textos facilita procesos de comprensión y aprendizaje” (p. 130).

De esta forma, se comparte el criterio de Farías Farías (2005) quien plantea que:

Para lograr los objetivos de una educación que produzca estudiantes preparados para contribuir activa, crítica y responsablemente a los cambios sociales, tenemos que considerar de qué manera el uso de las tecnologías de información y comunicación influye, da forma y transforma las prácticas discursivas y cómo podemos de la mejor forma posible integrar el uso de nuevas tecnologías en el currículo (p. 30).

En este sentido Jewitt (2014), de acuerdo con los postulados de Kress y Van Leeuwen, manifiesta que el aprendizaje de los aspectos multimodales es importante para la motivación, para que las clases sean interesantes y significativas (Jewitt, 2014, pp. 274-275).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura en la actualidad no se aprovechan los beneficios que genera el texto multimodal, si bien, estas causas radican en el desconocimiento e insuficiente preparación de los profesores en el dominio de las tecnologías y en la poca guía y orientación que reciben los estudiantes por parte de estos.

La necesidad de convertir la enseñanza de la lengua y la literatura en una actividad que cumpla los objetivos que tiene fijados y que en verdad esté orientada al fortalecimiento y desarrollo de la competencia idiomática de los estudiantes exige que el texto multimodal sea el centro de contenidos y ejercicios por lo que se considera que el uso de la multimodalidad en las clases de lengua y literatura fortalece el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes y contribuye con el desempeño académico y profesional.

Conclusiones

En los momentos actuales se evidencia falta de práctica por parte de los profesores y estudiantes frente a la lectura, análisis, comprensión y construcción de textos multimodales. Por lo tanto, es necesario generar conciencia sobre la necesidad de alfabetizarse en este sentido por ser un tipo de texto con los cuales se interactúa con frecuencia en el contexto social.

Persiste una imperiosa demanda de un cambio en la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura desde la multimodalidad, pues constituye un reto en la escuela actual, por existir formas ya establecidas de leer con maneras renovadas, donde el lector es el máximo protagonista. Por lo explicado anteriormente, alfabetizar para la sociedad del conocimiento, implica incorporar en la enseñanza-aprendizaje todo lo referente a la lectura crítica y construcción de textos multimodales, es por eso que se hace preciso cambiar las concepciones que se tiene sobre esta temática.

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1977). *Elements of Semiology*. Farrar, Straus and Giroux.
- Bernal, S. P. Q. (2015). *Dialogar para comprender textos, una experiencia multimodal*. Revista Oralidad-es, 1(2), 122-131. <http://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/article/view/21/14>
- Bezemer, J. y Jewett, C. (2010). *Multimodal Analysis: Key Issues*. En L.
- Bowcher, W.L. (Ed.) (2012). *Multimodal Texts from Around the World: Cultural and Linguistic Insights*. Palgrave.
- Cárcamo, B. (2018). Análisis del discurso multimodal: una comparación de propuestas metodológicas. Revista *Forma y Función*, Universidad nacional de Colombia, vol. 31, número 2. <https://www.redalyc.org>
- Farías, M. (2004a). *Textos multimodales en tiempos de competencias múltiples*. En: Actas del XIV Congreso de SONAPLES, Osorno: Univ de Los Lagos.
- Farías, M. (2004b). Multimodality in Times of Multiliteracies: implications for TEFL. En *In a Word*. TESOL Chile.
- Farías, M. (2005). Multimodalidad, Lenguaje y Aprendizajes. Revista *Contribuciones científicas y tecnológicas*, No. 133. <https://www.revistas.usach.cl4>
- Farías, M. (2014). Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales. <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v16n1/v16n1a09.pdf>.
- Fernández, J. (2009). *Aprendiendo a escribir juntos: Multimodalidad, conocimiento y discurso*. UANL.
- García Dussán, E. (2015). Algunas reflexiones pedagógicas sobre la comprensión de textos multimodales. En revista *Recial*, Vol. 6, Núm. 8. <https://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/recial/article/view/12976>
- Godínez Castañeda, D. (2020). *La enseñanza del análisis del texto multimodal en la asignatura Español-Literatura en la Secundaria Básica*. Tesis en opción al título académico de Máster en Educación. Universidad de Matanzas, Cuba.
- Halliday, M. (1978). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado* (Tr. Jorge Ferreiro Santana, 1982). Fondo de Cultura Económica.
- Jewitt, C. (2014). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Routledge.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse*. Routledge.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Segunda edición. Routledge. <https://www.routledge.com>
- Kress, G. y Van, T. (2011). *Discurso multimodal. Los modos y los medios de la comunicación contemporánea*. Traducción Laura H. Molina (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *El discurso multimodal. Los modos y medios de la comunicación contemporánea*.
- Litosseliti, (Ed.), *Research Methods in Linguistics*. Continuum.
- Manghi, D. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. Revista Electrónica *Diálogos Educativos*, 22(11), 3-14. <http://issuu.com/umce/docs/de22>
- Martínez, M. (2013a). Experiencia de enseñanza multimodal en una clase de idiomas. Ensayos *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*.

- Monsalve, M. E., Chaverra, D.I., y Buritica, W. (2015). *Caracterización y evaluación de la habilidad de razonabilidad en la producción escrita de textos multimodales*. <https://www.scielo.org.co>
- Moreiras, D. A. y Castagno, F. (2020). Exploraciones multimodales. Aportes para la enseñanza de la comunicación social. *Revista Cuaderno*, No. 89. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi77>
- Olave, A. (2013). Caracterización del texto multimodal. <https://www.researchgate.net>
- Santamaría, D. M. (2015). Multimodalidad y discurso educativo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 105-118. <https://doi.org/10.15359/>
- Williamson, R. y Resnick, A. (2003). Re-presentando el poder: una lectura multimodal de algunos medios electrónicos. *UAM-Xochimilco*, núm. 13. <https://www.versionojs.xoc.uam.mx>

LA MOTIVACIÓN HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS EN ALUMNOS DE SÉPTIMO GRADO EN SECUNDARIA BÁSICA

M. Sc. Mayra Jiménez Alonso
<https://orcid.org/0000-0002-3870-5503>
mayra.jimenez@umcc.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

Est. Yudaris Quesada Fonseca
quesadafonsecayudaris@gmail.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

Est. Yasmina Cuesta Constantin
yasmina.8510@nauta.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

Resumen

La construcción de textos acompaña al sujeto desde sus primeros años de vida como una de las vías de socialización e interacción con el contenido de la cultura acumulada por la humanidad en su devenir socio-histórico, de ahí su importancia y de que se convierte hoy en una necesidad objetiva. En el trabajo se reflexiona sobre la necesidad de implementar nuevas vías en las escuelas secundarias básicas para que el alumno se motive y pueda construir textos que le permitan expresarse y desarrollar habilidades en correspondencia con las exigencias planteadas a dicho nivel de enseñanza.

Palabras clave: construcción de textos, etapas, motivación, secundaria básica

Introducción

La sociedad cubana actual y la Revolución Socialista demandan de hombres cultos, que posean una sólida formación intelectual, político-ideológica, con un desarrollo estético, y plena capacidad para enfrentar y resolver los problemas que se plantean, por ello, dentro de las aspiraciones del modelo de Secundaria Básica está alcanzar en los alumnos una preparación integral que enriquezca sus horizontes culturales.

Lograr la meta anterior y dotar a los alumnos de las habilidades necesarias para una correcta comunicación e interpretación de los procesos que tienen lugar en la sociedad es tarea de todas las asignaturas que integran el Plan de estudio en este nivel de enseñanza, pero principalmente es tarea primordial de la asignatura de Español-Literatura. En ella, en la enseñanza de la lengua y la literatura, y desde (...) un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, el elemento verdaderamente integrador de los contenidos de la clase son los procesos de significación mediante la comprensión y la construcción de textos, los que están mediados por el análisis reflexivo de la lengua (Roméu, 2013, p. 12).

La construcción de textos acompaña al sujeto desde sus primeros años de vida como una de las vías de socialización e interacción con el contenido de la cultura acumulada por la humanidad en su devenir sociohistórico, de ahí su importancia y de que se convierta hoy en una necesidad objetiva, lo que hace necesario implementar nuevas vías, en las escuelas secundarias básicas, para

que el alumno se motive y pueda construir textos que les permitan expresarse y desarrollar habilidades en correspondencia con las exigencias planteadas a dicho nivel de enseñanza.

Varios autores, nacionales e internacionales, ha investigado e investigan sobre la construcción de textos, pero a pesar de las aportaciones de estos estudiosos se ha constatado que existe una escasa comprensión de la complejidad del proceso en las instituciones educativas; que aunque las orientaciones metodológicas de la asignatura van dirigidas a la atención adecuada de la construcción de textos, la práctica pedagógica evidencia que la realización de las clases donde se prioriza este componente se caracteriza por ser una actividad aburrida, escasa de motivación, lo que influye, considerablemente, en la desmotivación del alumno y en deficiencias en el desarrollo de habilidades para la construcción de textos.

Atendiendo a lo anterior el objetivo de esta investigación es reflexionar sobre la necesidad de implementar nuevas vías en las escuelas secundarias básicas para que el alumno se motive hacia la construcción de textos.

Desarrollo

Los enfoques actuales de la enseñanza de la lengua y la literatura están dirigidos a formar comunicadores competentes, por lo que los diseños curriculares tienen entre sus objetivos el desarrollo de la comprensión y la construcción de discursos en diferentes estilos como procesos comunicativos. Esta enseñanza tiene en cuenta que al hablar y escribir se persiguen variadas intenciones (informar, convencer, persuadir, pedir) en diversos contextos, lo que implica construir discursos diferentes, por tal motivo el centro de las clases de lengua y literatura es el texto.

La construcción de textos, o también llamada construcción textual en varias bibliografías, es un proceso de significación a partir de los conocimientos, habilidades y capacidades que emplea el individuo para comunicarse a través de discursos orales o escritos en los que se evidencia su personalidad, sus valores y su cultura, en contextos específicos, ante un receptor determinado y teniendo en cuenta las variables lingüísticas y estilísticas de conformación de esos discursos (León, 2013, p. 1).

La construcción, desde la didáctica de la lengua con enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, deviene en interés primordial para los docentes en general y en especial para los que imparten la asignatura Español-Literatura, debido a la importancia que en ella tiene el lenguaje visto en su estrecho vínculo con el pensamiento, el conocimiento y el contexto sociocultural.

La concepción de la construcción de textos ha evolucionado de acuerdo con las escuelas lingüísticas y las tendencias pedagógicas, actualmente se considera un proceso que supone exigencias simultáneas; se han identificado subprocesos: planear (se organizan ideas), pasar al papel, hacer borradores, escribir y revisar; (constante avance y retroceso, momento de cambios); lo que implica la utilización de estrategias que permitan superar las restricciones mentales que ocurren al escribir.

Un aspecto que caracteriza la construcción como proceso es su relación con los otros componentes funcionales: comprensión y análisis, mediados todos por la lectura, concebida también como una vía de información y un proceso interactivo entre lector-texto-contexto. Al interpretar lo leído, se produce un significado que está mediado por la cultura y la experiencia del que lee.

Leer y escribir son bases de las tareas de aprendizaje para la adquisición del conocimiento y para la construcción de un pensamiento ordenado y coherente, son actividades centrales en la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de todos los niveles

educativos y constituyen, desde lo didáctico y pedagógico, objeto de enseñanza-aprendizaje y procedimientos formativos que permiten el crecimiento intelectual, cognitivo, espiritual, estético y ético-ideológico (Fierro, 2020, p. 15).

La interdependencia de la construcción y la comprensión lectora, debe ser vista en un sentido amplio, es decir, leer el mundo. Al comprender se descubre la funcionalidad de las estructuras lingüísticas en relación con la significación, lo que a su vez permite que se re-produzca el significado de lo comprendido. El conocimiento de los medios lingüísticos se adquiere interactuando con diferentes tipologías textuales, abordando el significado (comprensión) y empleando esos medios lingüísticos en la elaboración de los mensajes (construcción). “La construcción es un resultado del proceso de comprensión en que el sujeto capta el significado y su organización para poder valorarlo mediante la elaboración de un nuevo mensaje” (León, 2013, p. 5).

La construcción de textos se logra en la medida en que se comprende la significación del tema y se empleen correctamente los medios lingüísticos que el análisis ha ido revelando a partir de un contexto determinado; por lo que en la práctica descansa en el trabajo subordinado a los procesos de comprensión y análisis que garantizan su efectividad. Los componentes funcionales constituyen el soporte metodológico de las clases en todas las asignaturas del currículo.

La construcción de textos ha sido de interés de diferentes autores:

Ezequiel Armando Garriga (2001) plantea que la construcción de textos es el tercer componente funcional de la asignatura de Español que, al igual que la comprensión y el análisis, requieren de una atención priorizada (p. 12).

Celina García y María E. Cuéllar (2004) consideran necesario tener en cuenta las características diferenciadoras entre la comunicación oral y escrita, y que se deben precisar en el proceso de construcción de textos (p. 193).

Caridad Cancio, Dulce María Echemendía y Zoraida Basso (2004) expresan que en el caso de la lengua escrita su fin primordial es que los alumnos adquieran un medio idóneo de comunicación no espontánea, el profesor debe hacer hincapié en la corrección de lo escrito mucho más que en otros aspectos (p. 206).

Angelina Roméu (2013) manifiesta que la construcción de textos es un proceso de significación a partir de los conocimientos, las habilidades y las capacidades que emplea el ser humano para comunicarse a través de discursos orales o escritos en los que se evidencia su personalidad, sus valores y su cultura, en contextos específicos, ante un receptor determinado y teniendo en cuenta las variables lingüísticas y estilísticas de conformación de esos discursos (p. 19).

Ileana Domínguez García (2014) considera que la construcción de textos es un proceso que está vinculado a la necesidad que el ser humano experimenta de transmitir a otros sus pensamientos, estados de ánimo, emociones y sentimientos. Parte del conocimiento de un tema que se desea compartir con otros. Al expresar sus ideas, el emisor posee una intención comunicativa y persigue una determinada finalidad. Es un proceso complejo que exige una serie de acciones, de elecciones y de decisiones en relación con las palabras a utilizar, de acuerdo con el contexto y su orden y estructuración sintáctica; en relación también con la tipología y carácter del discurso a producir y las estrategias más adecuadas para lograr que la comunicación sea efectiva (p. 126).

En esta investigación se asumen los criterios brindados por Ileana Domínguez García, por cuanto considera la construcción como un proceso a través de cual el alumno se comunica y exterioriza todos sus saberes y emociones, con una intención y finalidad definida, en estrecha relación con el contexto y el tipo de texto y la aceptación de los receptores. Es un proceso que varía, cambia y se reconstruye, de ahí la importancia de tener en cuenta las etapas que se proponen para su realización.

Al considerar la construcción de textos como un proceso, la mayoría de los estudiosos del tema han determinado en general, cuatro etapas para su desarrollo y aunque las denominan de diversas formas, que se corresponden con las siguientes: motivación, planificación, puesta en texto y control.

El primer modelo que se ha utilizado para la enseñanza de la construcción de textos se basa en la realización de una tarea de composición. En esta el profesor precisa los objetivos, formula la tarea específica y crea la consigna que será aceptada por los alumnos, los que elaboran un texto a partir de la orden del profesor. Este evalúa el producto, lo revisa marcando los errores y lo entrega al alumno para que vea el texto corregido.

Este modelo no trabaja la planificación ni la revisión, el alumno se limita a la textualización; centra su actividad en la confección del producto. Se desatienden los aspectos metodológicos y cognitivos, propicia un comportamiento mecánico: el maestro elige; el alumno acepta, escribe, entrega. No se incentiva la motivación del alumno por la escritura y se desaprovecha la posibilidad de interactividad.

Por otro lado, Ernesto García Alzola (1972) nombra cuatro etapas que se deben tener en cuenta en la expresión escrita: “La motivación para escribir, la estructura de la composición, la crítica de los trabajos y la autocrítica funcional” (p. 44). Estas etapas sustentan las nuevas consideraciones sobre las etapas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos y tiene en cuenta la motivación del alumno y la interactividad.

Otro de los modelos que más influencia ha tenido en el campo de la enseñanza de la construcción de textos ha sido el de Rohman y Wlecke y Smith, estos, según referencias en el libro de Angelina Roméu Escobar, establecieron tres etapas para su realización: preescritura, escritura y reescritura. En la preescritura incluyen la motivación y la planificación, es una fase para seleccionar el tema, definir la situación comunicativa, y buscar información sobre el referente. En esta fase se elaboran los borradores o textos previos que pueden adquirir diversas formas: enunciados, gráficos, mapas conceptuales y párrafos. La escritura es la puesta en texto, o sea, ampliar los borradores, considerar la situación comunicativa, revisar los aspectos formales y de contenido, releer y analizar, es una fase de constantes cambios. La fase de reescritura incluye la autorrevisión, la autocorrección y la valoración del colectivo, en ella se verifica el ajuste a la situación comunicativa, se controla y cambia lo inadecuado, esta fase exige una actitud reflexiva y crítica para autorrevisar (León, 2013).

Ya en los años 80 comenzó a considerarse la construcción como proceso. Los estudiosos del tema proponen como etapas para la construcción las siguientes:

- **Planeación:** se definen los objetivos del texto y se establece el plan que guiará la producción y constaba de 3 subprocesos: concepción de ideas, organización y establecimiento de objetivos.
- **Textualización:** constituida por el conjunto de operaciones de transformación de los contenidos en lenguaje escrito linealmente organizado; esta etapa conlleva frecuentes revisiones y retornos a operaciones de planificación.
- **Revisión** (algunos prefieren nombrarla autorrevisión, por el carácter individual de este momento que puede tener además participación colectiva): consiste en la lectura y posterior corrección y mejora del texto escrito.

En Cuba, en relación con el tema se han realizado los trabajos investigativos siguientes: Ernesto García Alzola (1972) investiga sobre cómo trabajar la escritura dentro de los aspectos de la enseñanza de la lengua, A. Roméu (1997-2003) ha abordado el trabajo con el enfoque comunicativo y su aplicación a los procesos de comprensión, análisis y construcción de textos y

defiende una teoría sobre el enfoque comunicativo, cognitivo y de orientación sociocultural; C. García y María A. Cuéllar (1999) tratan acerca del desarrollo de habilidades en la construcción de párrafos; José Emilio Hernández (1999) aborda las condiciones de la coherencia semántica en la construcción de textos; Evangelina Ortega (2001) aplica el análisis del discurso a la coherencia textual en la construcción de textos; A. Garriga (2001) investiga sobre el tratamiento de los componentes funcionales de la clase y dedica un aspecto a la construcción de textos.

Estas investigaciones cubanas abordan diferentes aspectos de la construcción de textos, y aunque desde Alzola se trabaja un modelo centrado en etapas, ninguno de estos estudios, con excepción de Ileana Domínguez, ha centrado su investigación y analizado los modelos utilizados para la enseñanza de este proceso.

Esta última propone un Modelo didáctico para la orientación del proceso de construcción de textos escritos que “reelabora los modelos cognitivos hasta ese momento conocidos y concibe la creación de un texto como un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores socioculturales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos, discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales” (Domínguez & González, 2010, pp. 217-218).

Este modelo, aplicado y validado, está en estrecha relación con el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, en el que se fundamentan los procesos de enseñanza de la lengua española y la literatura en Cuba; a partir de ello se orienta dar tratamiento sistemático a las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática en los procesos de comprensión, análisis y construcción de textos. Cuando el profesor asigna la actividad de expresión oral y escrita de forma planificada, debe tener en cuenta las etapas de la construcción y de su enseñanza para que el alumno no solo esté motivado, sino que tenga claridad en lo que hará y cómo lo hará.

A cada subproceso de la construcción de textos o construcción textual le corresponde una etapa (León, 2013, pp. 25-26): al subproceso de la planeación le corresponde la etapa de orientación: el profesor debe lograr la motivación para escribir o preparar la intervención oral a partir de destacar las ventajas de la tarea y los posibles resultados. Se garantiza la orientación pragmática, semántica y sintáctica de la tarea, lo que se expresa en la determinación del medio de comunicación (oral, escrito, gráfico), en la búsqueda y organización de información sobre el tema, partiendo de una adecuada motivación que debe renovarse en todas las etapas y que garantiza que el alumno esté dispuesto a trabajar y generar ideas; se debe brindar orientación para que formule sus propios objetivos a corto y largo plazo, y explicar las técnicas de trabajo que empleará de forma individualizada. En esta etapa, la función orientadora del docente favorece el proceso de construcción textual y, por tanto, el desarrollo personal y grupal de los estudiantes.

En la orientación pragmática debe valorar el conocimiento que poseen los alumnos y determinar la situación social comunicativa, la intención y finalidad, el contexto y los receptores. Por otra parte, debe incentivar la creatividad, aspecto de vital importancia al escribir. La orientación semántica debe dirigirse a la búsqueda de mayor información, precisar la elaboración de diversos planes, determinar qué ayuda necesita y diseñar actividades dirigidas al desarrollo sistemático de la creatividad en relación con la estructura, el título y otros aspectos. En relación con la orientación sintáctica se abordará el conocimiento del léxico y de la estructura del texto y el canal empleado, aquí se harán las precisiones lingüísticas y textuales necesarias para una adecuada redacción.

Se orienta y realiza la lectura para conocer y el profesor indaga sobre el conocimiento previo mediante diversas vías (preguntas, conversación, debate, planteamiento de un problema, visita a lugares de interés). Guiados por el profesor, comienza un proceso interactivo entre profesor-alumnos, alumnos-alumnos; estos expresan sus criterios, amplían su vocabulario, ejercitan oralmente la habilidad que pondrán en práctica, organizan sus ideas, determinan en conjunto la

situación comunicativa, elaboran planes en diferentes formas, realizan cambios, ejercitan la imaginación; el profesor advierte de posibles dificultades a enfrentar con el vocabulario o la estructura y revisa los textos iniciales. El profesor controla la calidad de las actividades de esta etapa. El resultado son los borradores o textos iniciales.

Al subproceso de la textualización le corresponde la etapa de ejecución: es la etapa más compleja, el profesor guía y el alumno construye el texto (oral o escrito) de acuerdo con el plan elaborado, puede ser en clase o como tarea independiente. Debe tener en cuenta las especificidades según el tipo de texto, los posibles errores vistos por el profesor y que compruebe constantemente su ajuste al plan, además de tener en cuenta las normas de textualidad y de presentación. El profesor debe activar las estrategias cognitivas y metacognitivas y brindar ayuda diferenciada a partir del control y la revisión de los textos intermedios y de propiciar actividades interesantes que estimulen el intercambio de opiniones siempre respetando el proceso cognitivo de cada estudiante. El profesor debe inducir a la revisión constante y al cambio necesario.

La dimensión pragmática debe orientarse hacia el control sistemático del cumplimiento de la situación comunicativa, la intención y la finalidad y de la posible recepción del destinatario del mensaje. Se comprueba si el título es original y adecuado. La dimensión semántica debe orientarse a comprobar la calidad de la exposición de las ideas, si cumple con la textualidad; si el título es sugerente. La dimensión sintáctica debe estar encaminada a comprobar la utilización del léxico adecuado y una buena ortografía, al desarrollo de las ideas, a la estructura correcta de los párrafos, a la articulación entre la estructura semántica y la estructura formal, a la selección de la tipología textual, al logro del estilo, y de la caligrafía. El profesor reorienta aspectos que no han quedado claros o que necesitan ser cambiados. El resultado son los borradores más precisos o textos intermedios.

Al subproceso de la autorrevisión le corresponde la etapa de control: la práctica pedagógica ha asumido múltiples variantes de esta etapa, es un proceso de reorientación e interacción entre profesor y alumno, de ahí su carácter individualizado, aunque se emplea también la forma colectiva; se lee para criticar y revisar el ajuste a la situación comunicativa y al plan. Se continúa el análisis para la reorganización semántica, sintáctica y textual. El análisis, la aclaración de dudas, las actividades correctivas y las sugerencias que de esta etapa se derivan conducen a la actitud crítica y reflexiva.

La autorrevisión y la revisión colectiva, así como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación son más eficaces que la revisión del profesor y el señalamiento de los errores, lo que no se excluye del proceso evaluativo. Esta etapa es un punto de partida para nuevas construcciones.

Es una etapa de valoración de lo realizado, en la que se reconsideran los cambios finales y se comprueba si se cumplió la intención, con creatividad, si se logró la coherencia, si la estructura es adecuada, y el grado de satisfacción con lo construido. El producto es el texto terminado. “Esta etapa es un punto de partida para nuevas construcciones” (Pérez & Carpio, 2013, p. 44).

En cada etapa, se orientan, ejecutan y controlan las actividades de manera jerarquizada y que en cada una de ellas la motivación constituye el elemento indispensable a considerar por parte del profesor, pues ello mantendrá constantemente animado al alumno a reelaborar, y mejorar el producto de su construcción de textos.

Atendiendo a lo anterior, es de vital importancia dominar los conceptos de motivación y muchos autores han abordado esta temática: Ana D. Barrera Jiménez, 2004; O. Anmarkrud e I. Braten, 2009; A. Maslow, 2015; S. Bagur Pons, 2019; entre otros. Estos consideran la motivación como un proceso cognitivo- afectivo que permite comprender las causas que movilizan a una persona a comportarse de tal o cual manera y conocer cuál es el fin que persigue con estas conductas.

También sustentan dos tipos de motivación: la extrínseca y la intrínseca. La intrínseca surge de factores como intereses, curiosidad, es decir la tendencia a buscar y superar retos cuando se trata de intereses personales. Por otro lado, la motivación extrínseca es aquella que nos impulsa a hacer algo porque a cambio de hacerlo se obtiene algo agradable o se evita algo desagradable.

De ahí que la motivación extrínseca se basa en incentivos externos a la persona, como reconocimiento social, premios, entre otros; mientras que, en la motivación intrínseca, los incentivos se encuentran dentro del individuo, por ejemplo, la satisfacción por el cumplimiento del reto o la satisfacción que brinda la realización de la tarea en sí misma.

Otros investigadores han abordado el tema como: Alonso (1992), Díaz y Hernández (1999) quienes sostienen que la motivación extrínseca es cuando el alumno solo trata de aprender y de realizar la tarea no tanto porque le gusta si no por las ventajas que esta ofrece. De esta manera, el alumno extrínsecamente motivado asume el aprendizaje como un medio para lograr beneficios. Mientras consideran que la motivación intrínseca tiene su procedencia a partir del propio sujeto, este fija su interés en la consecución de sus fines, aspiraciones y metas.

La motivación es definida en varias literaturas como el ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutar con interés y diligencia. Mientras motivo (del latín tardío *motivus*, relativo al movimiento) tiene como valor etimológico que mueve o tiene eficacia o virtud para mover; causa o razón que mueve algo.

En relación con el proceso de construcción de textos, la manera en que el profesor organice la actividad de escritura determinará la influencia que en el plano motivacional afectivo pueda tener en sus alumnos para propiciar que su trabajo sea más productivo, creativo y de intercambio, y se favorezca el trabajo individual; esto conllevará, además a que despierte en los alumnos la creatividad. Esta se puede desarrollar a través de tareas docentes entre las que se encuentran: buscar lo que otros no ven; aprender a distinguir las ideas novedosas de las que no lo son; intentar realizar contribuciones creativas a temas ya usados; asumir riesgos y querer crecer; descubrir y ahondar en las propias motivaciones; encontrar los entornos que premien el trabajo creativo. “Por otra parte, plantearse otras maneras de mirar, de pensar y de hacer, resulta motivador. Trabajar en favor de que las tareas de escritura se hagan de manera creativa, constituye un reto para profesores y alumnos” (Domínguez, 2011, p. 57).

Para mantener la motivación de los alumnos es imprescindible atender a su diversidad de intereses, necesidades y capacidades. Es necesario aceptar las diferencias entre ellos, valorar positivamente sus avances, ofrecer una variedad de actividades de escritura, permitir la elección personal de temas y proponer la escritura de textos de cualquier tipología. Además, se debe vincular la tarea de construcción de textos con las necesidades e inquietudes de los alumnos, tratando temas o asuntos significativos, actuales y atrayentes.

La motivación del alumno es condición esencial para que se logre el aprendizaje, por ello en la tarea de escribir los procesos motivacionales son tan importantes. En la actualidad existe un creciente interés en considerar de forma integrada tanto los componentes cognitivos como los procesos motivacionales que influyen en el aprendizaje, porque para aprender es imprescindible “poder” hacerlo, lo que implica capacidades, conocimientos, las destrezas, entre otros, pero, además, es importante “querer” hacerlo, estar dispuesto, motivado y ser persistente.

Por otra parte, el aprendizaje no queda, en absoluto, reducido exclusivamente al plano cognitivo en sentido estricto, sino que es afectado también por otros aspectos motivacionales lo que subraya la enorme interrelación que mantienen el ámbito cognitivo y el afectivo-motivacional (Domínguez, 2011, p. 83).

Algunos elementos que determinan los procesos motivacionales son: las expectativas, las metas u objetivos de aprendizaje y el cálculo esfuerzo-beneficio, entre otros, que explican la activación, dirección y persistencia de la conducta ante la tarea de escritura.

Algunos elementos que determinan los procesos motivacionales (Domínguez, 2011):

- Las expectativas se refieren a las ideas, actitudes y perspectivas que tiene un sujeto para realizar una determinada tarea. El alumno anticipa el resultado de su conducta a partir de las valoraciones que hace de sus capacidades. Genera expectativas de su escritura, bien de éxito, bien de fracaso, que repercutirán sobre su motivación y rendimiento.
- Las metas u objetivos de aprendizaje constituyen el propósito o compromiso con la tarea y las creencias sobre su importancia e interés. Si considera importante la tarea de escribir, el alumno se esforzará por hacerla bien; si es solo una tarea más que cumplir, no pondrá en ella ningún empeño.

Es importante la labor del profesor para que las metas que se elijan estén de acuerdo con los objetivos de una clase comunicativa donde prevalezca un clima de ayuda, recepción e intercambio; pero nunca de competencia entre sujetos, para demostrar la incompetencia de otros.

El esfuerzo-beneficio en la tarea de escritura es muy difícil de calcular porque si cuesta trabajo o no gusta, seguramente el alumno tiene que entregar mucho más de lo que espera recibir. Solo el logro de un sentimiento de realización como consecuencia de sentirse comprometido con la tarea y encontrar cómo transitar por el proceso, se tienen en cuenta como beneficio. Cuando se manifiesta satisfacción, no importa el esfuerzo invertido (pp. 83-84).

El programa y las orientaciones metodológicas elaboradas para la asignatura Español-Literatura en la Secundaria Básica tienen como objetivo fundamental formar comunicadores eficientes, que se expresen con claridad, “que sean capaces de usar el código lingüístico para la expresión eficaz de un pensamiento coherente, soportando un vocabulario amplio y preciso y un manejo adecuado de las reglas combinatorias que la lengua ofrece para producir los mensajes” (García, 2018, p. 22).

Según Roméu (2013), en el libro *Introducción a la Didáctica de la lengua española y la literatura, en la Secundaria Básica*, la construcción de textos debe orientarse a la escritura de textos en diferentes estilos (coloquiales, propios de la actividad científico-académica, de carácter oficial, publicistas y literarios). La construcción en diferentes estilos se conjugará con el empleo de diferentes códigos, formas elocutivas y funciones textuales. Además, expone que se debe brindar especial atención al proceso de la construcción de textos creativos, entendiéndose por textos creativos aquellos en los que se revela tanto la imaginación representativa, como la imaginación creativa.

En este mismo libro, la autora explica que, al desarrollar la construcción de textos, se debe tener en cuenta la motivación y las emociones de los alumnos y las relaciones estrechas que mantienen estas con otros procesos psicológicos como la percepción, la atención, la memoria, el aprendizaje. Por ello, propone el uso de dinámicas de grupo que permitan la interacción entre los alumnos y la estimulación del pensamiento, las experiencias, la creatividad y, por ende, de la motivación hacia la construcción.

Entre estas dinámicas una que debe aplicarse sistemáticamente es la creación de situaciones comunicativas. Consiste en la creación de una situación de comunicación mediante la cual se plantea a los estudiantes una determinada tarea comunicativa que ellos deben solucionar, y que constituye, de hecho, la tarea docente. Para crear la situación comunicativa, se ofrece un relato o narración, donde aparece planteado un conflicto comunicativo. Se debe diseñar la situación comunicativa teniendo en cuenta los siguientes componentes (Roméu, 2013):

- ¿Quién es “yo”? (emisor: jerarquía social, papel que desempeña, etc.)
- ¿Quién es “tú”? (receptor: jerarquía social, papel que desempeña, etc.)
- ¿Para qué? (objetivo)
- ¿Qué? (tema o contenido a tratar)
- ¿Cuál? (tipo de discurso)
- ¿Cómo? (grado de formalidad o informalidad, de igualdad o jerarquizada, de trabajo, de amistad o de parentesco)
- ¿Cuándo? (circunstancias temporales del contexto)
- ¿Dónde? (circunstancias espaciales del contexto) (p. 36).

Lo anterior implica que la sabiduría del profesor para determinar las tareas de escritura y adecuarla a las individualidades, es muy importante. La acción pedagógica de la construcción radica en la motivación para escribir. Cada alumno puede acudir a sus experiencias y comprobará que cuando escribe sobre lo que le es cercano y de su agrado, surgen las palabras con natural facilidad. “El motivo busca la forma, si desatiende más esto, la clase de construcción de textos escritos puede ser monótona, improductiva y los trabajos que se obtienen salen sin vida” (Téllez & Lage, 2019, p. 1).

Conclusiones

La construcción de textos forma parte del sistema de macrohabilidades que deben formarse en los alumnos de Secundaria Básica en el proceso de enseñanza-aprendizaje y para ello se debe tener en cuenta que es un proceso donde se manifiestan los conocimientos, las capacidades y las habilidades del individuo que se comunica mediante su discurso, en el que refleja los rasgos de su personalidad; de ahí la importancia de la asignación de la tarea de escribir de forma planificada, que presupone las etapas de la construcción y de su enseñanza para que el alumno no solo esté motivado, sino que tenga claridad en lo que hará y cómo lo hará.

Los alumnos de la enseñanza media, psicológicamente y corporalmente, se encuentran en fases de cambios, en los que precisan del acompañamiento e influencia de quienes los rodean. Necesitan estimulación constante para cada tarea, se sienten agotados y desanimados, por ello, en las clases de Español-Literatura la planificación de tareas de construcción de textos implica para el profesor de secundaria básica, la implementación constante de su maestría, imaginación y creativa, para poder estimular en los alumnos la concentración, la atención, el pensamiento, las experiencias vividas, la creatividad y por consecuencia, la motivación eficiente hacia la construcción de textos.

Referencias bibliográficas

- Alonso, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. <http://www.iupuebla.com>
- Anmarkrud, O., & Braten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19(2), pp.252-256.
- Bagur Pons, S. (2019). *Láutoestima i la motivació docent com a eixos transversals de l'educació inclusiva*. <http://www.dspace.uib.es>
- Barrera Jiménez, A. D. (2004). *Estrategia para el desarrollo de la motivación por aprender en Secundaria Básica, a partir de la lengua materna como instrumento de aprendizaje*. Tesis de Maestría. Universidad de La Habana. Cuba.
- Cancio, C., Echemendía, D.M. & Basso, Z. (2004). Habilidades de expresión escrita: enfoque

- comunicativo-motivacional. En: R. Mañalich (Comp.). *Taller de la palabra* (3era reimp.). *Taller de la palabra*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación
- Díaz, F. & Hernández, G. (1999). La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje. Citado en: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Domínguez García, I (2014). La construcción de textos. En: Colectivo de autores. *Lenguaje y comunicación*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Domínguez García, I. & González Campello, A. (2010). El proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos desde las diferentes áreas curriculares a partir de una perspectiva integradora. En: Montaña Calcines, J. & Abello Cruz, A.M. (comp). *(Re)novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación
- Domínguez García, I. (2011). *La enseñanza de la redacción: algunos apuntes necesarios*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación
- Fierro Chong, B.M. (2020). *Lectura y escritura: saberes permanentes en la formación profesional. Estrategia de intervención en y desde la Universidad de Matanzas*. Informe de resultado científico del proyecto de investigación. Soporte digital.
- García Alzola, E. (1972). *Lengua y Literatura*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- García Pérez, B.M. (2018). *Actividades para favorecer la construcción de textos escritos en la etapa de orientación en 9no. Grado*. Trabajo de diploma en opción al título de Licenciado en educación. Español-Literatura, Universidad de Holguín.
- García, C. & Cuellar, M. (2004). El desarrollo de habilidades en la construcción de párrafos. En: Mañalich, R. (Comp. 3era reimp.). *Taller de la palabra*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación
- Garriga, A. (2001). El tratamiento de los componentes funcionales: comprensión, análisis y construcción de textos. En: *Didáctica del español y la literatura* (Folleto), UCPEJV. La Habana, Cuba
- León Martínez, I. (2013). La enseñanza de la construcción de textos. En: Roméu, A. (comp). *Didáctica de la lengua española y la literatura*. Tomo II. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación
- Maslow, A. (2015). *La motivación*. <http://www.academia.edu/>
- Ortega, E. (2001). *Redacción y Composición I y II*. La Habana, Cuba: Félix Varela.
- Pérez Morales, C. I., & Carpio Yanes, M. (2013). Un acercamiento a la didáctica del español-literatura: la construcción textual. *Revista Conrado* [seriada en línea], 9 (37). pp. 44-50. <http://conrado.ucf.edu.cu/reimp/>. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación
- Roméu, A. (2013) *Didáctica de la lengua española y la literatura*. Tomo I y II. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación
- Téllez Salazar, Y. & Lage Lora, J.M. (2019). La construcción de textos escritos en preuniversitario. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (junio 2019). <https://www.eumed.net/rev/atlante>

TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE NEXOS CONJUNTIVOS COMO VÍA PARA CONSTRUIR TEXTOS COHERENTES

M. Sc. Marlene Castro Monné
<https://orcid.org/0000-0003-1198-1169>
mcastrom@udg.co.cu
Universidad de Granma, Cuba

M. Sc. Mirta de la Caridad Cejas Beltran
mcejass@ucf.edu.cu
Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”, Cuba

M. Sc. Madelaine Cabrera Pernía
mcabrerap@udg.co.cu
Universidad de Granma, Cuba

Resumen

El trabajo responde a una problemática del proceso de enseñanza-aprendizaje de una de las disciplinas humanísticas de la carrera Español-Literatura, la Gramática española: Tratamiento didáctico de nexos conjuntivos como vía para construir textos coherentes. Particularmente se van a trabajar los conectores causales y consecutivos. La investigación aborda este tema, pues constituye una de las deficiencias materializada en la necesidad de preparar futuros profesionales de la educación que dominen los conocimientos gramaticales para aplicarlos consecuentemente en las diferentes tipologías textuales y puedan comprender y analizar textos para luego construir otros de manera coherente, en sus diversos contextos de actuación tanto profesional como social. El trabajo responde a un resultado de la Tesis de Maestría de la autora principal y ofrece aspectos teóricos actualizados relacionados con los conectores referidos y como aporte práctico una muestra de la estrategia didáctica elaborada desde una orientación semántica, sintáctica y pragmática que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje de los conectores, en la asignatura Gramática española III, en el segundo año de la carrera Español- Literatura de la Universidad de Granma.

Palabras clave: estrategia, construcción textual, conectores, cohesión

Introducción

El perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática y de los conectores causales y consecutivos en particular, sobre la base de las concepciones de la lingüística discursivo-funcional y el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, implica la orientación comunicativa de los componentes de este proceso, sobre todo porque la carrera Español-Literatura tiene como objetivo egresar a un profesor que domine el sistema de la lengua, a través de su uso en el discurso oral o escrito, teniendo en cuenta la diversidad de estilos, y además que sepa utilizar los recursos lingüísticos y gramaticales en las diferentes situaciones comunicativas que ha de enfrentar, no solo desde el punto de vista profesional, sino socialmente.

La enseñanza de los contenidos gramaticales constituye, por tanto, un soporte fundamental para el desarrollo de habilidades lingüísticas y profesionales, sobre todo porque es una de las asignaturas integradoras en la dinámica de la formación del profesor de Español-Literatura. Incorporar o revitalizar de forma creativa sus métodos de enseñanza-aprendizaje es tarea de los

docentes investigadores. Con respecto a lo anterior, estudiantes y docentes necesitan poner en práctica nuevas miradas a la gramática y su didáctica tanto en lo teórico como en lo práctico, para explicarla como se exige en la actualidad, a partir de las nuevas concepciones y métodos para su estudio.

En el surgimiento de esta nueva concepción, fueron destacados los estudios realizados por Harris (1963) que considera importante el análisis del discurso para la gramática; Van Dijk (2000) ofrece un sustento teórico de gran significación para la enseñanza discursiva de la lengua y se detiene en los gramaticales.

Bernárdez (1985) y (1995) estudia el lenguaje en su carácter de objeto complejo y el tratamiento diferente que exigen la oración y el texto. Baena y Parra (1989) abordan la lengua desde una perspectiva semántico-comunicativa; Escandell (1996) analiza el empleo de determinadas estructuras gramaticales en relación con la pragmática; Lomas (1999), ofrece orientaciones acerca de la enseñanza comunicativa de la lengua.

En Cuba, son importantes los trabajos de Roméu (1992), entre ellos, “Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media: comprensión, análisis y construcción de textos” y “Teoría y práctica del análisis del discurso” (2003), en los que se plantea un nuevo enfoque más integral y complejo, que tiene en cuenta los procesos cognitivos y comunicativos en los que el lenguaje interviene, así como la importancia de su estudio en contextos socioculturales.

Las tesis de doctorado relacionadas con esta temática son, entre otras, “Precisiones teórico-metodológicas del significado atribución para la enseñanza de la lengua materna”, de Cisneros (1997), “La gramática y su lugar en la enseñanza de la lengua materna en la educación general cubana a partir de 1975”, de Rodríguez (1997), que sistematiza el trabajo realizado por la enseñanza de la gramática durante un largo período; así como “Un modelo de rediseño de los contenidos gramaticales en función de la competencia comunicativa”, de Ferrer (1998) que propone un modelo para el rediseño del componente gramatical en los programas de Español-Literatura.

En estudios exploratorios sobre las temáticas de doctorados y maestrías, relacionados con esta temática, se comprueba que no es frecuente el tratamiento de los conectores subordinantes como formas de relación interoracional, en los textos escritos por los estudiantes en la enseñanza universitaria y es aún insuficiente su estudio desde los diferentes valores semánticos que estos pueden adquirir en determinados contextos socioculturales.

Estos antecedentes son una muestra de la necesidad de continuar profundizando en los estudios gramaticales, por ello persiste la idea generalizada de incluir el estudio pormenorizado de los conectores subordinantes causales y consecutivos, debido a su alta incidencia en los textos académicos en los que constantemente tienen que hacer uso de ellos, si no se sistematiza esa inclusión, el resultado final, no es el esperado cuando se deja a la espontaneidad del profesor o de los estudiantes.

Entre las necesidades comunicativas de los estudiantes están las de saber argumentar, explicar, emitir criterios, opiniones, juicios de valor, establecer relaciones de causa-efecto (consecuencia) y otras, en las que se ven obligados, a hacer uso de estas estructuras gramaticales que apoyan o sirven de nexo para introducir esos argumentos, tales estructuras son los conectores causales y consecutivos como formas de relación interoracionales, en oraciones subordinadas adverbiales (Castro, 2003).

Esta es la razón por la que se debe preparar al estudiante para que domine dichas estructuras a plenitud y luego pueda construir textos con la lógica requerida; de esta manera se va entrenando para su incorporación a la comunicación en las diferentes modalidades, al ofrecer argumentos o contraargumentos que sustentan la veracidad o disconformidad con un hecho, opinión, juicio,

objeto o fenómeno de cualquier índole, sobre todo en momentos en que los juicios falsos se hacen notar cada vez más en las redes sociales y otros medios de comunicación.

En relación con esto, la práctica demuestra que los estudiantes no poseen desarrolladas las habilidades necesarias para el uso de los conectores causales y consecutivos en la construcción de textos, lo que limita su desempeño comunicativo.

Por otro lado, los resultados en la práctica educativa e instrumentos aplicados en investigaciones por las autoras, se ha detectado que los estudiantes de la carrera de Español-Literatura, al culminar el estudio de Gramática, han presentado dificultades en cuanto al dominio de los contenidos gramaticales, particularmente de los conectores causales y consecutivos y su funcionalidad en la construcción de textos, actividad necesaria durante el ejercicio de su profesión, es en este sentido la pertinencia de aplicar métodos productivos y creativos, así como estrategias que conduzcan a mejores resultados. Se corrobora además que su aprendizaje no siempre ha contribuido al enriquecimiento de su propia lengua, al no aplicarlos adecuadamente en el proceso de construcción textual.

Las limitaciones en los estudiantes están dadas fundamentalmente en:

- Insuficiente adecuación de los conectores subordinantes referidos al tipo de texto y al contexto sociocultural, lo cual impide el avance de las ideas y la progresión temática.
- Pobreza en el dominio de los recursos extralingüísticos, para el reconocimiento de dichos conectores en los textos escritos, a partir de los variados matices semánticos que ellos proporcionan.
- No siempre caracterizan adecuadamente estos conectores desde las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática; al no realizar una verdadera integración de ellas que permita demostrar su funcionalidad en la construcción de significados.

Las insuficiencias anteriormente señaladas se evidenciaron, de manera general, en los resultados del diagnóstico fáctico, así como en la revisión de textos escritos construidos por los estudiantes del segundo año de la carrera Español Literatura.

Debido a que la asignatura Gramática española III en el segundo año de la carrera tiene entre sus objetivos la construcción de textos, a partir de las estructuras gramaticales estudiadas, es desde ella que se intenta revelar las relaciones existentes entre las dimensiones sintáctica, semántica y pragmática, así como la formación lingüística, cognitiva y comunicativa que se desea alcanzar en los estudiantes del área de humanidades.

La función de los conectores es vital en cualquier tipo de comunicación, pues sirve para unir una oración con otra y garantizar así el avance de las ideas en los discursos. Los conectores objeto de esta investigación: causales y consecutivos no solo son formas de relación interoracionales, sino que se intercalan como estructuras que dan continuidad y fluidez en la exposición del pensamiento.

La enseñanza de los contenidos gramaticales constituye hoy un reto, sobre todo porque su finalidad ya no es solo el conocimiento, descripción y función de cada una de sus estructuras gramaticales, sino de incorporarlas a los procesos de comprensión, análisis y construcción de textos, de manera que este contenido no solo se reserva para las otras disciplinas del Plan de estudio de la carrera, pues estos procesos constituyen el soporte metodológico para el logro de los componentes en la clase de cualquier área del saber, por eso su enseñanza constituye una de las herramientas más eficaces para el aprendizaje y desempeño comunicativo de los estudiantes, el éxito de hacer uso adecuado de los conectores depende del interés que se tomen para el logro de los objetivos planteados en la asignatura Gramática española, a partir de la funcionalidad de cada uno de ellos.

Los conectores se definen como palabras o expresiones que se usan para unir las diferentes partes de una oración. Esta unión debe ser realizada considerando el sentido de la oración y otros aspectos como la sintaxis y la ortografía, también pueden influir significativamente factores extralingüísticos de diversa índole. La clasificación de los conectores atendiendo al significado y función resulta importante como punto de partida para poder identificarlos según su función, pues una misma forma puede desempeñar diversas funciones en correspondencia con el contexto y lugar que ocupa en la oración.

En Lingüística, se denomina conector a una palabra que une partes de un mensaje y establece una relación lógica entre oraciones. Permite la adecuada unión de los enunciados en un texto. Los conectores pueden ser palabras, oraciones o conjuntos de oraciones, por lo tanto, unen desde lo más breve hasta lo más extenso. Aparecen más frecuentemente en los textos escritos que en la oralidad, debido a que el contexto es completamente distinto, y un desarrollo lógico de las ideas hace necesario que los conectores estén explícitos.

Estos conectores, establecen una relación entre dos oraciones de diferente jerarquía. Una de ellas está subordinada a la oración principal, es decir, necesita de ella para tener significación plena, además la oración subordinada realiza una función sintáctica en la oración principal.

Ej.: Me marché porque había mucha aglomeración. / Como te enfermaste, no pude recogerte.

Gramaticalmente son conjunciones subordinantes y funcionalmente conectores pragmáticos. La causalidad es, en esencia, la relación entre una causa y un efecto o consecuencia. Del concepto de causalidad se derivan nociones vinculadas entre sí, como causa, finalidad, condición y concesión. Así, por ejemplo, la causa provoca un efecto o consecuencia; la finalidad se concibe como una causa virtual y voluntaria o intencional; la condición equivale a una causa hipotética; y la concesión, a una causa inefectiva (García, 1997, p. 11).

Las oraciones subordinadas causales, expresan la causa. Los conectores que introducen la causa son: porque, dado que, puesto que, pues, ya que, a causa de, por este motivo, por esta razón, por lo dicho, como, como que, por esto, por ello, el efecto de, como quiera que, en vista de que, etc.

Las consecutivas indican la consecuencia, dentro de ellas se encuentran los conectores consecutivos que son expresión de la consecuencia de algo. Sirven para indicar conclusión. Entre ellos se encuentran: por consiguiente, así pues, así que, por (lo) tanto, de modo que, de manera que, como resultado de, con base en, de acuerdo con, por eso, es por esto que, por esta razón, de esta manera, luego, con que, lo que incide en y otros.

Ej.: Diste positivo a la COVID, por eso te ingresaron.

Se propone como objetivo del trabajo: elaboración de una estrategia didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los conectores causales y consecutivos desde la asignatura Gramática española III, con una orientación semántica, sintáctica y pragmática, sustentada en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

Para la realización del trabajo fueron empleados métodos teóricos, empíricos y estadísticos. Dentro de los teóricos: analítico-sintético, inductivo-deductivo, sistémico-estructural-funcional; los empíricos: análisis documental, observación, entrevista, encuesta, pruebas pedagógicas (test), el experimento pedagógico en su variante pre experimental; se utilizaron además métodos estadísticos de carácter descriptivo que permitieron obtener los resultados científicos.

Métodos teóricos

- Analítico-sintético, para el estudio de la bibliografía relacionada con el tema objeto de estudio y así conformar el marco teórico referencial desde las posiciones que se asumen; a fin de lograr la preparación teórica para ejecutar la investigación, y luego el análisis de los resultados del trabajo.

- Inductivo-deductivo, facilitó valorar las características generales de la muestra seleccionada y la elaboración de las conclusiones del trabajo.
- Sistémico-estructural-funcional, posibilitó la estructuración y orientación de la estrategia para determinar las relaciones entre sus etapas, los nexos internos y estructurales de las actividades desde los aspectos generales, particulares y los singulares, de manera tal que se logre el objetivo que se propone.

Métodos empíricos

- La revisión de documentos, permitió hacer un análisis detallado de diferentes documentos, tales como: resoluciones, planes de estudio, programas, actas de colectivo de disciplina y de año, controles a clases, así como actas de reuniones metodológicas realizadas en el colectivo de año, para poder penetrar en el campo de investigación.
- Observación, permitió constatar, a través de la percepción directa del fenómeno investigado, las dificultades existentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Gramática española III, particularmente los conectores causales y consecutivos.
- Entrevista, para determinar los niveles de satisfacción de los profesores y directivos de la carrera y para precisar la fundamentación de la situación problemática, así como constatar la preparación didáctico - metodológica de los docentes al enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje de Gramática española III, en particular de los conectores causales y consecutivos en el segundo año del profesor en formación.
- Encuesta, para proporcionar la información acerca de los métodos y procedimientos que utilizan los docentes en las clases de Gramática española III, específicamente en el tratamiento a los conectores referidos y el nivel de satisfacción de los estudiantes respecto a su aprendizaje.
- Pruebas pedagógicas (test), para conocer el nivel real inicial de los conocimientos de los estudiantes, en lo referido a los conectores causales y consecutivos, así como el que fueron alcanzando durante la aplicación de la estrategia didáctica.
- Experimento, en su variante pre-experimental, para, a partir de los resultados obtenidos, valorar la pertinencia y la efectividad de la estrategia didáctica propuesta en la práctica educativa.

Métodos estadísticos

- Cálculo porcentual. Permitted tabular los resultados de los instrumentos aplicados en la etapa facto-perceptual y experimental, teniendo como base el análisis descriptivo y porcentual.

Se emplean, además, algunas técnicas y procedimientos estadísticos para el procesamiento de los datos y su posterior interpretación, tales como la estadística descriptiva, la cual se utiliza para el cálculo del tamaño óptimo de la muestra, la determinación de la validez y confiabilidad de los instrumentos aplicados; la técnica de estadística inferencial, para el procesamiento de los resultados obtenidos a través de cuasi-experimento.

Desarrollo

Como resultado del estudio teórico y los métodos empleados se elabora la estrategia.

La estrategia didáctica que se diseña para ser empleada en la asignatura Gramática española III está conformada por cuatro etapas, dependientes e interrelacionadas unas con otras, de manera que permitan cumplir con el objetivo para la que fue diseñada:

Objetivo general: perfeccionar la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de Gramática española III y de los conectores causales y consecutivos en particular, desde una orientación

semántica, sintáctica y pragmática, de modo que se logre su aplicación e influya positivamente en el desempeño comunicativo y en la formación profesional de los estudiantes del segundo año de la carrera Español-Literatura.

Requerimientos de la estrategia

- El profesor debe disponer de recursos alternativos: carpeta digital que contenga diversidad de materiales docentes y artículos científicos sobre el tema, publicados en Cuba, en EcuRed o tomados de *Internet*, libros en formato digital e impresos.
- El docente debe estar preparado para desempeñar eficazmente el proceso de enseñanza-aprendizaje, tener dominio de los métodos más actuales de la gramática textual, y así lograr que los estudiantes asuman responsabilidad en su aprendizaje.
- Durante el tratamiento de los conectores causales y consecutivos, cada etapa de la estrategia debe garantizar el vínculo necesario y permanente entre los elementos cognitivos, metacognitivos y afectivo-motivacionales con igualdad jerárquica.
- Compromiso por parte del estudiante para lograr el cambio y dar el salto cualitativo en el proceso de aprendizaje, en beneficio de perfeccionar el proceso pedagógico y de su formación sociocultural. Se refiere al modo de actuación del estudiante como ente activo de un sistema de influencias instructivas y educativas; debe lograrse que estén conscientes de la necesidad del cambio, y así poder asimilar ese sistema de influencias que sobre él ejercen.

Etapa 1. Diagnóstico de las dificultades y potencialidades de los estudiantes para el uso de los conectores causales y consecutivos en la construcción de textos escritos

Etapa 2. Planificación de actividades para la enseñanza de los conectores causales y consecutivos.

Para el tratamiento de los conectores causales y consecutivos se sugieren los siguientes pasos:

- Selección adecuada del texto
- Aproximación al texto objeto de estudio en el que aparecen conectores.
- Análisis y tratamiento de los conectores causales y consecutivos a nivel textual
- Elaboración de actividades para el tratamiento y sistematización del contenido relacionado con los conectores causales y consecutivos

Logrado esto y una vez comprendida la utilidad de los conectores causales y consecutivos en el texto como medios de cohesión, el estudiante debe estar en condiciones de construir textos en cualquiera de sus variantes, en los que utilice estas estructuras convenientemente y contribuya a su progresión temática.

Tiene como objetivo favorecer la ejercitación y fijación del contenido relacionado con los conectores causales y consecutivos y su funcionalidad en la construcción de textos escritos.

En esta etapa se ofrece la ejemplificación con actividades docentes que demuestran cómo proceder para favorecer el tratamiento de los conectores causales y consecutivos, desde una orientación semántica, sintáctica y pragmática, a partir de las acciones planificadas en la etapa anterior. Estas actividades pueden servir al docente de referencia para elaborar nuevas propuestas, a partir del diagnóstico y de las necesidades educativas de los estudiantes.

Están diseñadas no solo para identificar o caracterizar los conectores de referencia, sino para desarrollar habilidades de construcción de textos escritos académicos y otros, mediante el uso de estas estructuras y su valoración como recurso indispensable de la lengua materna. Los textos seleccionados constituyen herramientas para el trabajo diario en el contexto de actuación.

Etapa 3. Ejecución de las actividades para el uso de los conectores causales y consecutivos como recursos cohesionadores del texto escrito

Etapa 4. Evaluación de las acciones concebidas en la estrategia para la enseñanza-aprendizaje de los conectores causales y consecutivos

La propuesta de actividades es una manera más viable y flexible, que puede ser mejorada de acuerdo con la realidad contextual donde se aplique.

La propuesta no agota todas las posibilidades de trabajo con este contenido, de manera que puede ser enriquecido este empeño con la profesionalidad, creatividad y dedicación de los profesores.

A modo de ejemplificación se presentan algunas de las actividades de la propuesta de este trabajo, derivado de la Tesis de Maestría.

Actividades

El texto propuesto para el tratamiento de los conectores objeto de estudio pertenece al Cuaderno Martiano III (preuniversitario). Obsérvelo detenidamente y responda las actividades que se le indica a continuación:

Estos países se salvarán porque, con el genio de la moderación que parece imperar, por la armonía serena de la Naturaleza, en el continente de la luz, y por el influjo de la lectura crítica que ha sucedido en Europa a la lectura de tanteo falansterio en que se empapó la generación anterior, le está naciendo a América, en estos tiempos reales, el hombre real.

José Martí

- a) ¿De qué se habla en el texto?
- b) ¿Qué forma elocutiva emplea?
- c) ¿Qué acto de habla está presente en el texto?
- d) ¿Cuál es la intención comunicativa?
- e) ¿Qué finalidad persigue el autor?
- f) ¿A qué estilo funcional pertenece? ¿Cómo influye este estilo en la organización de las ideas y en el orden de colocación de los conectores, específicamente el causal?
- g) Identifique las oraciones subordinadas. Clasifíquelas y extraiga las que expresen una relación de causa-efecto.
- h) ¿En cuál de ellas está el efecto? ¿Qué conector lógico pragmático lo introduce? Clasifíquelo. ¿Por qué se ha empleado?
¿Qué significado le aporta ese conector a la oración y al texto?
- i) Si el texto fuera en estilo científico, ¿cree usted adecuada la organización de las ideas y de la oración causal en particular? Explique partiendo de si el orden es lineal o envolvente.
- j) Realice un análisis del texto, haciendo referencia a lo siguiente:
 - ___ contexto sociocultural que pertenece el autor del texto.
 - ___ posición que ocupa la oración subordinada causal con respecto a la principal.
 - ___ estructura desde el punto de vista gramatical
 - ___ conector utilizado, posible alternancia con otros
 - ___ signos de puntuación utilizados y sintaxis que prevalece.
 - ___ Funcionalidad de los conectores, con énfasis en el causal. Caracterícelo desde la dimensión semántica, sintáctica y pragmática.
- k) Reorganice el texto de manera que se aprecie claramente la oración en la que aparece el conector causal -sin interrupción de otras estructuras gramaticales- y se proyecte mejor la coherencia lineal. Puede sustituir conectores por otros consecutivos, sin que se pierda la esencia del contenido o agregar nuevas informaciones que sean consecuencia del efecto planteado.
- l) Establezca una relación entre el texto anterior y el que se presenta a continuación. Tenga en cuenta: tipología textual; estilo; signos de puntuación antes del conector causal; su incidencia en la interpretación; orden de colocación de los conectores lógicos pragmáticos; contexto sociocultural y factores extralingüísticos que pudieran incidir en el uso del conector.

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

“Corazón”, Edmundo de Amicis

- Por cuáles conectores consecutivos sustituirías los causales que aparecen en la secuencia subrayada, recuerda que a un mismo contenido le pueden corresponder varios conectores consecutivos.
- Valora cuál sería la posible redacción de esa unidad intencional con un conector consecutivo.
- El empleo del conector consecutivo seleccionado indica que una de las oraciones enlazadas por esta conjunción (conector) es:
 _____ contradicción, en parte, de la otra
 _____ consecuencia de la otra
 _____ se adiciona a la otra

a) Justifica.

Resultados

Para conocer el nivel real inicial de los conocimientos teóricos y prácticos de los estudiantes del segundo año de la carrera Español-Literatura, se aplicó una prueba inicial, en la cual se pudieron analizar sus conocimientos en lo referente a los conectores causales y consecutivos y su incidencia en la construcción de textos escritos. Luego de aplicada la estrategia, se aplicó una prueba de salida.

Se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores (tabla 1):

1. Indicador 1, identificación y fundamentación de la tipología del texto.
2. En el indicador 2, identificación de las estructuras gramaticales que funcionan como recursos cohesionadores, con énfasis en los conectores causales y consecutivos.
3. En el indicador 3, el establecimiento de relaciones causa-efecto, contenido-forma, texto-contexto para llegar a la caracterización de los conectores, teniendo en cuenta las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática.
4. En el indicador 4, hace valoraciones de la funcionalidad de los conectores en el texto bien fundamentadas y aplica el conocimiento gramatical adquirido en el texto y en otros contextos.

Tabla 1. Resultados de la prueba inicial y de la prueba final

No	Indi ca dores	Categorías											
		Prueba inicial						Prueba final					
	Total	A	%	M	%	B	%	A	%	M	%	B	%
1	11	2	18.18	2	18.18	7	63.6	11	100	0	0	0	0
2	11	3	30	2	18.18	6	54.5	9	81.8	1	9.09	1	9.09
3	11	1	9.09	2	18.18	8	72.7	8	72.7	1	9.09	2	18.18
4	11	1	9.09	2	18.18	8	72.7	9	81.8	1	9.09	1	9.09

Leyenda: A (alto); M (medio); B (bajo)
Fuente: elaboración propia

La estrategia elaborada al aplicarse en la práctica educativa resultó efectiva, por tanto, útil para mejorar los conocimientos gramaticales de los estudiantes en función de la construcción de textos de diversa tipología, lo que fue comprobado a través de una variante preexperimental. Posibilita que el profesor aplique los contenidos teóricos, metodológicos y prácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática española III, para lograr una mejor conducción del proceso en el segundo año de la carrera Español-Literatura.

Conclusiones

La determinación de los presupuestos teóricos para el tratamiento de los conectores causales y consecutivos, en la enseñanza pedagógica universitaria cubana, permite acometer las acciones necesarias para el diseño de la estrategia didáctica, y lograr así un mejor desempeño comunicativo.

Con la información aportada por los instrumentos aplicados para la caracterización del estado actual de la enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática española III, se conocieron los niveles alcanzados en el uso y funcionalidad de los conectores causales y consecutivos en la construcción de textos escritos, y corroboran la necesidad de atender este tipo de procedimiento de cohesión textual en el proceso de construcción de textos escritos por los estudiantes del segundo año de la carrera Español-Literatura.

La aplicación de un pre-experimento pedagógico permitió demostrar que la estrategia didáctica propuesta constituye una herramienta de trabajo eficaz para los estudiantes, por cuanto contribuye al perfeccionamiento del tratamiento didáctico de los conectores de referencia.

Referencias bibliográficas

- Campos, M. Á. y Gaspar, S. (2004). *Análisis de la intertextualidad y la argumentación en el contexto educativo*, pp. 2- 9 (material digitalizado).
- Castellanos, D. (2002). Reflexiones metacognitivas y estrategias de aprendizaje. *Pedagogía 2003, ISPEJV*, Ciudad de La Habana, Cuba.
- Castro, M. (2003). *Estrategia didáctica para el tratamiento a los conectores causales y consecutivos, en el segundo año de la carrera Español-Literatura*, Tesis en opción al título académico de Máster en Didáctica del Español y la Literatura. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García, Santiago de Cuba.
- Charaudeau, P. (2001). De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas, ALED, *Revista Latinoamericana de estudios del discurso* (1), Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, Venezuela.
- Cisneros, S. (1994). *Precisiones teórico-metodológicas del significado atribución para la enseñanza de la lengua materna*, (Tesis doctoral) Santiago de Cuba, Cuba.
- Colectivo de Autores. (2010). *Programas de Gramática Española I II III para la Carrera Español – Literatura*.
- Cumming, S y otros. (2000). *El discurso y la gramática, El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I*, Compilador Teun A. Van Dijk, Ed. Gedisa, Barcelona, España.
- Domínguez, I. (2003). *Comunicación y discurso*, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, Cuba, 2003.

- Ferrer, J. (1998). *Un modelo de rediseño de los contenidos gramaticales en función de la competencia comunicativa*, Tesis Doctoral, Villa Clara, Cuba.
- Mario, M. y otros. (1993). *Producción de textos*, Editorial Docencia, Buenos Aires, Argentina.
- Martínez, M. (1994). *Instrumentos de análisis del discurso escrito. Cohesión, coherencia y estructuras semánticas de los textos expositivos*, Ed. Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, Colombia.
- Roméu, A. (1992). *Aplicación del enfoque comunicativo: comprensión, análisis y construcción de textos*, IPLAC, La Habana, Cuba.
- Roméu, A. (1999) Naturaleza interdisciplinaria del estudio del texto, en *revista Varona*, no. 28, enero-junio, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
- Toledo, A. (1999). *Propuesta metodológica para la asignatura Gramática Española III basada en las concepciones de la lingüística del texto y el enfoque comunicativo*, Tesis en opción al título académico de Máster en Didáctica del Español y la Literatura, ISPEJV, Ciudad de La Habana, Cuba.
- Van Dijk, Teun, A. De la gramática del texto al análisis crítico del discurso, en *Iniciativa de comunicación*, www.comminit.com. /a / teorías de cambio/

LA ENSEÑANZA PROBLÉMICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS EN LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Dr. C. Ciro Ángel Riverón Ovalles
<https://orcid.org/0000-0001-6597-4840>
criverono@udg.co.cu
Universidad de Granma, Cuba

Dr. C. Ana Irma Noguerras Planas
anoguerras@udg.co.cu
Universidad de Granma, Cuba

Resumen

En la Educación Especial, la formación del maestro atiende simultáneamente tareas pedagógicas y psicológicas que imprimen un carácter peculiar a la profesión. Por eso, constituye una necesidad la preparación teórica y metodológica de los profesores que imparten los programas de las asignaturas para formar al especialista de este nivel educativo en todas las áreas del conocimiento; entre ellas la construcción textual como instrumento para la elaboración de conocimientos; sin embargo, en la práctica se aprecian insuficiencias en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues no siempre la construcción de textos escritos se realiza bajo la conducción del maestro, lo que denota falta de preparación para dirigirlo. El presente trabajo responde a una experiencia profesional de sus autores; ofrece reflexiones teóricas y una propuesta de actividades sustentada en la enseñanza problémica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos, con el fin de garantizar la preparación de los estudiantes del Curso por Encuentro de la carrera Licenciatura en Educación. Educación Especial, de modo que enseñen a los niños con Necesidades Educativas Especiales, a expresar de forma escrita su pensamiento y lograr a través de la producción verbal de textos escritos la comunicación con sus semejantes.

Palabras clave: construcción de textos, enseñanza problémica, Educación Especial

Introducción

El mundo moderno le exige al hombre el dominio de la escritura, la cual está presente en gran parte de la actividad humana. A través de ella se logra el carácter de permanencia y perpetuidad del lenguaje escrito. Por eso, la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos ha sido preocupación de estudiosos de diferentes disciplinas, que han aportado diferentes vías y alternativas para que los maestros puedan dirigir su desarrollo.

En estudios realizados se constata que el tratamiento didáctico-metodológico al proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos en la carrera Licenciatura en Educación. Educación Especial es insuficiente. Enseñar a los niños con determinadas Necesidades Educativas Especiales, a expresar de forma escrita su pensamiento y lograr a través de la producción verbal de textos escritos la comunicación con sus semejantes, sigue siendo una problemática no resuelta. Aprender a escribir textos es para este niño de vital importancia, pero lo considera tan trabajoso que le resulta poco creíble que llegue a dominar esta producción correctamente. Las dificultades en la adquisición y en el dominio fluido del lenguaje escrito crean

en él un estado de inseguridad que lleva, en muchos casos, al fracaso escolar y a la indisciplina por resentimiento y frustración.

Lo anterior se debe, entre otras causas, a la insuficiente preparación y motivación de los docentes para dirigir de manera eficiente este proceso; la no utilización de métodos problémicos que conduzcan a la búsqueda, procesamiento y aprehensión de los contenidos necesarios para su desempeño, así como la generación de conflictos cognitivos y el desarrollo del autoaprendizaje; el insuficiente desarrollo de las habilidades intelectuales, investigativas y prácticas para la solución de los problemas profesionales en sus contextos de actuación; el predominio de la tendencia a reproducir conocimientos y no a reflexionar, argumentar, valorar y aplicar los conocimientos en la ejecución de tareas docentes.

Por esta razón, se requiere, desde el proceso de formación inicial, dotar al profesional de la Educación Especial de las herramientas didáctico-metodológicas necesarias para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos.

El objetivo es ofrecer una propuesta de actividades para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos, sustentada en la enseñanza problémica, en la asignatura Didáctica de la Lengua Española, que se imparte en el Curso por Encuentros de la carrera Licenciatura en Educación. Educación Especial.

Para llevar a cabo la experiencia profesional, se utilizaron métodos teóricos.

- Análisis-síntesis: se utilizó en la revisión bibliográfica sobre el tema objeto de estudio, para sistematizar la teoría sobre el proceso de construcción de textos y la enseñanza problémica.
- Modelación: se empleó en el diseño de las actividades que favorecen la utilización de la enseñanza problémica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos en la carrera Licenciatura en Educación. Educación Especial.

Desarrollo

El autoaprendizaje es una forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como característica fundamental el desarrollo de actividades de aprendizaje independiente en los estudiantes bajo la orientación y el control del profesor. Su propósito es la autogestión del conocimiento, lo que favorece el autodesarrollo personal y profesional. Son variadas las vías a través de las cuales es posible el trabajo a favor del autoaprendizaje de los estudiantes como condición para lograr la calidad que se espera del profesional de la Educación Especial; una de ellas es la enseñanza problémica.

Para Majmútov (1983), la enseñanza problémica tiende al desarrollo, donde se combinan la actividad sistemática de búsqueda independiente de los alumnos, con la asimilación de las conclusiones ya preparadas de la ciencia y el sistema de métodos. Se estructura tomando en consideración la suposición del objetivo y el principio de la problematicidad; el proceso de interacción de la enseñanza y el aprendizaje orientado a la formación de la concepción comunista del mundo de los alumnos, su independencia cognoscitiva, motivos estables de estudio y capacidades mentales (incluyendo las creativas) durante la asimilación de conceptos científicos y modos de actividad, que están determinados por el sistema de situaciones problémicas.

Majmútov (1983) y Martínez (1995) coinciden al definir la enseñanza problémica como aquella en la que los estudiantes son situados ante problemas en cuya solución tiene que tener una implicación activa. Desde esta perspectiva, se reflejan como regularidades la dirección del docente en el propio proceso de búsqueda y solución de problemas nuevos para los estudiantes y la adquisición de forma independiente de los conocimientos y su aplicación a nuevos problemas.

En este trabajo se resalta el valor didáctico de la enseñanza problémica como forma de implicar a los estudiantes en la actividad cognoscitiva independiente, pues estos, a partir de la orientación del docente, solucionan un problema profesional, descubren nuevos conceptos, formas de percibirlos y de representarlos, lo que garantiza la formación del pensamiento lógico-teórico, del intuitivo, del creativo, así como una elevada actividad motivacional dentro de los aspectos resultantes de este tipo de enseñanza.

Para entender la enseñanza problémica se requiere precisar sus categorías fundamentales: problema docente, situación problémica, tarea problémica, pregunta problémica y lo problémico.

El problema docente es cualquier contradicción que surge en el proceso de conocimiento, cualquier incógnita que requiere ser resuelta o cualquier obstáculo que aparece en el proceso del conocimiento, para los cuales no existen recursos previos (conocimiento, habilidades o destrezas) que permitan una solución, pues si dichos recursos existen, no hay verdaderamente un problema. El problema docente tiene un aspecto objetivo y otro subjetivo. El objetivo viene dado por el hecho de la existencia objetiva de la incógnita, la contradicción, el obstáculo, y la imposibilidad de resolverlo, al no poseer todos los conocimientos y habilidades para solucionarlo. Pero la presencia del problema y de la conciencia de su existencia no basta para que el sujeto se movilice en su solución; es necesario que el estudiante se dé cuenta de que, aunque no tiene todos los conocimientos y habilidades para solucionarlo en un momento dado, con un esfuerzo sostenido puede adquirirlos y resolver el problema. Cuando esto ocurre, se dice que se ha generado una situación problémica, o sea, que en el estudiante ha aparecido el deseo, la motivación, para resolver el problema, a partir de la valoración de sus posibilidades para ello.

La tarea problémica refleja la actividad de búsqueda del sujeto de aprendizaje, con el objetivo de resolver el problema planteado sobre la base de conocimientos y razonamientos determinados o nuevos modos de acción (Martínez, 1995). Las preguntas problémicas aparecen como componentes estructurales de las tareas problémicas. Surgen en el proceso de su resolución y, al mismo tiempo, contribuyen a que esta se produzca con un alto nivel de profundidad.

Martínez (1995) plantea que la pregunta problémica se caracteriza por la existencia de algo desconocido, que no se encuentra fácilmente, sino mediante determinados recursos lógicos que llevan al hallazgo de algo nuevo. La pregunta se argumenta y contesta de una vez, es un eslabón de la cadena de razonamiento; expresa, de forma más concreta, la contradicción sobre los conocimientos y los nuevos hechos. La pregunta debe revelar la esencia del objeto de forma directa. Algunos de los requisitos que se le plantean a la pregunta problémica son: tener vínculo lógico, tanto con los conceptos anteriores como con los que supone que se pretenda asimilar en una situación docente determinada; contener una dificultad cognoscitiva concreta con límites visibles y provocar la sensación de sorpresa.

Majmútov (1983) considera que lo problémico es el grado de complejidad de las preguntas y tareas y el nivel de habilidades del alumno para analizar y resolver los problemas de forma independiente. Lo problémico, Según Martínez (1995), presupone la relación racional entre lo reproductivo en la actividad cognoscitiva en dependencia del contenido del material docente, de las tareas didácticas, objetivos, así como de las posibilidades del estudiante.

Las categorías constitutivas de la enseñanza problémica se relacionan sistémicamente e interactúan mediante los métodos problémicos: la exposición problémica, la conversación heurística, la búsqueda parcial y el método investigativo.

Exposición problémica: el docente conduce la exposición, en un monólogo o diálogo, mostrando dinámicas de formación y desarrollo de conceptos a trabajar, demostrando vías de pensamiento al razonamiento y construcción de la solución al problema formulado, haciendo partícipe al estudiante de la construcción de la verdad científica. Se pretende con la exposición despertar en

el estudiante el interés por descubrir una solución. El docente crea una situación problémica y plantea información con probables soluciones. Se despierta el interés, se motiva.

Conversación heurística y método de búsqueda parcial: se utilizan por el estudiante cuando el docente, al no resolver completamente el problema o no abordarlo, lo deja para que sea base de discusión y de trabajo. La conversación heurística activa el razonamiento del estudiante que debe demostrar la capacidad de pensamiento independiente. Las tareas a resolver deben promover la discusión, llevar al razonamiento científico, al análisis y profundización de los aspectos contradictorios de los procesos estudiados.

En la búsqueda parcial heurística el docente organiza la participación de los estudiantes en la realización de las tareas docentes. Se relaciona con diferentes actividades acercándose al método investigativo, pero por etapas. El docente organiza la búsqueda de la solución, expone los elementos contradictorios, pero no los resuelve. Para encontrar la solución, los estudiantes se apoyan en la guía entregada por el docente, por lo que requiere una búsqueda independiente. Cuando se emplea este método, los estudiantes presentan los elementos probatorios bajo la dirección del docente. El empleo de este método depende no solo del contenido del tema, sino del nivel de preparación y capacidad de trabajo de los estudiantes.

Método investigativo: integra los resultados del trabajo independiente y de las experiencias acumuladas; permite dominar el sistema integral de procedimientos científicos que son necesarios en el proceso de investigación. Se caracteriza por un alto nivel de actividad creadora y de independencia cognoscitiva de los estudiantes ya que no solo se puede manifestar en la práctica a través de la solución de problemas, sino de su propio planteamiento en un momento determinado. El profesor de Didáctica de la Lengua Española requiere una gran preparación científica y metodológica que le permita la selección, planificación y aplicación consecuente de estos métodos en sus clases, con el fin de alcanzar los objetivos de su asignatura, así como los de sus clases, y lograr una acertada dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos, que asegure una mejor apropiación por parte de sus estudiantes de los contenidos de su materia.

Para aplicar la enseñanza problémica en las clases dedicadas al tratamiento metodológico de la construcción de textos, se requiere abordar los contenidos relacionados con su enseñanza. Este proceso ha sido tratado por diversos investigadores, como Cassany (1989), Domínguez (2006), Nogueras (2009) y Quesada (2010). Las concepciones más actuales de los investigadores nacionales e internacionales, han superado la idea de que para escribir basta con saber redactar y coinciden con la complejidad que implica expresar el pensamiento por escrito. En tal sentido, se asume que escribir un texto es una actividad productora de sentido, es un proceso de elaboración secuencial, sistemática y constante tanto para el sujeto productor (el escolar) como para el sujeto orientador (el maestro) y otros actores que intervienen en el desarrollo de este proceso.

A partir de los avances en las teorías psicolingüística, psicogenética y sociolingüística, se logró un importante cambio en la concepción de la escritura: comenzó a ser considerada como proceso y no como producto. Este cambio de concepción dirigió la investigación hacia lo que el individuo hace, qué sucede en él antes, durante y después del acto de escritura. En este enfoque se otorga mayor importancia al proceso de producción escrita y luego al texto final, posibilitando que los escolares se expresen como individuos independientes.

Para el tratamiento didáctico-metodológico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos, se asume este enfoque, pues ubica al escolar como verdadero protagonista de su aprendizaje, promoviendo que él, en condiciones reales, planifique y evalúe sus progresos en la expresión escrita, según sus metas y las del grupo docente. En Cuba, se reconocen las etapas y procesos por los que transita la construcción de textos. Las etapas se corresponden con la

manera cómo el docente planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos. Son ellas, la orientación, la ejecución y el control o revisión. Los procesos ocurren en la mente del escolar: planificación, textualización y autorrevisión. Se debe tener en cuenta que este proceso no se realiza de manera lineal porque depende de la complejidad de la tarea del texto escrito y de las habilidades comunicativas y culturales que tenga el escolar para producir un texto escrito coherente que se ajuste a la situación comunicativa y a sus destinatarios.

En este trabajo se aborda el tratamiento metodológico a la etapa de orientación, por su importancia en el proceso de construcción de textos y las posibilidades que ofrece para aplicar las categorías y métodos de la enseñanza problémica. Se asume la propuesta realizada por García (2005) para el desarrollo adecuado de la producción verbal de textos escritos por los escolares primarios.

Estos autores proponen que la etapa de orientación se desarrolle en dos momentos o fases: una previa de preparación de los alumnos para expresarse sobre el tema y otro de exposición de las ideas en el plano oral luego de su organización, con el objetivo de que el escolar adquiera la competencia cultural para poder expresarse sobre una temática determinada y, además, aprenda a buscar y organizar la información para poder escribir. En esta fase el maestro debe utilizar diferentes métodos y procedimientos que le permitan al escolar desarrollar habilidades para buscar la información y organizarla; entre ellos la conversación previa y los métodos de elaboración conjunta en sus modalidades heurísticas y reproductivas.

En la fase de exposición de las ideas en el plano oral se desarrollan actividades que le permiten al escolar exponer de forma oral las ideas adquiridas en la fase de preparación, tales como: conversación en clases, preguntas sobre el tema y el tipo de texto que se va a escribir, paneles, mesas redondas, actividades lúdicas, que lleven a los escolares a tratar el tema con mayor desenfado y puedan lograr mejor la originalidad.

Propuesta de actividades para dirigir el tratamiento metodológico de la clase de orientación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos con un enfoque problémico en la asignatura Didáctica de la Lengua Española II, para el CPE, modalidad 4 años.

Consulte la siguiente bibliografía:

Domínguez, I. (2006). Modelo didáctico para la orientación del proceso de construcción de textos escritos (tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona; La Habana.

Fernández, B. (1997). Temas de didáctica. Material en soporte digital. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. La Habana.

García, M. Á. (2005). Estrategia metodológica para el desarrollo adecuado de la producción verbal de textos escritos por los escolares primarios (tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico Félix Varela, Villa Clara, Cuba.

Quesada, C. E. (2010). Modelo de organización pedagógica del proceso de producción de textos escritos para el segundo ciclo de la Educación primaria (tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero, Holguín, Cuba.

1. Estudie y fiche:

- Enfoques por los que ha transitado la enseñanza de la construcción de textos.
- Esencia del enfoque basado en el proceso de la construcción de textos
- Etapas y procesos por los que transita la construcción de textos.
- Métodos y procedimientos utilizados en la clase de orientación de la construcción de textos
- Acciones que deben ejecutarse en la clase de orientación de la construcción de textos por el maestro y los escolares.

2. Lea la siguiente situación problemática:

En una entrevista realizada a un maestro de sexto grado sobre las acciones que ejecuta en la clase de producción verbal oral que anteceden a la escrita, respondió que selecciona temas conocidos por los escolares, por lo que no es necesario orientar la búsqueda de la información.

¿Está usted de acuerdo con este proceder metodológico? Fundamente su respuesta.

3. La enseñanza de la construcción de textos ha transitado por diferentes enfoques. ¿Cuál de ellos es el más apropiado para enseñar a los escolares con NEE a construir un texto? Fundamente su respuesta.

4. Valore el siguiente planteamiento: La enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos es un proceso recursivo, no lineal.

5. En entrevista realizada a un maestro sobre los métodos y procedimientos que se utilizan en la fase de orientación de la construcción de textos, para desarrollar en el escolar habilidades para buscar la información y organizarla, refirió que emplea los métodos reproductivos. ¿Está usted de acuerdo con la selección de esos métodos? Justifique su respuesta.

6. A continuación, se presentan las acciones que deben ejecutarse en la clase de orientación de la construcción de textos por el maestro y los escolares. Ordénelas de manera que se cumpla con el tratamiento didáctico-metodológico de este tipo de clase.

ACCIONES DEL MAESTRO	ACCIONES DEL ESCOLAR
<input type="checkbox"/> Estimula al escolar invitándolo a pensar sobre lo que desea escribir.	<input type="checkbox"/> Selecciona el tipo de texto.
<input type="checkbox"/> Utiliza diferentes vías para poblar de ideas la mente del escolar.	<input type="checkbox"/> Propone el título del trabajo que va a escribir.
<input type="checkbox"/> Motiva hacia la actividad de construcción de textos.	<input type="checkbox"/> Trabaja con las palabras seleccionadas y actualiza el prontuario ortográfico.
<input type="checkbox"/> Realiza preguntas sobre la tipología textual y el tipo de texto.	<input type="checkbox"/> Propone el tema sobre el que va a escribir.
<input type="checkbox"/> Orienta la elaboración del plan de la redacción.	<input type="checkbox"/> Se prepara para la actividad de construcción de texto.
<input type="checkbox"/> Orienta actividades para el trabajo con el vocabulario.	<input type="checkbox"/> Expone ideas sobre el tema seleccionado y selecciona las ideas que va a plasmar en el texto escrito.
<input type="checkbox"/> Orienta la determinación de los títulos que tendrán los trabajos.	<input type="checkbox"/> Activa de conocimientos sobre el tipo de texto que se va a escribir.
<input type="checkbox"/> Selecciona la tipología textual.	<input type="checkbox"/> Elabora el plan de la redacción.

7. Valore, a través de la siguiente situación docente, el tratamiento metodológico a la clase de orientación de la construcción de textos. Para ello:

- Lea detenidamente la situación docente asignada y caracterícela.
- Establezca los indicadores de valoración atendiendo a los requerimientos didáctico-metodológicos que deben tenerse en cuenta para diseñar una clase y las acciones que deben ejecutarse en la clase de orientación de la construcción de textos por el maestro y los escolares.
- Compare el objeto con los indicadores de valoración establecidos.
- Elabore los juicios de valor acerca del objeto.

Situación docente

Asignatura: Lengua Española

Asunto: Construya un texto.

Objetivo: construir textos de carácter creador donde expresen habilidades y su carácter creador.

Método: comunicación de reproducción

Procedimiento: diálogo, conversación, trabajo individual

Secuencia de actividades

Comenzar preguntando ¿qué es una mascota?

¿Quién tiene en su casa una mascota? ¿Qué tipo de mascota tiene?

Breve comunicación sobre los animales. Referirse a los documentales sobre ellos; por ejemplo: “Animales asombrosos”.

¿Cuál es el animal que es fiel al hombre? ¿Por qué decimos que el perro es el mejor amigo del hombre? ¿Cómo se llaman sus perritos? ¿Qué otros animales le son útiles al hombre?

Resaltar la importancia del cuidado y protección de los animales en peligro de extinción.

¿Qué otros animales te gustan?

Comentar la canción “Vinagrillo” de la autora Teresita Fernández; en esta se refleja el amor, la solidaridad, el cuidado y el cariño por el gatico.

Invitar a los alumnos a recordar las características del texto.

Basado en lo comentado al inicio de la clase sobre los animales, los invito a redactar un texto sobre “Mi mascota...”. Pueden utilizar otro título.

Antes expondrán oralmente qué van a escribir, organizar sus ideas, ver la ortografía de alguna palabra que van a utilizar.

Realizar tantos borradores como sea necesario. Después realizarán sus textos.

Revisar por los puestos (alumnos que presenten alguna dificultad) lectura por varios alumnos.

Conclusión de la clase.

Tarea. Terminar los textos.

8. Diseñe una clase orientación de la construcción de textos para la Educación Especial y explique a través de ella su tratamiento metodológico. Para ello tenga en cuenta:

- Programa y las orientaciones metodológicas de la asignatura Lengua Española del grado seleccionado por usted.
- Caracterización del grupo de escolares para el cual se diseña la clase.
- La relación entre los componentes no personales de la clase de orientación de la construcción de textos.
- Acciones que deben ejecutarse en la clase de orientación de la construcción de textos por el maestro y los escolares.

Conclusiones

La construcción de textos es, ante todo, un proceso psicolingüístico que involucra lenguaje y pensamiento, y no solo elementos perceptivo-motrices; en consecuencia, el texto se construye primero en la mente, por lo que necesita de estímulo y ello se logra cuando a los alumnos se les enfrenta a la escritura en contextos y situaciones de uso reales y efectivas; por tanto, el énfasis no debe ser puesto solo en el tipo de letras o en los aspectos gramaticales de la lengua, sino también en el pensamiento.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en la formación del profesional de la carrera Licenciatura en Educación. Educación Especial, debe poseer un enfoque problémico que favorezca el autoaprendizaje, a partir de la necesidad de concretar la solución de los problemas profesionales en la práctica profesional.

Referencias bibliográficas

- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona. España: Editorial Paidós.
- Domínguez, I. (2006). *Modelo didáctico para la orientación del proceso de construcción de textos escritos* (tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona; La Habana.
- Domínguez, I. (2007). *Comunicación y Texto*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fernández. B. (1997). *Temas de didáctica*. Material en soporte digital. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. La Habana.
- García, M. Á. (2005). *Estrategia metodológica para el desarrollo adecuado de la producción verbal de textos escritos por los escolares primarios* (tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico Félix Varela, Villa Clara, Cuba.
- Majmutov, M. I. (1983). *La enseñanza problémica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Martínez, M. (1995). *Calidad educacional, actividad pedagógica y creativa*. Habana.
- Martínez, M. (2009). *La enseñanza problémica y el desarrollo de la creatividad. Teoría y práctica en la educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Newhall, E. (1988). *La enseñanza del Español en la escuela especial para alumnos retrasados mentales*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Nogueras, A. I. (2009). *Modelo didáctico de procedimientos de cohesión textual en la construcción de textos escritos en séptimo grado*. Instituto Superior Pedagógico José Martí, Camagüey, Cuba.
- Quesada, C. E. (2010). *Modelo de organización pedagógica del proceso de producción de textos escritos para el segundo ciclo de la Educación primaria* (tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero, Holguín, Cuba.
- Roméu, A. (2012). *Didáctica de la lengua española y la literatura*, tomos I y II. La Habana: Pueblo y Educación.
- Teberosky, A. (1993). *Leer para enseñar a escribir*. Cuadernos de Pedagogía, No. 216. Barcelona. España.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. En *Revista Iberoamericana de Educación* No. 59, p. 63-85.

LA HISTORICIDAD Y LA CONTEMPORANEIDAD DEL COMPONENTE ORTOGRÁFICO

M. Sc. Leticia Ramos Tamayo
<https://orcid.org/000-0002-7245-6715>
lramost@udg.co.cu
Universidad de Granma, Cuba

M. Sc. Élide Sarmiento Fernández
esarmientof@udg.co.cu
Universidad de Granma, Cuba

Dr. C. Annie Yusleidys Quesada González
aquesadag@udg.co.cu
Universidad de Granma, Cuba

Resumen

Este artículo es resultado de la investigación para la tesis de maestría. En él se presentan diferentes etapas por las que ha transitado la enseñanza de la ortografía, que ha permitido la organización y desarrollo de la enseñanza-aprendizaje del componente ortográfico teniendo en cuenta la forma con que el estudiante asimila el conocimiento, y la teoría que ha servido de soporte a los docentes para una mejor organización del proceso docente educativo. Estas etapas no deben analizarse de forma independiente, pues su interrelación permite el estudio de la ortografía y una mejor orientación metodológica. El tema de la ortografía ha sido abordado de diferentes formas a lo largo de la historia de la humanidad y hasta la actualidad. Esta situación se ha tornado tan compleja que resulta necesario agrupar los diferentes puntos de vista según criterio de la ciencia que en ellos predomine. De aquí la importancia de esta investigación que tiene como objetivo ofrecer información para el logro de una mejor ortografía con enfoque desarrollador.

Palabras clave: ortografía, evolución, métodos

Introducción

La educación no es un proceso aislado, cambia y se desarrolla aparejado con la sociedad. En Cuba el modelo educacional ha transitado por diferentes momentos, todos de suma importancia, desde la campaña de alfabetización hasta las transformaciones educacionales nacidas al calor de la Batalla de Ideas, las cuales han favorecido considerablemente el aprendizaje de los estudiantes en el centro del proceso docente educativo y llega a ser cada vez más independiente, reflexivo, crítico y creador.

La Educación superior pedagógica tiene la tarea de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Español Literatura y su atención está dirigida al desarrollo de la capacidad de comunicación de los estudiantes. Para ello se ha establecido la asignatura Normativa, en la que se presentan insuficiencias sustanciales en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía, por ser tratada sin tener en cuenta los nuevos enfoques y la utilización de métodos productivos que trae por consecuencia que los estudiantes no desarrollen su independencia

cognoscitiva y no sean competentes desde el punto de vista ortográfico, esto se demuestra en los resultados obtenidos en las diferentes evaluaciones aplicadas.

El Ministerio de Educación de Cuba orienta su esfuerzo hacia el perfeccionamiento de las diferentes asignaturas y, en especial, a la Normativa, con el propósito de buscar alternativas que potencien la dirección pedagógica del profesor para alcanzar efectividad en el trabajo con la ortografía, pues la enseñanza normativa constituye una prioridad del sistema educacional, ya que favorece la adquisición de habilidades comunicativas básicas que garanticen la correcta escritura, con el empleo de las estructuras lingüísticas estudiadas y un adecuado uso de los conocimientos ortográficos adquiridos.

El profesor, al concebir sus clases de Normativa, debe tener en cuenta el desarrollo alcanzado por los estudiantes, sus conocimientos, habilidades y por otra parte es necesario que tenga precisión hacia dónde debe lograr un nivel superior de desarrollo, es decir, los objetivos que deben alcanzar sus estudiantes.

Desarrollo

Para desarrollar en los estudiantes habilidades ortográficas, por la importancia que tiene para un aprendizaje de calidad, es necesaria una concepción de enseñanza desarrolladora, poner en práctica el principio de la unidad entre lo instructivo y lo educativo. No se trata de formar a un estudiante que piense en dominar solamente las reglas ortográficas, sino que active los procesos mentales que le permitan fijar el conocimiento para que los mismos sean aplicados en su futura profesión.

Para cumplir esta tarea la escuela tiene que organizar la enseñanza de forma tal que propicie que los estudiantes desarrollen, a través de la clase, las capacidades mentales, tales como: la intuición, la originalidad de las soluciones, la productividad, el carácter crítico y una sensibilidad particular hacia un círculo determinado de problemas; debe priorizar en la labor docente la habilidad ortográfica en las diferentes materias de enseñanza, entre las que desempeña un papel rector la asignatura Normativa, que es la encargada de enseñar diferentes contenidos, métodos y procedimientos a los estudiantes para que puedan operar con ellos en diferentes textos.

Los métodos teóricos utilizados fueron: analítico-sintético, inductivo-deductivo, histórico-lógico, dialéctico, los que se desarrollan a lo largo de la investigación, tanto en la elaboración teórica como en la implementación práctica. Mientras los métodos empíricos fueron la observación a clases, la revisión de documentos y la entrevista.

Los resultados alcanzados en las comprobaciones ortográficas, los exámenes aplicados en las diferentes asignaturas, incluida la de Normativa, así como los criterios, opiniones y juicios recogidos por las autoras a través de instrumentos como la observación a clases, la revisión de documentos normativos de la enseñanza de la asignatura, han permitido constatar que:

- Los estudiantes no siempre asumen una actitud crítica ante las dificultades ortográficas.
- Conocen algunas reglas ortográficas, pero no las aplican correctamente.
- Insuficiente memoria visual, auditiva, motora y semántica que permitan grabar la imagen de la palabra y fijarla en el recuerdo.
- Deficiencias en la percepción, la observación y la escucha atenta.
- Problemas en la concentración e incapacidad para corregir y autocorregir su propia expresión escrita y la de sus compañeros.
- No tienen habilidades para escribir correctamente las palabras, según el tipo de dictado utilizado por el profesor.

Lo anteriormente expresado permite reflexionar en torno a la posibilidad de buscar nuevas alternativas de solución para el perfeccionamiento de la enseñanza de la ortografía. En sitios de *Internet* se han publicado diversos artículos sobre el tema que se investiga, aunque generalmente tratan asuntos en distintos contextos educativos. En la actualidad, si bien es digno de reconocer que se ha ganado en el nivel de profundidad para el tratamiento del tema, todavía existen dificultades en la integración de la ortografía con los demás componentes de la asignatura, lo que provoca que los estudiantes no se conviertan en comunicadores competentes.

En los momentos actuales han aumentado las exigencias sociales, por lo que se necesita de estudiantes preparados, capaces de apropiarse de los conocimientos que reciben específicamente de los contenidos ortográficos, para que los puedan usar adecuadamente en los diferentes contextos educacionales y desarrollen una cultura general e integral, que les permita desde los primeros años, la interiorización de conocimientos y orientaciones valorativas que reflejan gradualmente en su futura práctica pedagógica.

La ortografía puede valorarse en su tránsito por diferentes etapas, en correspondencia con el desarrollo educacional en Cuba:

- De 1959 a 1991. Enseñanza de la ortografía basada en el empleo de métodos tradicionales.
- De 1992 a 2002. Enseñanza de la ortografía basada en el enfoque comunicativo.
- De 2003 a la actualidad. Enseñanza de la ortografía basada en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

Para el análisis histórico de cada una de estas etapas se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores:

- Tratamiento metodológico de los contenidos ortográficos y su incidencia en el desarrollo de la competencia ortográfica.
- Métodos y enfoques empleados para el trabajo con la ortografía.
- Tratamiento de los procesos de la memoria implicados en la enseñanza de la ortografía.

El lenguaje constituye el medio eficaz de comunicación humana. Es, además, una importante vía para adquirir y transmitir conocimientos; lograr que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias que les permitan expresarse y comprender la lengua oral y escrita de forma adecuada. Además, es importante que la enseñanza de la ortografía se desarrolle teniendo en cuenta los estudios más recientes para el logro de la competencia ortográfica y la activación de la memoria.

De 1959 a 1991. Enseñanza de la ortografía basada en el empleo de métodos tradicionales.

En las décadas precedentes al triunfo de la Revolución, la enseñanza de la lengua materna, en los programas de estudio, muestra la insuficiente preparación lingüística de los docentes para ofrecer un tratamiento sistemático a los problemas ortográficos, a pesar de la incidencia de los docentes de avanzada de la época que poseen un pensamiento pedagógico positivo; se refleja, además, desactualización en los programas de estudio, sus contenidos, métodos y procedimientos.

Con el triunfo revolucionario, en Cuba se inician profundas transformaciones económicas y sociales, y el enfrentamiento a los problemas educacionales se ubica como una prioridad. Se introducen en 1962 planes de estudios como elementos de surgimiento de un nuevo enfoque a partir de la creación en 1964 de los Institutos Pedagógicos y en 1972 la fundación del Destacamento “Manuel Ascunce Domenech”.

Pese a las profundas transformaciones educacionales, los métodos de enseñanza de la ortografía no escapan de dogmatismos y mecanicismos; se enseña ortografía de manera formal, sin técnicas adecuadas para su asimilación, y se hace de manera incidental dentro de las asignaturas. En estos

momentos continúa trabajándose el aspecto ortográfico separado de los demás componentes del Español y trata de fijarse la imagen gráfica de la palabra en la memoria visual.

En su obra *Lengua y Literatura*, Ernesto García Alzola (1971), aborda los problemas metodológicos de la enseñanza del Español en la enseñanza media, que comprende la práctica de la expresión oral y escrita, la enseñanza de la gramática, la ortografía y la literatura. Las ideas pedagógicas de García Alzola influyeron notablemente en los profesores de la especialidad Español Literatura en los Institutos Superiores Pedagógicos.

En este periodo se implementa, en la Educación superior pedagógica, el Plan de estudio A (1977-1982), lo que implica un cambio en la enseñanza de la ortografía, pues se incluye dentro del sistema de conocimientos de la asignatura Práctica del Idioma Español. Los métodos que se utilizan son reproductivos, no se integra este componente a los demás de la asignatura, la ortografía se trabaja de forma incidental y no se tiene en cuenta todos los procesos mentales que intervienen en el conocimiento ortográfico, ni las necesidades individuales del aprendizaje.

En la década del 70, se asume en la enseñanza de la ortografía los criterios de Vitelio Ruiz y Eloína Miyares, quienes ante la necesidad de poner en manos de docentes y maestros una obra de consulta sobre ortografía, ampliaron el libro *La enseñanza de la ortografía en la escuela cubana*, publicado en 1965, con nuevos capítulos con información teórica y una parte práctica.

Este nuevo libro, titulado *Ortografía teórico-práctica con introducción lingüística*, tenía como objetivo iniciar a maestros y docentes en el estudio de la ortografía desde una orientación lingüística, específicamente los contenidos fonéticos del idioma español, cuyo conocimiento favorece el mejoramiento de la ortografía.

El libro ofrece a los docentes las bases psicológicas del proceso de adquisición de la ortografía. Según estos autores, el aprendizaje de la ortografía es una cuestión de percepción sensorial que indudablemente presenta muchas dificultades. Por ello, la clave del éxito en la enseñanza de la ortografía estriba en el arte de organizar percepciones claras, correctas y completas de los vocablos que son objeto de estudio (Vitelio y Miyares, 1975, p. 37).

Como se aprecia, los autores citados reconocen la importancia que desde el punto de vista psicológico tiene la relación que necesariamente debe establecerse entre las palabras de escritura difícil y el objeto que ella denomina. Desde esta etapa se le orienta al docente la atención a los procesos de la memoria implicados en la enseñanza-aprendizaje de la ortografía; sin embargo, en la práctica no son atendidos.

A pesar de los avances que están ocurriendo en el campo de la ortografía, no se cuenta con una bibliografía actualizada que favorezca la preparación de los docentes para su enseñanza.

Cinco años después de la puesta en práctica del Plan de estudio A, entra en vigor el Plan de estudio B (1982-1991); se imparte la ortografía como parte de la asignatura Práctica del Idioma Español, pero de manera incidental; es decir, no existe un tema específico para tratar el componente ortográfico. Continúan utilizándose los métodos reproductivos.

Del análisis de este período se derivan las siguientes regularidades:

- La ortografía se trabaja de manera incidental, por lo que no tiene en cuenta la articulación entre los componentes de la asignatura Práctica del Idioma Español.
- Uso de métodos tradicionales con tendencia a lo reproductivo.
- No se presta suficiente atención a la memoria visual en la enseñanza de la ortografía, los procesos de la memoria no son atendidos sistemáticamente.

De 1992 a 2002. Enseñanza de la ortografía basada en el enfoque comunicativo.

En la década del 90, se implementa el Plan de estudio C en los Institutos Superiores Pedagógicos. La ortografía se trabaja en la Disciplina Redacción y Composición. En el sistema de

conocimientos se incluye el estudio de los signos de puntuación y de las reglas ortográficas. Aunque la nueva disciplina propicia el tratamiento integrado de la lengua y la literatura, la ortografía se trabaja de manera separada; por lo que no se aprovechan las potencialidades del texto literario para el abordaje de la ortografía. La manera en que está concebida la disciplina limita la preparación del estudiante en los contenidos ortográficos y, por tanto, el desarrollo de su competencia ortográfica.

El empleo del signo de interés ortográfico puede atenerse a su relación con la lengua oral, o a razones históricas, etimológicas, morfológicas u ortográficas, propiamente dicha. Sobre la base de estas características del signo escrito, se puede organizar el contenido ortográfico en agrupaciones denominadas direcciones ortográficas, de acuerdo con los motivos que determinan la estructura gráfica literal y la configuración acentual de las palabras; la interrelación de estas estructuras posibilita ordenar tanto la enseñanza como el aprendizaje: “las direcciones de este diseño son fonético-grafemática, normativa, histórico-etimológica, morfológica y analógica-contrastiva” (Balmaseda, 2000, p. 52).

Con la introducción del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, se produce un giro en la enseñanza de la ortografía. Con este enfoque la enseñanza de las normas ortográficas no puede verse al margen del trabajo con cada componente y muy especialmente con la construcción de textos. A la luz de las concepciones del enfoque comunicativo, la enseñanza de la ortografía adquiere una nueva dimensión: “Más que proscribir o prescribir, se atiende a cada estilo comunicativo o código con que el hombre se comunica” (Roméu, 1999, p. 43).

Debido a la influencia de la ciencia lingüística y los enfoques modernos en el estudio de la ortografía, así como la aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza del Español y la Literatura se trabaja este componente de forma integrada y se utilizan los métodos y procedimientos adecuados para el logro de una competencia ortográfica. La introducción del enfoque comunicativo exige que la enseñanza de la normativa sea heurística y que los métodos de enseñanza propicien el redescubrimiento por parte del estudiante de las reglas y sus usos, a partir de ejercicios variados y suficientes en los que esté presente la orientación comunicativa.

A pesar de los cambios ocurridos en la enseñanza de la ortografía, las investigaciones continúan revelando la no atención de los procesos de la memoria indispensables para la asimilación de este contenido y el desarrollo de la competencia ortográfica de los estudiantes.

El estudio realizado dejar ver las siguientes regularidades:

- La ortografía se trabaja integrada a los restantes componentes de la asignatura Práctica del Idioma Español, específicamente a la construcción de textos.
- Uso de métodos productivos en la enseñanza de la ortografía.
- Los procesos de la memoria implicados en el aprendizaje de la asignatura no son atendidos en su enseñanza.

De 2003 a la actualidad. Enseñanza de la ortografía basada en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

En el curso 2003-2004, aparece la carrera de Humanidades y con ella un nuevo Plan de estudio y el programa de asignatura Normativa, el cual incluye temas específicos de ortografía, aunque los profesores en sus clases no utilizan técnicas para la activación de la memoria, aspecto importante para el logro de una competencia ortográfica. Este programa se imparte hasta que reaparece la carrera de Español-Literatura.

En estos momentos la enseñanza de la ortografía asume el enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural de Angelina Roméu y con basamento en ideas de Vigotsky y sus seguidores, en él conjuga lo cognitivo, lo psicológico, lo afectivo y lo volitivo, el estudiante construye el

conocimiento a partir de lo que conoce, válido tanto para la comunicación oral, como para la escrita y dentro de esta la ortografía.

Del análisis de esta etapa se destacan como principales regularidades las siguientes:

- El tratamiento didáctico de los contenidos ortográficos se realiza a partir de la articulación entre los componentes de la asignatura.
- Se brinda una mayor atención al componente ortografía.
- Uso de métodos productivos
- Existe una metodología uniforme para la enseñanza de la ortografía.
- Predominio del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la ortografía.

A partir del estudio realizado y de las regularidades reveladas en cada etapa, se determinan las siguientes tendencias:

- Integración de la enseñanza de la ortografía a los restantes componentes de la enseñanza de la lengua y la literatura.
- La enseñanza de la ortografía transita desde el empleo de métodos reproductivos hasta el uso de métodos productivos que propician un aprendizaje desarrollador de los contenidos ortográficos.
- La enseñanza de la ortografía transita desde los enfoques tradicionales hasta el empleo del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, lo que garantiza el desarrollo de la competencia ortográfica en los estudiantes.
- Tendencia a integrar los tipos de memoria en el estudio de la ortografía trazadas con rasgos firmes, seguros y claros. Estas deben ser presentadas de modo que se aseguren percepciones claras.

Consideraciones en torno a la competencia ortográfica

La palabra competencia fue documentada por primera vez a finales del siglo XVI y tiene su origen en el latín *competere*, que significa ser adecuado, pertenecer, incumbir. Es sinónimo de habilidad, capacidad, suficiencia y disposición. Su concepción comienza a adquirir relevancia desde el punto de vista lingüístico a partir de los trabajos de Noam Chomsky en los años 50 del pasado siglo XX cuando realiza una crítica al texto de Skinner y elabora una nueva teoría cognoscitiva en la que introduce el concepto de competencia como capacidad y disposición para la interpretación y actuación, como el conjunto abstracto de reglas gramaticales que comparten los miembros de una comunidad.

Aunque este término surge en los estudios lingüísticos, ha sido tratado desde diferentes aristas y es aplicado a distintas esferas de la actividad humana y no es hasta finales de los años 80 y principios de los 90 que adquiere una nueva relevancia; autores como Roméu, Lomas, Tusón, profundizan en la concepción de competencia comunicativa; Roméu, Torrado y Gallego en la competencia cognoscitiva o de aprendizaje y Roméu en la cognitiva-comunicativa, en 1999, la cual amplía a cognitiva-comunicativa y sociocultural al incorporar las teorías discursivas en el 2003.

La definición actual de competencia se relaciona con el saber, el saber hacer y saber ser. Su esencia está ligada a la preparación del estudiante para desempeñar su rol con un dominio competente y eficaz. En su desarrollo interviene la personalidad en su integridad, va más allá de las capacidades, se movilizan todos los recursos que integran las dimensiones de la personalidad, valores, elementos metacognitivos, motivacionales y cualidades.

Sin aludir a estas definiciones, no sería posible adentrarse al difícil y complejo mundo de la ortografía al ser un área del lenguaje que como expresara Osvaldo Balmaseda, “desborda los límites de la esfera lingüística como objeto de estudio de una ciencia en particular, por irrumpir en el medio estudiante dada su pertinencia como herramienta de comunicación” (Balmaseda, 2001, p. 26).

Se impone, por tanto, la necesidad de un acercamiento al concepto de competencia ortográfica, la que no puede limitarse solo al código establecido por cada lengua, ni tampoco a la simple evaluación de posesión de una buena o mala ortografía. Han sido escasas las definiciones de competencia ortográfica emitida por los diferentes autores que han sido consultados. Los conceptos aparecen de forma generalizada, sin un análisis casuístico que llegue a la esencia.

Bruner la define como la capacidad o habilidad de respeto al código de la escritura, una de las herramientas principales del intelecto (Bruner, 1972). En un trabajo relacionado con los procesos mentales que intervienen en la ortografía se determinó que la competencia ortográfica “supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de símbolos de que se componen los textos escritos”. Los sistemas de las lenguas europeas se basan en el principio alfabético, aunque los de algunas otras siguen el principio ideográfico (p. ej. el chino) o el principio consonántico (p. ej. el árabe).

Además, el dominio general de las normas que rigen la escritura de una lengua recibe el nombre de competencia ortográfica (Linares, 2000). Puesto que la ortografía comprende varios aspectos, podemos distinguir en la competencia ortográfica varias subcompetencias o competencias específicas, entre ellas las siguientes:

- Competencia ortografémica u ortografemática: dominio de las normas que rigen el uso de los grafemas o letras, lo cual incluye el empleo adecuado de las mayúsculas.
- Competencia ortofónica: dominio de las normas que rigen el uso de los acentos gráficos o tildes.
- Competencia octosilábica: dominio de las normas de silabación de los vocablos, para dividirlos al final de un renglón o para aplicar las normas ortotónicas.
- Competencia ortodiasmática (compuesto de los vocablos griegos *orthos*, recto, correcto y del latín *diastema*, intervalo, distancia) es el conocimiento de cómo se separan ortográficamente las palabras unas de otras por espacios en blanco. Para ello es necesario, por una parte, saber las categorías gramaticales y los mecanismos de formación de palabras en Español, por otra parte, conocer los caprichos del uso ya establecidos y aceptados por las autoridades en materia de lenguaje, como la Real Academia Española.
- Competencia ortostíctica (nombre para el dominio de la puntuación, de los vocablos griegos *orthos*, recto, correcto y *stíxis*, puntuación), es el dominio de las normas que rigen la puntuación y se refiere ciertamente, a un aspecto gráfico de la lengua. Sin embargo, plantea también problemas sintácticos y semánticos.

Las autoras asumen la definición de competencia ortográfica dada por Fidelia Martín Oramas (2007, pp. 333-334) como “el conjunto integrado de conocimientos, habilidades, capacidades y convicciones ortográficas que se manifiestan en el nivel de dominio de las normas y empleo óptimo y autorregulado del código escrito en cualquier contexto situacional en que la comunicación tenga lugar, lo que se revela en el saber hacer, saber aprender, saber actuar de forma activa, reflexiva y valorativa en el uso correcto de la lengua escrita”. Se considera una definición más completa, pues contiene aspectos relacionados con la adquisición del conocimiento por parte de los estudiantes.

Los primeros estudios sobre la memoria comenzaron en el campo de la filosofía, e incluían las técnicas para mejorar la memoria. A finales del siglo XIX, la memoria pasó a ser el paradigma por excelencia de la psicología cognitiva. En las últimas décadas se ha convertido en uno de los principales pilares de una rama de la ciencia conocida como neurociencia cognitiva, un nexo interdisciplinario entre la psicología cognitiva y la neurociencia.

Hermann Ebbinghaus (1885) fue el pionero en el estudio experimental de la memoria, al haberse utilizado a sí mismo para estudiar fenómenos básicos tales como las curvas de aprendizaje y del olvido e inventar sílabas sin sentido para dicho propósito.

Estos estudios realizados acerca de la memoria durante años, han demostrado en términos prácticos que la memoria (o, mejor, los recuerdos) son la expresión de que ha ocurrido un aprendizaje. De ahí que los procesos de memoria y de aprendizaje sean difíciles de estudiar por separado.

El psicólogo William James (1890) fue el primero en hacer una distinción formal entre memoria primaria y memoria secundaria (memoria a corto y memoria a largo plazo, respectivamente). Esta distinción reside en el centro del influyente modelo de almacenamiento múltiple de Atkinson y Shiffrin (citado por Casals Pere).

Durante gran parte de la primera mitad del siglo XX, la memoria no constituyó un tema respetable para los que refleja el dominio del conductismo. Sin embargo, algunos conductistas - en particular, los estadounidenses- estudiaron la llamada conducta verbal utilizando el aprendizaje de pares asociados, en el cual se representan pares de palabras no relacionadas, donde el primer miembro del par representa el estímulo y el segundo la respuesta.

Este enfoque asociacionista hizo que el estudio de la memoria tuviera una posición firme dentro del marco conceptual conductista, y que desde entonces se le observe de manera más clara en la teoría de interferencia, que es una de las principales teorías del olvido.

Desde la revolución cognoscitiva que tuvo lugar en la década del 50 del siglo XX, la memoria se ha vuelto un tema integral dentro del enfoque del procesamiento de información, cuyo núcleo es la analogía con la computadora.

En el proceso de almacenamiento es posible diferenciar las siguientes fases:

- Codificación o registro (recepción, procesamiento y combinación de la información recibida)
- Almacenamiento (creación de un registro permanente de la información codificada)
- Recuperación o recordar o recolección (recordar la información almacenada en respuesta a una señal para usarla en un proceso o actividad)

La memoria como proceso psicológico tiene sus fuentes en los estímulos del mundo y en la organización material y funcional del individuo. Para su estudio se deben diferenciar dos tipos de procesos o mecanismos: la fijación y la evocación.

Este proceso psicológico ha sido definido por un gran número de especialistas:

Memoria: es el almacenamiento de una representación interna del conocimiento crucial del proceso de aprendizaje, sin el cual el individuo no podría beneficiarse de la experiencia pasada; por tanto, se alude a la memoria como la retención del aprendizaje o la experiencia (Rubinstein, 1987). En ella intervienen la memoria a corto plazo: que ofrece breves almacenamientos de la información seleccionada (Miller, 1956); llamada también memoria de trabajo (Wickelgren, 1981) y memoria a largo plazo: que organiza y conserva disponible la información durante períodos más largos (Baddeley, 1990; Mahoney, 1999; Alper, 1996; Tulvin, 1997).

La memoria es una función del cerebro y, a la vez, un fenómeno de la mente que permite al organismo codificar, almacenar y recuperar información. Surge como resultado de las conexiones

sinápticas repetitivas entre las neuronas, lo que crea redes neuronales (la llamada potenciación a largo plazo).

Conclusiones

El estudio histórico tendencial es uno de los elementos fundamentales del proceso de diagnóstico del objeto de investigación, lo que ha permitido comprenderlo en su historia, en su desarrollo y en su lógica.

Se concibe la enseñanza de la ortografía como un contenido de vital importancia en todas las asignaturas, teniendo en cuenta que constituye un problema interdisciplinario.

Si queremos que los estudiantes se apropien de los contenidos ortográficos y puedan usarlos adecuadamente, es necesario enseñar a través de la utilización de métodos productivos y una variedad de ejercicios desarrolladores.

Referencias bibliográficas

Balmaseda Neyra, O. (2001). *Enseñar y Aprender Ortografía*. La Habana, Pueblo y Educación.

Roméu Escobar, A. (2009). *Normativa con un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural*. La Habana, Pueblo y Educación.

Vitelo Ruiz, J. (1975). *Ortografía teórico práctico con enfoque lingüístico*. La Habana, Pueblo y Educación.

LA FORMACIÓN DEL MAESTRO PRIMARIO DESDE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA PARA EL MULTIGRADO

Dr. C. Roberto Fajardo Díaz
<https://orcid.org/0000-0003-4300-9374>
roberto.fajardo@umcc.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

Lic. Yanisleydi Fajardo Fernández
yanisleydi.fajardo@umcc.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

M. Sc. Liliana Livia Navarro Martínez
liliana.navarro@umcc.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

Lic. Mirla María Pino Puente
mirla.pino@umcc.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

Resumen

La escuela rural y particularmente el multigrado es uno de los contextos de actuación que tiene el licenciado en Educación primaria, aspecto este que establece retos permanentes a las instituciones de la Educación superior. En este proceso juega un papel esencial su formación desde la Disciplina Principal Integradora, la cual se erige en este proceso formativo como rectora de la formación del licenciado en Educación primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. Por tanto, la asignatura Didáctica de la Lengua Española debe particularizar el tratamiento didáctico-metodológico de los contenidos a este tipo de escuela por las características especiales que tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje multigrado. Los autores tienen el propósito de reflexionar en torno a los fundamentos teórico-metodológicos dirigido a la formación del licenciado en Educación primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado desde la asignatura Didáctica de la Lengua Española. La revisión bibliográfica, el análisis, la síntesis y generalización son métodos que se aplican, lo cual posibilitó la toma de posición de los autores.

Palabras clave: formación, multigrado, tratamiento, didáctico, metodológico

Introducción

La formación del maestro primario es un proceso complejo, que se manifiesta de forma particular en cada país y época, en correspondencia con el desarrollo científico-tecnológico, económico, político y sociocultural, lo cual impone a las Instituciones de la Educación Superior (IES) desafíos al respecto.

En este contexto la formación de este profesional de la educación no está exenta de estos retos si se tiene en cuenta la diversidad de esferas de actuación en primer lugar, su escuela primaria, en

los diferentes contextos: urbanos y rurales de primero a sexto grado, tanto en centros seminternos, externos, internos y mixtos, como maestros en aulas hospitalarias, docentes en los Palacios de Pioneros y Escuelas Pedagógicas (MES, 2016b, p. 7).

En consecuencia, la universidad tiene que garantizar un proceso de formación que prepare al maestro primario para su desempeño profesional pedagógico en cada una de ellas; de manera particular, la formación de pregrado está dirigida a egresar licenciados responsabilizados con la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria urbana y rural. Este último contempla “cuatro tipos de escuelas: escuelas graduadas, semigraduadas, concentrados de segundo ciclo y las escuelas multigrados” (Romero *et al.*, 2004, p. 4). Ello, a juicio del autor demanda de un proceso de formación intencionado por las complejidades en su organización y funcionamiento.

Por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje y su dirección en el grupo clase multigrado requiere una atención priorizada en la formación del maestro primario en función de contribuir a su modo de actuación profesional pedagógica.

La ponencia propuesta tiene como objetivo: proporcionar a los profesores de la Didáctica de la Lengua Española un proceder metodológico para la formación del maestro primario en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Desarrollo

La formación del maestro primario tiene que garantizar que el estudiante pueda ejercer su labor en el eslabón de base de la profesión, la escuela primaria en sus diversos contextos de actuación; uno de ellos es el sector rural donde existe la escuela multigrado y se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, el cual demanda de una adecuada dirección.

A criterio de Valle (2007), la dirección es una influencia con fines determinados sobre el sistema social y la puesta de este en consonancia con las leyes que le son inherentes. Significa revelar las tendencias progresivas del desarrollo social, así como, planificar, organizar, regular y controlar su movimiento. La dirección constituye una actividad de tipo social y puede ser aplicada a todas las esferas de la vida del hombre (p. 22). Es por ello, que para asumir una posición ante este proceso en el grupo clase multigrado, el autor considera las funciones de dirección: planificación, organización, realización, control y evaluación (Valle, 2007), del siguiente modo:

Planificación: constituye el punto de partida del proceso de dirección. En este momento, se considera el objetivo integrador de la clase multigrado como categoría rectora para determinar el contenido de aprendizaje que permitirá su alcance.

Este objetivo es derivado de aquellos que expresan los propósitos a lograr según los grados y asignaturas del currículo que se combinan para un período determinado, por lo que el maestro primario tiene la misión de contextualizarlos hasta la clase y articularlo coherentemente con la caracterización o diagnóstico del nivel de partida, la determinación de las acciones a desarrollar tanto por el maestro como por el escolar teniendo en cuenta el tipo de contenido, el resto de las categorías didácticas y el contexto en particular en que se desarrolla el proceso, todo lo cual estará reflejado en su plan de clases.

Organización: se materializa lo planificado. Implica la determinación de las relaciones entre los protagonistas principales del proceso de enseñanza-aprendizaje (escolares, maestro y grupo clase multigrado). Por ello, se hace imprescindible tener en cuenta el conocimiento del diagnóstico grupal e individual, la creación de espacios y momentos para la reflexión y la implicación de cada uno en el análisis de las diferentes tareas. Además, es necesario tener en cuenta los fundamentos pedagógicos y las relaciones que se encuentran en la base misma de las restantes categorías didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ejecución: está en correspondencia con la planificación y organización proyectada. Garantiza el funcionamiento y el desarrollo de lo planificado, de acuerdo con el objetivo integrador formulado y las tareas docentes concebidas -de formar individual y colectiva- como parte de la clase multigrado para los grados y grupo clase para atender la zona de desarrollo próximo de cada escolar y el grupo clase multigrado, a partir de las formas de organización establecidas y la dinámica entre las distintas categorías didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este momento resulta imprescindible que el maestro primario cree un clima áulico positivo, donde se respeten los puntos de vista de los escolares independientemente de la edad y el grado, se valore y enjuicie lo que se aprende, se reflexione en colectivo, se produzcan intercambios de conocimientos, de estrategias o procedimientos de aprendizaje, se ejecuten acciones de control y valoración del trabajo de un mismo grado y del grupo clase multigrado. Lo anterior requiere que el único maestro primario responsabilizado con la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje funcione como guía de la clase, propiciando un verdadero rol protagónico en los escolares.

Control y evaluación: el control y la evaluación funcionan como una unidad dialéctica; el primero, está dirigido a comprobar el resultado real del proceso de enseñanza-aprendizaje y el segundo, manifiesta la valoración de los resultados obtenidos. Ambos son imprescindibles para regular el referido proceso e incluyen tanto el análisis de la información obtenida como la toma de decisiones de manera conjunta. En consecuencia, el maestro primario tiene que dominar las normas, resoluciones y orientaciones que establecen las distintas formas de controlar y evaluar el aprendizaje de los escolares.

Las funciones de dirección anteriormente explicadas (planificación, organización, ejecución, control y evaluación) y asumidas en esta investigación por el autor son coherentes con la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. En consecuencia, se requiere tener dominio de las características que tipifican las categorías didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, se asumen las consideraciones que realiza Santos (2004) al respecto, las cuales se contextualizan al grupo clase multigrado considerando los elementos que han aportado varios autores (Lorences, 2003; Quiñones *et al.*, 2009; Manes *et al.*, 2011; Peña *et al.*, 2017) como resultado de sus investigaciones. Estos aspectos son:

El objetivo, ¿para qué enseñar y para qué aprender?, en el grupo clase multigrado constituye “el componente rector que permite la adecuación de los objetivos y fines del currículo de la Educación primaria a las exigencias de la escuela multigrado según los grupos clases de grados múltiples” (González, 2006). Una singularidad en este contexto es que siempre que sea posible “debe ser integrador para todos los grados que forman la combinación a partir de las adecuaciones que pueden realizarse a los programas de las asignaturas, y debe estar en función de todos los escolares y grados del grupo clase” (Peña *et al.*, 2017, p. 38). Por tanto, debe expresar “lo que deben ser capaces de lograr los alumnos en términos de aprendizaje, de sus formas de pensar y sentir y de la formación de acciones valorativas” (Manes *et al.*, 2011, p. 18).

El contenido, ¿qué enseñar y aprender?, en el grupo clase multigrado “ha de responder a las preguntas de qué es lo que deberá aprender el alumno, qué aspectos deberán ser atendidos para su formación y qué exigencias deberán tenerse en cuenta para estimular su desarrollo” (Silvestre y Zilberstein, 2002, p. 48). A juicio del autor en este contexto “Es algo medular en lo que hay que meditar para evitar a los alumnos la sobrecarga de información innecesaria, durante el desarrollo de la clase” (Rico *et al.*, 2016, p. 312). Por esto, el contenido se determina teniendo en cuenta “el tipo de combinación de multigrado y las particularidades de las asignaturas (...), se realizará por: ejes temáticos” (Manes *et al.*, 2011, p. 20).

Un elemento distintivo del contenido en el grupo clase multigrado es que se organiza por “ejes temáticos” (también denominado ideas rectoras, ejes curriculares y contenidos afines), definido como aquel elemento del contenido de la enseñanza de la asignatura (conceptos, procedimientos, principios, leyes, teorías y métodos de las ciencias) que posee determinadas propiedades didácticas especiales que revelan los rasgos esenciales del contenido y que deben ser comprendidos y asimilados por los escolares permitiendo la sistematización, integración y generalización del sistema de conocimientos y habilidades necesarios para el cumplimiento de los objetivos de la asignatura en: grados, subciclos, ciclos y enseñanza (Lissabet, s/f, p. 7).

Se considera que el contenido expresado en ejes temáticos contribuye al ordenamiento y coordinación de la actividad en lo referente a la tarea de aprendizaje multiintegrada, la cual es considerada un aspecto sustantivo de la multiintegración didáctica en tanto propicia la integración de los conocimientos de los escolares, además de aglutinarlos entorno al problema en ella implícito, desde una perspectiva cooperativa (Quiñones *et al.*, 2009, p. 56).

Su valor en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado radica en que posibilita la sistematización de los conocimientos, dado en que en una misma situación temporoespacial, los conocimientos específicos de los escolares de grados anteriores, se constituyen en conocimientos previos de los escolares de grados superiores en una dinámica de integración y articulación de nociones esenciales de la disciplina, esto posibilita también, la cooperación que se genera a partir de la ayuda que puede ofrecer el escolar más experimentado al escolar que se enfrenta por primera vez a un conocimiento (Quiñones *et al.*, 2009, p. 57).

En resumen, la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje multigrado se concibe para el grupo clase multigrado a partir de ejes temáticos mediante la tarea de aprendizaje multiintegrada.

El método, ¿Cómo enseñar y aprender?, está estrechamente relacionado con el objetivo y el contenido. En el grupo clase multigrado constituye la vía esencial a utilizar por el maestro primario y el escolar, para organizar y dirigir la actividad cognoscitiva y el modo de aprender en el grupo clase multigrado, además es el encargado de dinamizar la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, las diversas combinaciones devienen en exigencias de métodos que permiten al maestro primario dirigir de manera acertada el logro de objetivos que se concretan en la clase única, en los que predominan los métodos productivos como el problémico, la conversación heurística, investigativos, trabajo independiente, intercambio grupal (Peña *et al.*, 2017, p. 38).

Los medios de enseñanza-aprendizaje, ¿Con qué enseñar y aprender?, establecen relación directa con los métodos, en tanto que el “cómo” y el “con qué”, son casi inseparables. En el grupo clase multigrado posibilitan el logro del objetivo de la clase multigrado; los medios que garantizan mejor la asimilación del contenido de la enseñanza y el trabajo independiente de los escolares en este tipo de grupo son las hojas de trabajo, las fichas de contenido, las tarjetas de ejercitación, y los medios audiovisuales (Peña *et al.*, 2017, p. 38).

Las formas de organización, ¿Cómo organizar el enseñar y el aprender?, constituyen el encuadre formal en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el grupo clase multigrado la forma de organización fundamental es la clase multigrado, la cual se concibe para todos los escolares con un objetivo que permita diferentes acciones para cada uno de los grados presentes en ella, con un carácter integrador y diferencial, en la cual se tenga en cuenta el diagnóstico individual y del grupo en general, y se potencie la búsqueda independiente de conocimientos y el desarrollo de habilidades (Peña *et al.*, 2017, p. 38).

Según Manes *et al.* (2011), la clase multigrado constituye la forma de organización fundamental de este proceso y se realiza a través de:

La enseñanza frontal: en la cual el docente se dirige a todos los escolares de la sala de clases para transmitir informaciones comunes, independientemente que existan diferencias en las competencias cognoscitivas, cuando se elabora la materia y se comprueba el resultado de la fijación, entre otras actividades.

La enseñanza en grupos cooperativos: se emplea en la elaboración de nuevos conocimientos, en la solución comentada de ejercicios entre sí, en la solución de ejercicios parciales, formando pequeños grupos de diferentes niveles de desarrollo para establecer la interacción experto-novato, en la cual colaboran los escolares del mismo grado y de diferentes grados, formando parejas de equilibrio con un escolar líder, transmitiendo las experiencias y conocimientos de los expertos a los novatos.

El trabajo individual de los escolares: se realiza fundamentalmente en la etapa de fijación del contenido de la enseñanza, así como en la elaboración de los nuevos conocimientos y en la solución de tareas por sí solos.

La evaluación, ¿En qué medida se cumplen los objetivos?, es el proceso para comprobar y valorar el cumplimiento de los objetivos propuestos y la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el grupo clase multigrado se dirige a “estimular la autoevaluación y autovaloración de los resultados por el escolar, así como las acciones de control y valoración del trabajo de un mismo grado y de diferentes grados” (Peña *et al.*, 2017, pp. 38-39), lo que le permite al maestro “comprobar el logro de los objetivos en los diferentes niveles organizativos del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela multigrado (clase, subciclos, ciclo y enseñanza)” (Manes *et al.*, 2011, p. 37).

En consecuencia, con lo anterior se define la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado como la actividad de planificación, organización, ejecución, control y evaluación de la clase multigrado, donde se atiende conscientemente las combinaciones de grados bajo la orientación de un solo maestro primario y que tiene como propósito contribuir a la formación integral de la personalidad del escolar (Fajardo, 2019).

Se considera que dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado demanda una atención priorizada en la formación del maestro primario para este contexto de actuación. Por tanto, es en su modo de actuación profesional, donde se manifiestan los conocimientos y habilidades adquiridas durante la carrera, así como demuestran el nivel de desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas y de las cualidades que plantea el Modelo del profesional, lo que le permitirá planificar, organizar, ejecutar, controlar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado. Ello supone un tratamiento didáctico-metodológico específico de los referidos componentes. En este contexto, la Disciplina Principal Integradora se erige como eje vertebrador de la formación del maestro primario.

En tal sentido, la disciplina constituye la parte de la carrera en la que con el fin de alcanzar algún o algunos de los objetivos declarados en el modelo del profesional, se organizan, en forma de sistema ordenado pedagógicamente, los conocimientos y habilidades relativos a aspectos de la actividad del profesional y de su objeto de trabajo que sirven de base para asimilarlos y se vinculan total o parcialmente con una o varias ramas del saber humano (Martínez, s/f).

La Disciplina Principal Integradora se introduce en la formación del maestro primario a partir del Plan de estudio D y representa el proceso en que se sintetizan todos los contenidos del Plan de estudio. Según Malagón (1998): “Es la que permite que el estudiante se desarrolle como lo hará una vez graduado” (p. 46).

Se coincide con Bravo (2014) que esta disciplina no es una forma organizativa del trabajo metodológico, aunque ella, por sus características, constituye un nivel organizativo del trabajo metodológico, dadas las exigencias teóricas y prácticas que contiene el logro de sus aspiraciones.

A partir de la implementación del Plan de estudio E, la Disciplina Principal Integradora se consolida como regente de la formación del maestro primario en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado para todos los tipos de curso, a partir del Modelo del profesional de la carrera Licenciatura en Educación primaria, (...) con una concepción trans e interdisciplinar que permite tener en cuenta los contenidos de precedencia y continuidad de las restantes disciplinas que se imparten en los diferentes años de la carrera; así como el desarrollo de la creatividad y la formación axiológica para resolver con independencia los problemas profesionales (MES, 2016b, p. 125).

Al concebir este proceso hay que tener en cuenta que esta disciplina tiene como propósito preparar a los estudiantes para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje con una concepción integradora y enfoque científico, teniendo en cuenta la labor preventiva y las prácticas inclusivas en la escuela primaria (MES, 2016b, p. 125). En correspondencia con lo anterior define como objeto de estudio “la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, en las diferentes asignaturas de la Educación primaria y su perfeccionamiento desde la investigación” (MES, 2016b, p. 125).

En consecuencia, la formación del licenciado en Educación primaria en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado se concibe a partir de los contenidos de las didácticas particulares (conocidas también en la literatura pedagógica como metodologías para la enseñanza), en las cuales “se logran manifestaciones concretas de las regularidades didácticas generales en un contexto disciplinario determinado” (Addine, 2013, p. 11).

Esta autora refiere, además, que las didácticas particulares y la didáctica general no se identifican como iguales; pero tampoco están desvinculadas, la relación entre ambas es recíproca porque las nuevas experiencias de las didácticas particulares enriquecen la general con novedosos elementos para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el proceso de formación del licenciado en Educación primaria, las didácticas particulares se han encargado de los contenidos, las leyes y la asimilación de conocimientos y el desarrollo de valores, capacidades y habilidades propias de una ciencia en específico. Al respecto, en el Plan de estudio E se declaran las siguientes: Didáctica de la Matemática, Didáctica de la Lengua Española, Didáctica de la Historia de Cuba, Didáctica de las Ciencias Naturales, Didáctica de la Geografía de Cuba, Didáctica de El mundo en que vivimos, Didáctica de la Educación Plástica, Didáctica de la Educación Musical, Educación Laboral y su enseñanza y la Educación Cívica y su enseñanza. Se reconoce como contenido a tratar en las didácticas particulares “la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, y sus particularidades en el multigrado” (MES, 2016b, p. 131)

En la Educación primaria la asignatura Lengua Española, permite que en las clases los escolares escuchen, comuniquen, lean y construyan diversos tipos de textos orales y escritos.

Ejemplos de tipos de textos que se trabajan en la Educación primaria.

Primero	Segundo	Tercero
Redacción de oraciones, narrar a partir de las acciones de los personajes.	Descriptivo, narrativo	Descriptivo, narrativo, diálogos, instrucciones, argumentativo, expositivo, cartas, felicitaciones
Cuarto	Quinto	Sexto

Narrativo, descriptivo, instrucciones, cartas, felicitaciones, aviso, argumentativo, expositivo, diálogo	Narrativo, descriptivo, instrucciones, cartas, felicitaciones, aviso, argumentativo, expositivo, diálogo	Narrativo, descriptivo, instrucciones, cartas, felicitaciones, aviso, argumentativo, expositivo, diálogo, recetas de cocina, resumen, retratos escritos de personajes de lectura
--	--	--

De ahí, la importancia de que se prepare desde la asignatura Didáctica de la Lengua Española al maestro primario para su desempeño profesional pedagógico en el grupo clase multigrado.

Sugerencias de actividades para la construcción de textos orales y escritos que pueden utilizarse en el grupo clase multigrado.

Ejemplo 1: (Se sugiere para el grupo clase multigrado 2do-3ero-4to y 5to)

Título. Pinto con palabras.

Objetivo: construir un texto descriptivo sobre las plantas, comunicándole a tus compañeros de aula sus características.

Métodos: conversación, explicación, observación, descripción, trabajo independiente

Medios de enseñanza: cartel, pizarra y láminas

Evaluación: oral

Etapas de Orientación

Invitar a los escolares a observar la siguiente lámina.

Realizar un sistema de preguntas para propiciar la motivación sobre el tema:

¿Qué observan? ¿Cómo son los árboles? ¿Cómo se llama esa planta?

¿Cómo es su tronco? ¿Cómo son sus ramas? ¿Y sus hojas? ¿Con qué podemos comparar el tronco de esta planta y sus ramas? ¿Estas plantas son importantes para los seres vivos? ¿Por qué?

Se le presenta una hoja de trabajo con diversas actividades.

a) Subraya el adjetivo más adecuado para cada sustantivo.

árbol ___frondoso tronco ___ liso
 ___ valiente ___ áspero
 ___frágil ___robusto

b) Completa las oraciones.

En el parque hay un _____.

Tiene _____.

En sus _____ hacen nidos los pájaros.

Sus _____ la emplean en la elaboración de cocimientos.

Los carpinteros utilizan la madera de su _____ en la confección de muebles.

Etapas de Ejecución

Se le presenta la siguiente situación comunicativa.

Imagina que perteneces al círculo de interés de “Medicina verde” de tu escuela y debes describirle en el próximo encuentro a tus compañeros todo lo relacionado con la planta romerillo.

Construye un texto descriptivo. Léeselo a tus compañeritos para que valoren su calidad.

Recuerda primeramente hacer tu borrador.

Orienta leer la situación comunicativa.

Presentar un plan previo.

¿Sobre qué voy a escribir? ¿Qué sé sobre el tema? ¿Para qué y por qué voy a escribir? (Finalidad o propósito) ¿Qué tipo de texto debo redactar?

¿A quién va dirigido ese texto? (destinatario). Realizan sus borradores.

Se realiza la revisión de los mismos apoyados en el siguiente sistema de preguntas.

¿Son suficientes las palabras o frases escritas de acuerdo al tema y las ideas propuestas?

¿Cumple mi borrador con la finalidad o propósito de escritura y con el tipo de texto?

¿Responde el texto a las necesidades de su destinatario?

¿Todas las ideas o palabras escritas se relacionan con el tema general?

Escriben el texto de forma independiente. El docente circula atendiendo diferencias individuales.

Etapa de Control: los escolares leen lo escrito en sus textos.

Ejemplo 2:

Título. Nos comunicamos (Se sugiere para el grupo clase multigrado 3ero-4to-5to y 6to)

Objetivo: construir cartas de respuesta para destacar el papel de los CDR en Cuba.

Métodos: conversación, explicación, trabajo independiente

Medios de enseñanza: pizarra, canción relacionada con una de las organizaciones de masa del país

Evaluación: escrita

Esta actividad se puede realizar en el primer período, en ocasión del 28 de septiembre.

Etapa de Orientación

Invitar a los escolares a escuchar una canción relacionada con una de las organizaciones de masa del país

Se realiza el siguiente sistema de preguntas:

¿A qué organización de masas está dedicada esta canción?

¿Cuándo fue creada? ¿Quién la creó? ¿Con qué objetivo se creó? ¿Quiénes pertenecen a ellas?

¿Qué actividades realizan los cederistas? ¿Por qué son importantes las actividades que realizan los cederistas?

¿Qué hacen en tu barrio cuando cumple aniversario esta organización?

Se presentan las siguientes actividades.

a) Completa

¿Qué significa?

C _____

D _____

R _____

Marca con una X la respuesta correcta.

Los C.D.R se crearon:

___ el 2 de diciembre

___ el 28 de septiembre de 1960

___ el 28 de octubre de 1960

___ 4 de abril de 1961

Escribe verdadero (v) o falso (f)

Las actividades que realizan los cederistas son:

a) ___ Recogida de materia prima

b) ___ Debate de películas

c) ___ Donaciones de sangre

d) ___ Limpieza y embellecimiento del barrio

e) ___ Guardia cederista

f) ___ Escuelas de padres

Etapa de Ejecución

Se le presenta la situación comunicativa.

Imagina que intercambias correspondencias con un niño que vive en otro país y él quiere saber todo lo relacionado con los Comité de Defensa de la Revolución. Redacta una carta donde escribas tus ideas sobre esa organización. Recuerda hacer el borrador.

Dar a conocer las partes de la carta y sus características, se pondrán ejemplos de saludos, despedidas. Se analiza la colocación de signos de puntuación a emplear en el texto.

Se elabora el plan con las ideas más significativas expresadas por los escolares, por ejemplo:

Lugar, fecha

Saludos

Texto

Despedida

Firma

El maestro invita a la construcción de la carta. Aclara dudas de forma individual y colectiva.

El docente guiará a los escolares en la elaboración del borrador. Atendiendo a ¿Son las ideas suficientes de acuerdo con la situación comunicativa? ¿Realizó una correcta distribución de las ideas? ¿Evitó las repeticiones innecesarias? ¿Delimitó correctamente las oraciones y párrafos?

Etapas de Control

El maestro indica que lean el texto en silencio para determinar, si el escolar tuvo en cuenta la estructuración de la carta y los signos de puntuación estudiados en este tipo de texto: empleo adecuado del lenguaje para una carta familiar, si determina bien las oraciones y párrafos escritos.

Se orienta corregir errores. Escritura de la carta final.

Se realiza la lectura de una carta. Los escolares valoran de acuerdo con los indicadores establecidos y la situación comunicativa.

Se determinan las dificultades y se sugieren vías de solución.

Ejemplo 3:

Título. ¡Vamos a construir! (Se sugiere para los grupos multigrados 3ero-4to-5to y 6to)

Objetivo: construir una felicitación por el día de las madres teniendo en cuenta las características de este tipo de texto.

Métodos: trabajo independiente, explicación, conversación

Medios de enseñanzas: observación, pizarra, diccionario, tarjeta postal

Evaluación: escrita

Etapas de Orientación

Presentar la situación comunicativa: Este domingo se celebrará el día de las madres y ese día todos los hijos llenan su tarjeta postal con una felicitación para obsequiárselas. ¿Qué le escribirías en la tuya?

Se determina el contexto:

¿Qué va a escribir? ¿A quién? ¿Para qué?

Mostrar una felicitación para que los escolares reconozcan las partes de este tipo de texto. Por ejemplo:

Dalia:

Muchas felicitaciones en el día de tu boda. Te deseamos que tengas tantos hijitos como estrellas hay en el cielo.

Te recordaremos siempre,

Tus hermanos.

¿De qué trata? ¿A quién está dirigida? ¿Cuál es el motivo de la felicitación?

¿Cómo es su lenguaje? ¿Qué refleja la felicitación? Márcalo con una X

__refleja desprecio

__refleja afecto

¿Cómo es el saludo y la despedida? El maestro resalta las características de las felicitaciones: se redacta en forma individual o colectiva, se utiliza un lenguaje sencillo y lleno de cariño, de afecto, de amor. Los saludos y despedidas reflejan los lazos afectivos que unen a esas personas.

Con la guía del maestro el escolar elabora el borrador. Pudiera ser:

¿A quién va dirigida?

Saludo:

Texto

Despedida,

Nombre y firma

Etapa de Ejecución

El maestro invita a construir el texto, guiará a los escolares en la elaboración del borrador siguiendo el plan anterior. ¿Cómo comenzar el texto? Dar sugerencias. Se escriben en la pizarra varias oraciones para empezar. Se guía a los escolares durante la construcción escrita.

Los escolares releen lo escrito por ellos y el maestro controla la construcción indicando corregir errores cometidos. Se elabora la primera versión del borrador.

Etapa de Control

Varios escolares leen sus felicitaciones. Se valora la situación comunicativa.

Además de los ejemplos anteriores se realizan talleres como los siguientes:

Taller 1

Tema. La determinación y formulación del objetivo integrador

Objetivo: debatir acerca de las consideraciones didáctico-metodológicas para la determinación y formulación del objetivo integrador.

Desarrollo

Destacar que el objetivo constituye la categoría didáctica rectora del proceso de enseñanza-aprendizaje multigrado. Por tanto, reviste gran importancia pues es necesaria su formulación -en términos de aprendizaje- en correspondencia con los grados que forman la combinación a partir de las adecuaciones que pueden realizarse a los programas de las asignaturas.

En consecuencia, al formular el objetivo integrador se debe tener en cuenta cómo este expresa las exigencias de cada grado de la combinación, de la asignatura y de los momentos del desarrollo. La proyección, desde los niveles de asimilación (familiarización, reproducción, aplicación, creación), facilita el tratamiento de los conceptos y las habilidades que se trabajen. Vale precisar que el objetivo integrador influye, decisivamente, en la determinación de las restantes categorías didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Se divide el grupo en equipos y se le asigna un contenido de las asignaturas Lengua Española con la combinación multigrado a trabajar para realizar un análisis del mismo y puedan elaborar y formular el objetivo integrador.

Cada estudiante presentará y fundamentará el objetivo integrador formulado al respecto.

Conclusiones

Enfatizar en las ideas esenciales abordadas en el taller.

Orientaciones para el próximo taller

Se orienta hacer un estudio sobre las particularidades del contenido en el grupo clase multigrado, con énfasis en su organización por ejes temáticos.

Taller 2

Tema. La organización del contenido por ejes temáticos

Objetivo: debatir acerca de las consideraciones didáctico-metodológicas para la organización del contenido por ejes temáticos.

Desarrollo

Precisar las consideraciones didáctico-metodológicas para la organización del contenido por ejes temáticos. Para ello se pregunta:

¿Cuáles son las acciones metodológicas esenciales para el trabajo con los ejes temáticos?

Explicar que es esencial la organización del contenido por ejes temáticos pues conduce a la comprensión y asimilación de lo que se enseña simultáneamente en cada grado en particular y en todo el grupo en general, de manera que no constituya para los escolares un conocimiento disperso, sino un sistema de conocimientos estructurado con una lógica necesaria.

Dividir el grupo en 3 equipos y asignarle una combinación multigrado para que basado en una unidad seleccionen un contenido y lo organicen por ejes temáticos.

Cada equipo presentará y fundamentará el resultado del trabajo realizado al respecto.

Conclusiones

Enfatizar en las ideas esenciales abordadas en el taller.

Orientaciones para el próximo taller

Se orienta hacer un estudio sobre las particularidades de los métodos, medios, formas de organización y evaluación en el grupo clase multigrado.

Taller 3

Tema. Los métodos, medios, formas de organización y evaluación en el grupo clase multigrado

Objetivo: debatir sobre las consideraciones didáctico-metodológicas acerca del uso de los métodos, medios, formas de organización y evaluación en el grupo clase multigrado.

Desarrollo

Precisar las consideraciones didáctico-metodológicas acerca del uso de métodos, medios, formas de organización y evaluación en el grupo clase multigrado.

Para ello se precisa que el uso de métodos, medios, formas de organización y evaluación en el grupo clase multigrado está estrechamente relacionado con el objetivo y el contenido determinado.

En tal sentido, se precisan un grupo de preguntas en cada categoría didáctica para relacionarlo con el objetivo como categoría rectora.

Métodos del proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Es adecuado el método seleccionado para el cumplimiento del objetivo a lograr? ¿Revela el sistema de acciones de profesores y escolares? ¿Están las acciones del profesor dirigidas a estimular, facilitar las acciones del escolar? ¿Se orienta y controla adecuadamente el trabajo independiente? ¿Es adecuada la secuencia didáctica de las acciones? ¿Se logra la comunicación con el escolar? ¿Se ejemplifica suficiente y adecuadamente? ¿Las acciones del escolar están acorde con las acciones del objetivo y el contenido? ¿El escolar trabaja con el contenido predominante?, entre otras.

Medios del proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Resulta adecuada la selección, elaboración y utilización de los medios de enseñanza-aprendizaje? ¿Están los medios en función directa con el sistema de acciones del profesor y del escolar? ¿Contribuyen al cumplimiento de los objetivos? ¿Son las vías para los conocimientos y acciones propuestos en función del conocimiento y acción del escolar? ¿Son portadores del contenido esencial? ¿Permiten el control de la actividad?, entre otras.

Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Cómo se relaciona con la triada objetivo-contenido-método? ¿Se comprueba lo esencial del contenido? ¿Cómo? ¿Se comprueba el nivel de asimilación en conocimiento y acción del escolar? ¿Fue adecuada la práctica que se proporciona? y ¿Se comprueba el desarrollo de la personalidad?, entre otras.

Formas organizativas del proceso de enseñanza-aprendizaje ¿Responden las formas organizativas a los objetivos propuestos? ¿Se corresponde la forma organizativa con el contenido predominante? ¿Propicia la forma seleccionada las acciones del escolar? ¿Se orienta el estudio

independiente en función de los conocimientos y acción del escolar y acorde al contenido predominante? ¿Se organizan las distintas formas organizativas en función del desarrollo de los conocimientos, las habilidades y los valores?, entre otras.

Cada estudiante a partir del objetivo integrador formulado y los ejes temáticos determinados hacen una propuesta de métodos, medios, formas de organización y evaluación a emplear en el grupo clase multigrado.

Posteriormente se presentará y fundamentará el resultado del trabajo realizado al respecto.

Conclusiones

Enfatizar en las ideas esenciales abordadas en el taller.

Conclusiones

Este trabajo contribuye a la formación didáctico-metodológica de los maestros primarios desde la asignatura Didáctica de la Lengua Española ya que los prepara para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado, apropiándose del tratamiento didáctico-metodológico relacionado con la planificación, organización, ejecución, control y evaluación de la actividad, donde atienden las combinaciones de grados bajo la orientación de un solo maestro primario. Las actividades o talleres que se diseñan para la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos orales y escritos mediante la asignatura Lengua Española deben lograr la integración de sus componentes y por tanto de los objetivos generales y específicos de la asignatura.

Referencias bibliográficas

- Addine, F. (2013). *La didáctica general y su enseñanza en la Educación superior pedagógica. Aportes e impacto*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Bravo, N. (2014). *La disciplina principal integradora en la carrera Licenciatura en Educación Biología Química*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela Morales”, Las Villas, Cuba.
- Fajardo, R. (2019) *La formación del licenciado en Educación primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado*. (Tesis doctoral). Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba.
- González, G. (2006). *Modelo pedagógico de la dirección de la escuela multigrado*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Blas Roca”, Granma, Cuba.
- Lissabet, (s./f) *Hacia una reconceptualización de la escuela primaria multigrado cubana*. Material digital.
- Lorences, J. (2003) *Sistema didáctico para elevar la calidad del proceso docente educativo en la escuela rural*. (Tesis doctoral) Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”, Villa Clara, Cuba.
- Malagón, M.J. (1998). *La Disciplina Principal Integradora, su fundamentación a través de la carrera de telecomunicaciones y electrónica*. (Tesis doctoral) Universidad “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Pinar del Río, Cuba.
- Manes, E.B. (2011). *La escuela primaria rural. Realidad y perspectivas*. En E. E. Velázquez. (Presidencia). *Congreso Internacional Pedagogía*. La Habana, Cuba.
- Martínez, M. (s/f). *La formación de los profesionales: tarea básica de las universidades. Organización científica de la Educación superior en pregrado*. La Habana, Cuba.
- MES (2016b). *Plan “E”*. Documentos rectores. Carrera Licenciatura en Educación primaria. Comisión Nacional de carrera. Programa Disciplina Principal Integradora.

- Peña, D.C. (2017). La formación del maestro para el trabajo en el grupo multigrado. *EduSol*, 17 (60), 4-12
- Quiñones, D., González, G.C., Marrero, H., Lissabet, J.L. & Miyares, M.E. (2009). Teoría y práctica de la escuela primaria multigrado. Curso 61. *Pedagogía 2009*. La Habana. Cuba.
- Rico, P. (2016). *Una didáctica histórico-cultural para el desarrollo de la personalidad de los estudiantes*. La Habana, Cuba: Soporte digital.
- Romero, T. (2004). Una propuesta metodológica para la planificación, ejecución y control del trabajo en las zonas rurales, Folleto No. 1. Mined-Unicef. La Habana, Cuba: Impreso en Publicitar.
- Santos, E. M. (2004). Categorías del proceso de enseñanza aprendizaje. En Rico, P., Santos, E. M. y Martín-Viaña, V. (2004). *Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y práctica*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Silvestre, M. & Zilberstein, J. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Valle, A. & García, G. (2007). *Dirección, organización e higiene escolar*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

A watercolor illustration on a textured, light brown background. On the left, a dark grey skeleton stands upright, holding a long, thin, light brown staff or pole that extends diagonally across the frame towards the top right. On the right, a person wearing a wide-brimmed, light brown hat and a dark grey tunic is shown from the back, looking towards the skeleton. The overall style is soft and painterly.

**PARTE II.
LITERATURA**

EDUCACIÓN LITERARIA Y FORMACIÓN DE DOCENTES: CLAVES SOCIOCULTURALES

Dr. C. Bárbara Maricely Fierro Chong
<https://orcid.org/0000-0002-7177-1860>
barbara.fierro@umcc.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

M. Sc. Lourdes Ileana Díaz Domínguez
lourdes.dias@umcc.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

Resumen

Este trabajo explora la categoría educación literaria en la formación de maestros y docentes, mediante una sistematización de los conceptos fundamentales abordados y un acercamiento a la literatura para niños y jóvenes en Cuba. Las interrogantes: ¿Cuál es la relación entre educación literaria y formación de maestros? y ¿Qué valores se revelan en la literatura para niños y jóvenes en Cuba para su abordaje en la formación de docentes? sirvieron para el eslabonamiento de las tareas de la investigación con el propósito de explorar y proponer acciones para la educación literaria en la formación de maestros y docentes. El trabajo se desarrolla mediante una metodología cualitativa y desde un enfoque interpretativo para develar la pertinencia del estudio de seis autores cubanos de la literatura infantil y juvenil más reciente en Cuba, en la educación literaria de docentes y maestros como una de las claves socioculturales.

Palabras clave: formación, educación literaria, literatura para niños y jóvenes

Introducción

“Las obras literarias son como los hijos: rehacen a sus padres”
(Martí, J., 1975, t. 21, p. 165)

Este trabajo se centra en la presencia de la literatura en los procesos formativos, la cual ha sido una polémica, no solo por su inexorable buen sentido y pertinencia, sino por los efectos favorables que puede causar en los seres humanos y el cuestionado acompañamiento individual y colectivo: quien lee no está solo, la lectura literaria alimenta la espiritualidad, el acercamiento desde las primeras edades y a lo largo de toda la infancia a las obras literarias favorece una educación emocional, el papel del maestro o docente como animador de la lectura literaria ha de ser conformado y atendido desde su formación en las instituciones encargadas para este fin.

El estudio posee una orientación cualitativa, de interpretación y comprensión de la realidad investigada, con el fin de contribuir a la formación de maestros y docentes con una perspectiva sociocultural que hallen en la literatura una fuente de conocimientos y valores. La estrategia investigativa estuvo centrada en dos direcciones:

- Sistematización de los referentes teóricos y metodológicos que sustentan la educación literaria en el proceso de las transformaciones educacionales en Cuba, enfocada a las categorías educación literaria y formación, a partir de la revisión de textos de ponencias, tesis de maestría y doctorados, libros, informes y actas de congresos, disponibles en bases de datos como *Redalyc*, *Dialnet*, *Scielo*, *Latindex*, o publicadas por editoriales nacionales cubanas.

- La exploración de la producción literaria de seis autores cubanos de la literatura infantil más reciente en Cuba, que desde su amplia obra y su quehacer como promotores, críticos, docentes y especialistas favorecen la creación de un corpus literario renovado y que demanda ser incorporado a la formación de docentes.

Desarrollo

La educación en los múltiples entramados socioculturales que la rodean, ha de direccionar sus acciones a lograr una escuela abierta a la diversidad, a la inclusión, a las relaciones múltiples en el saber, al uso y efecto de las tecnologías; ha de propiciar la generación de conocimientos, valores y actitudes en los componentes transversales de la educación a fin de articular el desarrollo integral.

La literatura conforma las identidades culturales, en tanto es expresión del imaginario sociocultural de individuos, comunidades, países o regiones. Llevada a los contextos escolares, se transforma en una apuesta de educación literaria en la que se activan en alto grado la emocionalidad y la sensibilidad, como clave sociocultural para comprender el mundo, a los otros y a sí mismo.

En los últimos años las investigaciones pedagógicas y literarias dan cuenta del interés de investigadores y pedagogos por la importancia, lugar y pertinencia que se le concede a la educación literaria como proceso esencial en la formación de la personalidad en los diferentes entornos socioculturales, un proceso que ocurre en un contexto histórico cultural concreto.

La revisión de los materiales de carácter didáctico y metodológico que rigen la concepción y organización de las asignaturas de lengua y literatura en los niveles de la enseñanza media, entre ellos: programas, libros de textos, orientaciones metodológicas, estrategias educativas, así como intercambios con docentes, metodólogos e investigadores de diferentes instancias, las observaciones de clases y otras actividades, confirman que la presencia de la literatura en el acto mismo de la clase y también en otros ámbitos sociodiscursivos exige de cambios pedagógicos y didácticos, para acercarse al cumplimiento de las aspiraciones formativas de la escuela cubana.

¿Qué se dice de la Educación literaria en el ámbito de la investigación del profesorado?

En la búsqueda de información en las fuentes teóricas y empíricas del conocimiento, tales como tesis de grado, artículos publicados en revistas en bases de datos y en capítulos de libro, ponencias presentadas en eventos científicos dedicados a estas temáticas, se encuentran ideas que remiten a la educación literaria, se evidencia una comunión en los intereses y planteamientos de problemáticas encaminadas a estudios dirigidos a las vías, formas y contenidos de la educación literaria en la formación humana, y el rol del profesorado que implica atención a este aspecto en su formación permanente.

Un estudio diacrónico sobre la educación literaria ofrecido por Lomas pone de manifiesto la divergencia en torno a ella, reconoce cuatro etapas que van desde finales de la Edad Media hasta la actualidad, en las cuales se focalizan tendencias, modelos, propuestas que demuestran sustancialmente las diversas posiciones asumidas en la enseñanza, la escuela, y devela factores que atentan contra la esencia de lo que puede aportar la literatura a la educación de la personalidad: hacerla útil y sabrosa al decir de Martí.

En ese proceso la aparición y preeminencia de los enfoques comunicativos enrolaron la literatura como acto comunicativo y un tipo de texto. Sin embargo, las experiencias prácticas hablan de cómo la literatura en el aula se ha despojado de su “particular sentido” y no siempre ha sido posible lograr que: “La educación literaria debe enseñar en consecuencia a quienes leen a saber qué hacer con el texto y a saber entender lo que leen de acuerdo con los itinerarios inscritos en la textura de ese texto” (Lomas, s/f, p. 3).

Enfatiza Lomas en que “la educación literaria debe enseñar los conocimientos, las habilidades y las actitudes que favorecen el aprecio de la literatura, incluyendo también esos textos oscuros y herméticamente cerrados a la comprensión del lector o de la lectura”, de ahí uno de los aspectos esenciales de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, razón y sentimiento, no hay exclusión de obras ni autores, educar la actitud implica dar espacio a la emocionalidad, a la intención humanista, para fascinar, contagiar conmovedor desde la palabra artística, y con él su dimensión espiritual que conduce a la formación ciudadana con un pensamiento creativo y crítico frente a los problemas del ser humano. En una búsqueda de los caminos de la literatura a la educación literaria, Colomer alerta que su objetivo es: ...contribuir a la formación de la persona, una formación que aparece indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en la que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado la valoración de la actividad humana a través del lenguaje (Colomer, 2005, p. 38).

Vargas (2009) llama la atención acerca del espacio para la educación literaria como de imaginación y creatividad que permita el desarrollo de la sensibilidad estética para la comprensión de los textos literarios, la escritura creativa de intención literaria, y el estudio crítico y reflexivo de las obras literarias (Vargas, 2009, p. 39), ¿qué implica? Hay que formar maestros y docentes que sientan y vivan la literatura, fascinen con la palabra. El más importante escenario para transformar es la formación de docentes.

Mata y Villarrubia (2011) exponen que la educación literaria aspira a que el estudiante sepa que la literatura es el reflejo de un momento histórico, tiene vínculos con otras manifestaciones artísticas, recrea temas para analizar, es un medio de conocimiento personal y social, manifiesta el lenguaje con su gran variedad de recursos estilísticos y expresivos, está presente en diversos tipos de texto, formando parte de los procesos de producción y transmisión social. Al respecto, se considera esencial las relaciones interdisciplinarias y la búsqueda de la intertextualidad para hallar las resonancias de la buena literatura en la comunicación de nuevos significados en los contextos y prácticas socioculturales actuales.

En el *Informe de Lectura en España*, Villanueva (2016), entonces Director de la Real Academia Española, hace referencia a un aspecto que es medular colocar en el centro de la labor educativa: leer literariamente otra vez, rescatar este sentido y tono prístino de la literatura el aula:

En efecto, quizás el método inmediato y urgente que debe ser rescatado para la labor docente sea el de la lectura: aprender a leer literariamente otra vez. Porque paradójicamente esa competencia puede que se esté perdiendo, y existe la contradicción de que, en nuestras sociedades, si profundizamos un poco bajo el oropel de la epidermis nos encontramos con que la capacidad de comprensión de los textos complejos por parte de los ciudadanos que salen del sistema educativo es cada vez menor. Y la literatura dejará de existir, al menos con la plenitud que le es consustancial, en el momento en que no contemos con individuos capaces de saber leerla desde esa complejidad de los dos códigos que la obra literaria incorpora: el código lingüístico y, sobre él, el código especial de convenciones propiamente literarias (Villanueva, 2016. p. 29).

En México, Trujillo (2018) realizó una experiencia llevada en secundaria con escolares sobre el saber y sentir la lectura, en la cual desarrolló un método creativo de escritura desde la lectura literaria. Enfatiza en que lo emotivo tiene un lugar de preferencia, pero el primario está en la palabra, su valor connotativo, denotativo y de expansión cultural, de enraizamiento, identidad, creatividad y actitud transformadora y ética.

En un reciente estudio, Gómez (2021) relaciona “la competencia literaria con un modelo didáctico adecuado para trabajarla en las aulas, el cual permita utilizar estrategias dinámicas para

desarrollar habilidades de lectura, escritura, expresión y creación oral” (2021, p. 7), y retoma ideas de otros autores (Kusá *et al.*, 2014) y Kusá, Sladová, Kopecký y Mlčoch (2014), en las cuales se destaca que:

- la educación literaria no solo se relaciona con la función informativa, formativa y estética, sino que, gracias a su conexión con otras materias de carácter formativo, se relaciona con la educación ética, personal y social (Kusá *et al.*, 2014).
- la educación literaria tiene carácter multicultural, que se concibe como un área educativa basada en la función formativa y de enculturación, común a ambas (Kusá, Sladová, Kopecký y Mlčoch, 2014).

Al respecto Gómez (2021) señala:

una verdadera educación literaria en las aulas universitarias orienta al desarrollo de varias competencias genéricas, consideradas en la propuesta del “Proyecto Tuning América Latina”, pues ayuda a potenciar la comunicación oral y escrita, la capacidad crítica y autocrítica, las habilidades interpersonales, apreciación de la diversidad y multiculturalidad, compromiso ético y ciudadano (2021, p. 12).

Al tener en cuenta los aportes de estos autores, acerca de qué entender por la educación literaria, se trata de un proceso gradual que ocurre a lo largo de toda la vida, acompañada de relaciones interdisciplinarias con diversos campos del saber y arraigada en relaciones intertextuales de manera que va acompañada de la formación y el desarrollo, dos categorías esenciales en el estudio de la personalidad y el proceso de enseñanza es uno de sus vías, pero no la única, en tanto hay otras influencias socioculturales de gran valía.

Lomas insiste en que “la educación literaria consiste esencialmente en contribuir al aprendizaje escolar de esta específica capacidad y no tan sólo en la transmisión escolar del legado literario de las obras y de los autores y autoras consagrados por la tradición académica” (s/f, p. 5).

Se reconocen en la educación literaria tres ejes centrados en vivir, sentir y después pensar la literatura, porque la obra literaria como creación que no solo motiva a los lectores, sino potencia en ellos capacidades reflexivas, creativas, lúdicas y críticas para crecer espiritualmente, y enfatizan en que fomentar la necesidad de la lectura, focalizada no en transmitir los sentimientos y estados de ánimo del autor, sino orientar y provocar en los lectores la percepción de significados y sentidos personales.

En esta dirección, la atención en la formación de maestros y docentes demanda contenidos y vías creativas y dinámicas para entrar en posesión de la rica experiencia cultural que se atesora en la literatura, en las mejores prácticas en el aula, en la labor con los docentes.

Un estudio del currículo de la escuela cubana, evidencia una sistemática presencia de contenidos de literatura para la desarrollar la apreciación literaria desde las más tempranas edades y se enfatiza como una necesidad la actualización permanente de los maestros y docentes en el conocimiento y disfrute de lo más actual.

Formación humana: una perspectiva que acompaña a la educación literaria

En el proceso investigativo llevado a cabo, fue esencial visitar los diversos criterios que afloran en la bibliografía sobre psicología, educación y pedagogía en torno a la formación, por su importancia para buscar vías que hagan significativa la literatura en la educación.

En la pedagogía cubana de los inicios del siglo XXI, trasciende para Chávez, Suárez & Permuy que:

la formación expresa la dirección del desarrollo, es decir, hacia dónde este debe dirigirse. Cuando se habla de formación no se hace referencia en el campo de las

ciencias de la educación, a aprendizajes particulares, destrezas o habilidades. Estos constituyen más bien medios para lograr la formación del hombre como ser pleno. El proceso instructivo-educativo constituye el núcleo básico de estas otras funciones (2005, p. 10).

Por su parte, Paredes e Inciarte:

el proceso de formación integral encierra en sí mismo una carga humanística, científico-tecnológica, compleja, continua y flexible...La educación en nuestros días, no puede ceñirse a los aspectos tecnológicos y al conocimiento; el mundo se encuentra repleto de oportunidades, amenazas y retos, por lo que, complejidad, flexibilidad, continuidad y trascendencia se relacionan con la orientación socio humanística transcendental del profesional que hoy se necesita. (2009, p. 16).

Al respecto, cobra valor el aporte de Daros:

La formación puede ser (...) pensada como la manera en la que cada persona, en el ejercicio de sus posibilidades, se da, en la interacción social, una forma de ser (formación). La persona humana se construye en la interacción, la cual a veces facilita, y otras entorpece, la adquisición de una forma de ser acorde a los proyectos de las personas y comunidades (Daros, 2012, p. 3).

Este estudio se complementa con Escribano *et al.* (2015): “El proceso de formación humana implica la aprehensión de la cultura y el sentido de la responsabilidad en cada acto, cada elección o preferencia que manifieste el hombre conlleva un juicio e inherente a él un sentido valorativo y estado afectivo. La esencia está en dotar de significados las adquisiciones del hombre no solo en la escuela sino a lo largo de su vida” (2015, p. 16).

En la formación, el desarrollo es esencial, ambos avanzan como los procesos que se interrelacionan mutuamente, en la formación de maestros y docentes hay que apostar por contenidos de enseñanza en que se expresen significados y sentidos. De ahí que las autoras de este trabajo consideran la formación de los docentes y maestros como un proceso en que se fusionan conocimientos, valores ciudadanos, intereses y motivaciones, actitudes y creencias que configuran una posición ética que se revela en la actuación, en la medida que se nutre de contenidos de alto grado de conocimiento, afectos y vivencias, mayores posibilidades empáticas de interacción social poseen para la convivencia ciudadana.

Al respecto, la lectura literaria es un contenido que se erige como pivote, eje interdisciplinar, porque es fuente nutricia que fertiliza los saberes, en un ir y venir de la tradición a la modernidad, de los textos analógicos a los digitales, de la oralidad a la escritura y viceversa, se requiere de maestros que lean con entusiasmo, devoción, deseo y necesidad espiritual y profesional.

En Hispanoamérica, existe una tradición investigativa hallada en los trabajos de Lomas (1995), Colomer, (2005), Mendoza (2008), Dueñas (2013), Martín y Rascón (2015), Ibarra y Ballester (2016), Trujillo, (2018); quienes revelan un enfoque didáctico de cómo abordarlo en la escuela y en la formación del profesorado. En Cuba, Herrera (2010, 2018), Tiza, Campos & Castellón (2016), Fierro (2019), Fierro *et al.* (2019), Montaña (2021), entre otros, dan cuenta de las problemáticas y desafíos que enfrenta la presencia-ausencia de la literatura en la formación humana, su lugar en las disciplinas escolares y el papel de la escuela en torno a la educación literaria, confirman la relación estrecha de la formación y competencia literaria, dos términos abordados en investigaciones del campo de la didáctica de la literatura, frente al mapa sociocultural del siglo XXI y las nuevas realidades discursivas.

Solo la lectura creativa, la indagación constante acerca de lo que se publica, ya sea en soporte físico o en las redes sociales, son vías para provocar esa experiencia. La lectura desde el valor de la amistad, del respeto al otro, la diversidad, el enfoque de género, el cuidado y protección

ambiental son asuntos de vital importancia a los cuales se puede llegar sensiblemente desde la apreciación y disfrute de lectura de la literatura.

La escuela ocupa un lugar preminente y por ello el currículo de la formación de maestros primarios (Colomé *et al.*, 2017), y de Secundaria básica (Pérez, L., 2020), bajo el principio de selección de las obras literarias, en las cuales es importante la inclusión de contenidos de la literatura infantil más reciente del país, ante la interrogante de ¿cómo hallar renovados saberes en la literatura?, ¿qué literatura y bajo qué preceptos leer y formarse como docentes?, ha de ser una literatura que:

- Recree estéticamente la realidad cotidiana del niño, en la cual la relación realidad fantasía, dé vuelo a la imaginación.
- Resalte valores más sensibles del ser humano, “toque” la fibra afectiva, en que se aborden las relaciones con la naturaleza, la familia, los valores de la amistad, la solidaridad, el respeto a los otros.

Para ello, se impone ofrecer alternativas didácticas desde la formación en las aulas universitarias de qué literatura se escribe, publica y promociona, en un acercamiento al corpus literario que se configura en el país y en la localidad, sobre la base de los valores estéticos que la caracteriza.

Autores representativos de la literatura infantil más reciente de Cuba

En esta investigación se determinó la selección de seis autores cubanos de la literatura infantil más reciente: Olga Marta Pérez Fernández, Loreley Rebull León, José Manuel Espino Ortega, Enrique Pérez Díaz, Eldys Baratute Benavides y Luis Cabrera Delgado, en los cuales se revela un manera particular de pensar y proyectar estéticamente el mundo y la cosmovisión de los niños y jóvenes partiendo de la realidad cotidiana del niño en las que se conjugan los diversos ingredientes de la fantasía para dar vuelo a la imaginación: un mundo caracterizado por sus complejas relaciones humanas, la diversidad de problemáticas y conflictos los cuales nutren el universo ideotemático de sus obras.

Los autores seleccionados están en creación permanente y su obra enriquece el panorama actual de la literatura infantil y juvenil que se escribe, premia, publica y divulga en Cuba en los últimos treinta años. Tres matanceros, y tres representantes del occidente, el centro y el oriente del país (Herrera y Estupiñán, 2014).

Loreley Rebull León (Matanzas). Promotora de un taller de creación infantil en que conjuga la fantasía y la realidad para desarrollar la sensibilidad. Ha publicado varias obras, tanto en Cuba como en el extranjero. Homenajada en la Cátedra de Lectura y escritura de la Universidad de Matanzas.

Enrique Pérez Díaz (La Habana). Ha recibido los premios: La Edad de Oro, Pinos Nuevos, Ismaelillo, Abril, Aniversario del Triunfo de la Revolución y La Rosa Blanca, el Premio Especial por Mejor Texto en el 2002. Mención Especial del Premio Iberoamericano para Leer el XXI, del IBBY (2001). Presidente de la Sección de Literatura Infantil de la Unión de Escritores y Artistas de Cuba (Uneac) por quince años.

José Manuel Espino Ortega (Matanzas). Presidente de la Sección de Literatura Infantil de la Unión de Escritores y Artistas de Cuba (Uneac) en Matanzas. Promotor de literatura para niños y jóvenes Ha recibido numerosos premios como La Edad de Oro (Poesía para niños), y La Rosa Blanca (El libro de Nunca-Jamás), 2004; también Premio de la Crítica, está incluido en el Catálogo de autores latinoamericanos “Se hace camino” realizado por Fundalectura, Colombia y en el diccionario latinoamericano de escritores para niños. Su obra literaria aparece recogida en varias antologías.

Eldys Baratute Benavides (Guantánamo). Ha sido premiado por reconocidas editoriales y publicado en las diferentes regiones de Cuba como Ediciones Unión Editorial Oriente, Santiago de Cuba, El Mar y la Montaña, Guantánamo, Gente Nueva, La Habana, Loynaz, Aldabón, Editorial Sed de Belleza, Ediciones Matanzas y Vigía. Ha obtenido los premios: Calendario de la AHS, en 2005; La Rosa Blanca, de la Unión de Escritores y Artistas de Cuba, en 2007 y 2012, y posteriormente el Premio de la Crítica Literaria, del Instituto Cubano del Libro.

Luis Cabrera Delgado (Sancti Spíritus). Como crítico e investigador literario ha participado en numerosos eventos en Cuba y en el extranjero. Ha publicado trabajos literarios críticos o ensayísticos en los más importantes periódicos, revistas o boletines electrónicos cubanos, y en el extranjero en: Cuatrogatos. USA, Letras de Chile. Chile, ¿Sexo en la Literatura Infantil?, La Palabra o el Hombre. Editor de la Editorial Capiro.

Olga Marta Pérez Fernández (Matanzas). Subdirectora de Ediciones UNIÓN, Premio XXV Concurso Aniversario del Triunfo de la Revolución, del MININT, 1997, varias veces ganadora del Premio La Rosa Blanca, Gran Diccionario de Autores Latinoamericanos de Literatura Infantil y Juvenil, Fundación SM, Madrid, 2010 y Premio Nacional de Edición en el 2016.

Ante la interrogante ¿qué tienen en común?: son autores que, nacidos en un período aproximado entre 1945 y 1985, poseen una amplia producción creativa dedicada a la literatura infantil y juvenil que enriquece el corpus literario actual; además, son animadores y promotores de lectura; desarrollan su creación literaria posterior a los años noventa de la anterior centuria, coincidente en Cuba con determinadas condiciones socioculturales; comprometidos con la literatura dirigida a los niños, adolescentes y jóvenes, de alta y fina sensibilidad, una poética que se nutre de la intertextualidad para revelar claves profundas de la realidad cubana. En ellos se teje, en palabras de Herrera Rojas sobre Olga Marta, algo que es común a todos: “un mundo imaginativo de notable riqueza, hecho de cubanía y universalidad, donde se cruzan múltiples referencias intertextuales” (Herrera, 2010, p. 681).

Hay que destacar en este grupo la labor ensayística, didáctica acerca de la literatura para niños, así se destacan de Enrique Pérez Díaz: El fuego sagrado. Los escritores para niños se confiesan. Editorial El Mar y la Montaña, Guantánamo, 2006, Antología de los Premios Andersen. Un panorama sobre los autores más significativos de la literatura infantil y juvenil contemporánea. En el 2009, ¡Mucho más cuento! Narrativa cubana para niños en el siglo XXI. (Selección, prólogo y notas). Ediciones Unión, La Habana en el 2010.

La amplia producción literaria dedicada a la infancia y la juventud, conjugada con la labor sociocultural que desarrollan estos autores es objeto de estudio por investigadores de las ciencias pedagógicas y como parte de los proyectos de investigación en las universidades a fin de construir un corpus teórico metodológico que sustente su lectura y disfrute por los docentes y maestros. En la tabla 1, se muestra una selección de cada uno de los autores.

Tabla 1. Compilación de las principales obras de los seis autores seleccionados

Autores	Título
Loreley Rebull León (Matanzas, 1947)	<i>La tonadilla</i> , 1997 <i>El payaso del arco iris</i> , 1997 <i>Con alas de colibrí</i> , 2007 <i>Pelusa y su bosque encantado</i> , 2008 <i>Las Historias del Rey Tuck</i> , 2008 <i>Leyendas de islas</i> , 2013 <i>La Pandilla del Capitán Chícharo</i> , 2013

	<p><i>Alba y el número mágico</i>, 2015 <i>Cuatro esquinas</i>, 2011 <i>El drago del abuelo</i>, 2010</p>
<p>Enrique Pérez Díaz (La Habana, 1958)</p>	<p><i>Fantasma asustados</i>, 1990 <i>El hada, la lechuza y la gata del niño triste</i>, 1991 <i>Mensaje</i>, 1991 <i>La perla azul</i>, 1991 <i>Ágatha en peligro</i>, 1991 <i>Aventura nocturna</i>, 1991 <i>Se ha perdido un sombrero</i>, 1991 <i>El beso del mar</i>, 1991 <i>La sombra y su árbol</i>, 1992 <i>La gran fiesta de los bichos</i>, 1992 <i>Minicuentos de hadas</i>, 1992 <i>El último deseo</i>, 1994 <i>Sombras del circo</i>, 1994 <i>Inventarse un amigo</i>, 1996 y 1998 <i>¿Se jubilan las hadas?</i>, 1996 <i>El payaso que no hacía reír</i>, 1997 <i>La canción de los mininos</i>, 1997 <i>Brujitas en apuros</i>, 2006 <i>El bolsillo mágico</i>, 2006 <i>Alguien viene de la niebla</i>, 2006 <i>Siempre azul</i>, 2007 <i>La dama del ocaso</i>, 2008 <i>Un elefante perdido</i>, 2008 <i>Los piratas del barco de vapor / El niño que venció el miedo</i>, 2009 <i>El mar no tiene color</i>, 2012</p>
<p>José Manuel Espino Ortega (Matanzas, 1966)</p>	<p><i>Sueño de una noche de verano</i>, 1989 <i>Barco de sueños</i>, 1995 <i>El cartero llama tres veces</i>, 1996 <i>Rantés vive en la otra puerta</i>, 1997 <i>Magia blanca</i>, 1997 <i>Laberinto</i>, 1998 <i>El próximo circo</i>, 1998; 2004 <i>Así sea</i>, 1999 <i>Mapas del Hijo Pródigo</i>, 2001 <i>El libro de Nunca-Jamás</i>, 2003 <i>Chico</i>, 2004 <i>Sueño azul</i>, 2005 <i>Alí Babá y las 40 ilusiones</i>, 2006 <i>El último diente de leche</i>, 2006 <i>Pasen, señores, pasen</i>, 2006</p>

	<p><i>La princesa y el bufón</i>, 2007 <i>La desnudez del ángel</i>, 2007 <i>El Libro del bosque encantado</i>, 2008 <i>Verde que te quiero verde</i>, 2009 <i>Cuentos de gallos</i>, 2009 <i>El cagiëiro</i>, 2010 <i>El apagón</i>, 2011 <i>Palabras en la arena</i>, 2011 <i>De las sin par andanzas del Guajiriquijote y su escudetero Calvipanzón</i>, 2011 <i>Ronda de los suspiros</i>, 2015 <i>El libro de la Mancha</i>, 2019</p>
<p>Eldys Baratute Benavides (Guantánamo, 1983)</p>	<p><i>Para dormir a María Cristina</i> (2005, 2007 y 2009) <i>Las flores de Pablo</i>, 2006 <i>Marité y la hormiga loca</i>, 2007 <i>Alicia y el mundo de las maravillas</i>, 2009 <i>Los gnomos están tristes</i>, 2010 <i>Cucarachas al borde de un ataque de nervios</i>, 2010 <i>¿Tres tristes cuentos?</i>, 2011 <i>Tembleque</i>, 2011 <i>La comarca de la abuela Chicha</i>, 2012 <i>A la sombra de un león</i>, 2014 <i>El pájaro de Fuego</i>, 2014 <i>Juaniquita Vallover</i>, 2015 <i>El secreto del muro</i>, 2017 <i>Los novios de la abuela Rosa</i>, 2018</p>
<p>Luis Cabrera Delgado (Jarahuca, Yaguajay, Sancti Spíritus, 1945)</p>	<p><i>Antonio el pequeño mambí</i>, 1985 <i>Tía Julita</i>, 1987 <i>El niño de la bota</i>, 1989 <i>Pedrín</i>, 1990 <i>Mis dos abuelos</i>, 1992 <i>Los calamitosos</i>, 1993 y 1995 <i>Carlos el titiritero</i>, 1994 <i>Nano o Nino</i>, 1995 <i>Mayito</i>, 1997 <i>Catalina, la maga</i>, 1997 <i>Ito</i>, 1997 <i>Raúl, su abuela y los espíritus</i>, 1998 <i>Cuentos de Jarahuca</i>, 1999 <i>El aparecido de la mata de mango</i>, 2000 <i>Vino tinto y perejil</i>, 2000 <i>¿Dónde está La Princesa</i>, 2001 <i>Palomita blanca, ¿quién me va a llorar?</i>, 2001 <i>Maritrini quiere ser escritora</i>, 2002</p>

	<p><i>Vueltas de vidas revueltas</i>, 2002 <i>Foto de Familia</i>, 2003 <i>Con el niño de la bota</i>, 2004 <i>Te invito al teatro</i>, 2006 <i>El misterio del pabellón diagonal</i>, 2006 <i>Querida Zoelia</i>, 2009 y 2012 <i>La vuelta al mundo</i>, 2010 <i>La travesía de la portada mágica</i>, 2010 <i>Seis caras de una infancia</i>, 2012 <i>Cafetín de Buenos aires</i>, 2014 <i>Historias no históricas de la historia</i>, 2014</p>
<p>Olga Marta Pérez Fernández (Matanzas, 1952)</p>	<p><i>Perfume de violetas</i>, 1990 <i>La noche de los arcoíris</i>, 1991 <i>Un día importante</i>, 1991 <i>Ciertas leyendas</i>, 1991 <i>La estrella mensajera</i>, 1992 <i>Papatino y Mamagorda</i>, 1992 <i>Las sombras andan solas</i>, 1996 <i>El rapto de Tetis</i>, 1999 <i>Un lugar posible</i>, 1999 <i>Un largo regreso</i>, 1999 <i>En el cristal</i>, 2003 <i>El Halcón Marqués</i>, 2004 <i>Entre la luna y el agua</i>, 2006 <i>Pilar de Espuma, una sagaz detective</i>, 2016 <i>Ellos se juntan</i>, 2017</p>

Fuente: elaboración propia, 2021

Según Herrera (2015), se destaca la presencia de algunas características comunes, aunque atemperadas a sus particularidades creativas. Entre ellas se encuentran:

- La esencia formativa en el sentido humanizador y socializador, en tanto se resalta valores positivos y critica las malas actitudes.
- Utilización frecuente de temáticas nítidas, una muy dinámica lógica secuencial, vivacidad emocional, claridad de estructura y menor complejidad semántica respecto de los escritos creados para el lector adulto.
- Pródiga presencia de recursos poéticos, personificación o prosopopeya, la metáfora, el símil, rejugos sonoros, abundantes contrastes entre luces, proporciones, ritmos del movimiento, adjetivaciones, descripciones, capaces de captar y mantener la atención del lector y de avivar la transformación de las palabras en imágenes.
- Rejuego intertextual dado por el contacto y/o la alusión a la tradición oral y popular, la mitología y las leyendas.
- Relación entre tradición y novedad con recurrencias temáticas donde se descubre un intento de acercamiento a los intereses infantiles, pero a veces alejada de las reales

necesidades de los niños, que olvida la dinámica de la vida contemporánea, y que desestima la capacidad del individuo en crecimiento.

- Transformación del texto en un espacio lúdico por sí mismo, lo cual se halla en correspondencia con la conocida inclinación del niño a jugar sin descanso.
- Permanencia, en la lírica, de cánones métricos, en especial de formas estróficas cercanas a la tradición poética popular. Utilización de ritmo regular para la medida de los versos, sonoridad de la rima, componentes que atraen la atención, satisfacen la necesidad de jugar, estimulan la comprensión y el disfrute de lo leído.
- Significativo en este estudio, lo expresado por Enrique Pérez Díaz: “Creo que la Literatura Infantil en muchas partes tiene muchos adeptos. Pero lo importante no es lo masivo de los adeptos, sino lo profundo de cómo piensan y cómo sienten” (<https://www.cubalibros.com/92-enrique-perez-diaz>).
- En el proceso formativo de maestros y docentes en Cuba, en esta etapa de la vida, coincidente con la juventud, la educación literaria se considera se encamine a:

-Potenciar la aprehensión de la literatura para el desarrollo de la personalidad a partir de la creatividad y expresividad en su lectura como conocimiento y disfrute, contagio y búsqueda de nexos con la realidad.

-Transformar las prácticas socioculturales de los estudiantes a partir del contacto con la literatura como experiencia, a partir de la fina intertextualidad, hija de las inferencias culturales de las cuales dota la lectura.

-Guiar a los estudiantes para ser escuchados –una de las habilidades del idioma menos abordadas didácticamente– en la voz de sus protagonistas, con las inflexiones, matices, para invitar a leer en otros códigos y modos, elevar el gusto estético y la sensibilidad para “mirar” con otros lentes.

Conclusiones

El proceso formativo de maestros y docentes, tiene claves socioculturales en las cuales la lectura de la literatura y en particular, de la más reciente del país y la localidad deben considerarse desde sus valores epistemológicos, culturales y pedagógicos, con creatividad, flexibilidad y sustentado en las investigaciones de carácter pedagógico y filológico que posibilite a los decisores en la formación de docentes y maestros la innovación educativa para la educación literaria.

Referencias bibliográficas

- Ballester, J., (1998). Las teorías literarias y su aplicación didáctica. pp. 297-322. En: *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, comp. Mendoza Fillola, A. Barcelona, Horsori.
- Chávez, J, Suárez, A. y Permuy, L. D. (2005). *Acercamiento necesario a la Pedagogía General*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Colomé, J. A. *et al.* (2017). La literatura infantil matancera en la concepción del currículo institucional de la escuela primaria en perfeccionamiento. En *Varona*, No. 65 sep-dic de 2017, ISSN 1992-8236 <http://www.rvarona.edu.cu>
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. pp 2-19. En: *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, a. 22, n. 4, Disponible en <https://bit.ly/2upi0MK>, (consultado febrero de 2019).
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. FCE, México.

- Colomer, T. (2010). *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcpv725>.
- Daros W. (2012). La educación entendida como formación humana y social. *INVENIO* 15 (28), 19 - 28.
- Dueñas, J. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-156.
- Escribano, E., et al. (2015). Concepción teórico – metodológica para el empleo de la obra de José Martí en el proceso de formación humana del profesional de la educación. En informe final de investigación *El empleo de la obra martiana en el proceso de formación humana del profesional de la educación*, Universidad de Matanzas
- Fierro, B. (2019). Educar desde la literatura: enraizamiento cultural para una pedagogía comprensiva. *Revista Boletín Redipe*. Vol 8, Núm. 8, [https://: revista.redipe.org/index.php](https://revista.redipe.org/index.php)
- Fierro, B. et al. (2019). *Informe final de investigación. Manuscrito de circulación interna*. Universidad de Matanzas. Cuba.
- Gómez- Arteta, I. (2021). Panorama de la educación literaria en las aulas universitarias. *Comunicación: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 12(1), ENE - MAR 2021.
- Herrera, R. L. (2010). Pérez, Olga Marta. En: *Gran Diccionario de Autores Latinoamericanos de Literatura Infantil y Juvenil*, Fundación SM, Madrid, 2010, p. 681.
- Herrera, R. L. (2018). *Panorama de la Literatura infantil y juvenil*. La Habana, Editorial Félix Varela.
- Herrera, R. L. y Estupiñán, Mirta (2014). *Diccionario de autores de la literatura Infantil cubana*. (Selección Ramón Luis Herrera Rojas y Mirta Estupiñán González), La Habana, Editorial Gente Nueva. 2 tomos.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2016). La literatura en la formación universitaria desde el espacio europeo de Educación superior. *ALPHA*. (43), 303-317.
- Kusá, J., Sladová, J. y Kopecký, K. (2014). Literary Education as a Place for Multicultural Dialogue. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 149, 479 – 483. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.08.294.
- Kusá, J., Sladová, J., Kopecký, K., & Mlčoch, M. (2014). Multicultural literary education and its didactic aspects. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 300 – 308. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1168.
- Lomas, C. (1995). El laberinto de la literatura, en *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y la literatura*, no. 44, Monografía, dedicada a la educación literaria. Barcelona, Graó.
- Lomas, C. La educación literaria en la enseñanza obligatoria. http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_490/a_6664/6664.html
- Martín, M. y Rascón, D. (2015). La educación literaria: una oportunidad de aprendizaje servicio para la formación integral del futuro maestro. *Profesorado*, 19(1), 350-366.
- Mata, J. y Villarrubia, A. (2011). La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (58), 49-59.
- Mendoza, A. (2008). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lectora*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008.
- Montaño, J. R. (2021). Nuevos y viejos problemas alrededor de la crisis de la lectura y de la enseñanza de la literatura. En: *Configuraciones y perspectivas de investigación* (compiladora) María L. Trejo Sirvent, Estudios de la Red de Investigadores de Lenguas, Literatura y Educación. 1ª ed.- Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.

- Paredes, I. e Inciarte, A. (2009). Formación profesional integral. Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_4/Paredes_e_Iniarte.pdf
- Pérez, E. (2021) Entrevista en <https://www.cubalibros.com/92-enrique-perez-diaz>
- Pérez, L. (2020). *El estudio de la Literatura juvenil matancera en Secundaria básica*. Trabajo de diploma de culminación de Licenciatura en Educación. Español-Literatura. Universidad de Matanzas.
- Tiza, M., Campos, E., & Castellón, Y. (2016). La formación de la competencia literaria: un reto para la educación de estos tiempos. *Invest. pens. crit.*, 4(2), 115-125.
- Trujillo, F., (2018). La didáctica de la literatura en secundaria. *Revista Amauta*, Vol. (32), 49-68. Recuperado de: <http://dx.doi.org/>
- Vargas, P. (2009). La educación literaria a través del dialogismo. *Enunciación*, 14(2), 33-41.
- Villanueva, D. (2016). Leer literatura, hoy y siempre, pp. 27-37. En: *Informe de Lectura en España*, 2016. Millán, J. A. (compilador) Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España.

UN ACERCAMIENTO AL PLAN NACIONAL DE LECTURA Y ESCRITURA *LEER ES MI CUENTO*

M. Sc. Clarivel Bustamante Álvarez
<https://orcid.org/0000-0002-6189-4162>
clarivel.bustamanteal@amigo.edu.co
Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia

Dr. C. Natalia Andrea Alzate Alzate
natalia.alzateal@amigo.edu.co
Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia

Dr. C. Olga Cecilia Vásquez Jaramillo
ocvasquez@funlam.edu.co
Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia

Resumen

Este trabajo explora la categoría literatura infantil en relación con la cultura, aplicada al caso específico de Colombia, mediante un acercamiento al Plan nacional de lectura y escritura *Leer es mi cuento*. El análisis se desarrolla a través de una metodología cualitativa y desde un enfoque hermenéutico descriptivo, para dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cuál es la relación entre literatura y cultura? ¿Qué textos de la literatura infantil desde la perspectiva cultural están presentes en el Plan nacional de lectura? ¿Cuál es el aporte que hace el Plan nacional de lectura a la idea de cultura? Tales cuestionamientos se instalan aquí para problematizar las ideas preconcebidas acerca de lo que un texto literario debería enseñar y para evidenciar que los planes de lectura nacionales, más que una selección de libros para lectores en formación, son apuestas culturales e ideológicas a través de las cuales es posible reflexionar acerca del lugar de la niñez y la perspectiva de ciudadanía a la que el país le apunta.

Palabras clave: literatura infantil, cultura, ciudadanía, Plan nacional de lectura y escritura

Introducción

La literatura infantil como campo de estudio ha ido posicionándose cada vez más (Mínguez, 2015). Su presencia en los espacios académicos, que abarca miradas tanto de las artes y humanidades como de las ciencias sociales, reconoce en ella un instrumento potente al que se debe recurrir para construir una nueva y necesaria representación de la sociedad (Colomer, 2012). La circulación y producción de obras agrupadas bajo el denominador Literatura infantil y Juvenil (LIJ) genera vías de análisis por las que suelen transitar los imaginarios sociales en los que se produce:

un juego de símbolos y referentes culturales que permiten construir la conciencia de pertenecer a un amplio espectro de identidades que abarca desde la cultura más próxima, hasta la propia percepción de individuos integrantes de la humanidad. Son niveles que se dan de forma superpuesta, sin un orden de adquisición gradual ni preestablecido y con una cierta vivencia de las diferencias y tensiones que se establecen entre ellos. En este proceso, la literatura contribuye a la articulación y conjugación de las identidades

culturales de cada persona y permite visualizar que, cuanto más arraigada es la experiencia en una cultura concreta, en más universal se convierte (Colomer, 2012, p. 7). En la actualidad, la literatura es asumida como herramienta para el reconocimiento de las identidades, en tanto es expresión del imaginario sociocultural de individuos, comunidades, países o regiones. Llevada a los contextos escolares se transforma en una apuesta de educación cultural en la que se activan en alto grado la emocionalidad y la sensibilidad; de ahí la necesidad de generar una reflexión sobre el lugar que ocupa específicamente la LIJ en el ámbito educativo. Según lo anterior, el interés de este texto es proponer una reflexión de la categoría literatura infantil en relación con la ciudadanía y la cultura, aplicada al caso específico de Colombia, mediante una revisión al Plan nacional de lectura y escritura *Leer es mi cuento*. Dicho plan, que viene desarrollándose desde 2010, tiene el objetivo de incentivar el desarrollo de habilidades comunicativas a través del mejoramiento de los niveles de lectura y escritura -comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual- en los estudiantes de todos los grados educativos, a través del fortalecimiento de la escuela como un vital espacio para el desarrollo de lectores, incluyendo el papel de las familias en estos procesos (Ministerio de Educación Nacional, 2012).

Este trabajo es de corte cualitativo y hermenéutico “apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales, con una mirada *desde adentro*” (Galeano, 2007, p. 38). Se lleva a cabo mediante una estrategia de investigación documental centrada en la revisión de textos académicos y literarios a través de los cuales se hace posible “la reconstrucción y ordenamiento de la experiencia, la producción de conocimientos, la conceptualización de la práctica y la creación de conocimientos teórico prácticos” (Rodríguez, 2015, p. 9) para comprender significados y cosmovisiones.

La revisión se hizo en dos momentos, el primero enfocado en las categorías literatura infantil, cultura y plan de lectura y escritura, se tuvieron en cuenta textos que estuvieran disponibles en bases de datos especializadas como *Redalyc*, *Dialnet*, *SciELO*, *Ocnos* y *Google académico*; el segundo orientado a la selección, lectura y análisis de obras literarias contenidas en el Plan nacional de lectura y escritura *Leer es mi cuento*.

El criterio de selección para el corpus literario contemplaba un rastreo de la totalidad de libros que, a manera de catálogo, ofrece el Ministerio de Educación y de Cultura, y que se difunde en el país ya sea como colección para las bibliotecas y centros de lectura, o como serie disponible de manera virtual. De la totalidad de los 38 tomos disponibles fueron seleccionados solo 5, que abordaban específicamente temas relacionados con la cultura; esto mediante matrices que recogían información como: edad, tomo, año, autores, comunidad que participó en las obras y regiones que representa.

Desarrollo

En los últimos años en Colombia se viene desarrollando el Plan nacional de lectura y escritura *Leer es mi cuento*, con el objetivo de incentivar el desarrollo de habilidades comunicativas a través del mejoramiento de los niveles de lectura y escritura, lo que implica el comportamiento lector, la comprensión lectora y la producción textual, en los estudiantes de todos los grados educativos; su rol es fundamental, puesto que sirve de referente para orientar las lecturas que se realizan en todos los grados escolares, a través de colecciones catalogadas por edades y temáticas. A su vez, a través de las estrategias que se desprenden de este plan, se hace una distribución de libros que nutre diferentes espacios de socialización infantil y juvenil; por ejemplo, en el caso específico de libros dirigidos a la primera infancia, entre 0 y 6 años, el plan propone una colección específica que se destina a “la Red Nacional de Bibliotecas Públicas

(RNBP), a las unidades de servicio del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y a las salas de lectura De Cero a Siempre” (MaguaRED, 2018).

Si bien este plan aporta a la adquisición de libros actualizados y logra impactar los espacios dispuestos para la lectura en la primera infancia, su centro de interés es aprender a leer y escribir (Duque y Márquez, 2010), y aspectos como el disfrute del libro, el desarrollo de hábitos para la comprensión de los textos, o la posibilidad de tejer relaciones con las problemáticas sociales, y con temas atinentes a la realidad inmediata del público lector, pueden quedar relegadas a un segundo plano.

Es necesario tomar en cuenta esta idea porque cuando se piensa el libro únicamente en clave pedagógica, la literatura -en un sentido más amplio-, dirigida a un público lector infantil, corre el riesgo de encasillarse en función de los principios morales que puede transmitir. Y desde este lugar pareciera entenderse que los libros para niños son tan solo “reservorios de valores que los lectores perciben, digieren y asimilan cuando los leen” (Mata, 2014, p. 8); una percepción generalizada en los contextos escolares que tiende a minimizar el lugar de la literatura, en tanto posibilidad, y la reduce a un “instrumento didáctico o doctrinario” (p. 108).

La literatura infantil puede ofrecer las mismas oportunidades de razonamiento ético que la literatura de adultos. Muchos de los libros escritos para los niños plantean profundas y delicadas cuestiones sobre las vicisitudes humanas y la realidad social, y pueden por tanto ser juzgados con los mismos criterios que la literatura de adultos. Para alcanzar ese reconocimiento, la literatura infantil debería desprenderse de algunos de los lugares comunes que la desvirtúan (Mata, 2014, p. 119).

Por esta razón, la revisión de los planes nacionales de lectura es importante. Comprender cuál es el aporte existente en sus apuestas teóricas y en sus propuestas literarias y didácticas, nos invita a tejer relaciones entre la labor pedagógica, el fomento de la lectura y el papel dinámico que cumple el libro; y pone en funcionamiento una serie de procesos cognitivos (Jiménez y Rubio, 2010 p. 7) que además reivindica al niño como lector, capaz de acercarse a un libro con preguntas propias, generadoras de nuevos sentidos y formas de comprensión. Esto significa reconocer en la literatura una “expresión auténtica y real de las diversas sociedades y que tiene su propia estructuración y su propia manera de circular en el mundo, motivando constantemente al ser humano a la reflexión y reelaboración de su propio sentido histórico” (Borja, Galeano y Ferrer, 2010, p. 159).

De aquí, la necesidad de generar una reflexión sobre la literatura infantil articulada al Plan nacional de lectura y escritura, desde la perspectiva cultural, asunto que en el caso de esta ponencia nos invita primero a pensar la relación cultura y literatura, para luego generar un acercamiento al plan lector y, desde allí, repensar el papel que juegan los libros en la vida de los niños.

Cultura-literatura

En la actualidad, la literatura es asumida como herramienta para el reconocimiento de las identidades culturales, en tanto es expresión del imaginario sociocultural de individuos, comunidades, países o regiones. Llevada a los contextos escolares, se transforma en una apuesta de educación cultural en la que se activan en alto grado la emocionalidad y la sensibilidad.

La literatura infantil, como la literatura de adultos, permite imaginar posibilidades, ir al encuentro de mundos desconocidos, conocer nuevas formas de pensar y actuar, simular lo que se quiere ser. Y eso, para los niños que están aprendiendo a vivir, supone una experiencia de carácter ético. La lectura puede ofrecerles la oportunidad de enfrentarse al presente y proyectarse al futuro (Mata, 2014, p. 112).

En este contexto, el diálogo con la cultura es fundamental. La perspectiva sociocultural hace parte de un aprendizaje tanto conceptual como instrumental y actitudinal, la mayoría de las veces intuitivo y espontáneo; hace referencia a una construcción identitaria compartida que “procede del reconocimiento de una historia común, de una lengua, de unos símbolos, sentidos, valores y prácticas, que van creando vínculos objetivos y subjetivos” (Mieles & Alvarado, 2012, p. 58).

La cultura se encuentra en consonancia con la noción de identidad cultural desde una mirada de identidad desarrollada y de variación constante, no se compone solamente de la tradición o herencia que se genera en el transcurso del tiempo, sino que convive con otras cualidades identitarias que son resultados de la socialización e interacción con múltiples procesos de formación.

En términos conceptuales la cultura ha sido observada, analizada y descrita desde los diferentes estudios sociales de la civilización, filosofía cultural, historia cultural y sociología cultural, en la búsqueda de comprender los cambios y condiciones culturales que se gesten en el transcurso de los años, abarcando asimismo las culturas nacionales, la diferencia cultural y los sistemas que la componen. Para Freire, lo cultural era entendido como el resultado de la acción creadora del hombre, “el incremento que el hombre hace al mundo que no fue construido por él (...) resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador” (Freire, 1999, p. 117).

La identidad cultural se ha visto como aquellas “prácticas culturales que corresponden a las herencias tradicionales y culturales que conforman una determinada cultura” (Lorenzo, 2008 p. 40). En este contexto, las posibilidades de reproducción y trasmisión de la identidad cultural no solo histórica, sino también contextual y educativa, parte de las acciones culturales desde perspectivas integradoras. De ahí que se asuma la literatura como mediadora cultural para narrar y ordenar los acontecimientos históricos, las vivencias, formas de relacionarse y la manera como accede al conocimiento cada cultura.

La literatura en el Plan nacional de lectura

Leer es mi cuento busca que los colombianos integren la lectura y la escritura a su vida cotidiana, esto de manera articulada con los objetivos básicos planteados por la Ley General de Educación (Ley 115, 1994) donde se establece que los estudiantes deben desarrollar “habilidades comunicativas básicas, para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar, expresarse correctamente en lengua castellana y también en lengua materna, en caso de los grupos étnicos con la tradición lingüística propia, así como el fomento por la afición por la lectura” (Art. 21, núm. C).

Las estrategias de este plan, referidas específicamente a la infancia, se llevan a cabo mediante varios proyectos culturales y educativos, que se sustentan en un catálogo de libros categorizados por temas y edades que se difunde en el país de dos maneras, una como *Colección*, es decir lista de textos literarios, a los que se puede tener acceso en todas las bibliotecas públicas del país y en los centros del ICBF, en esta hay un total de 38 tomos que se distribuyen de manera gratuita y a los que se puede tener acceso físico y digital; y otra como *Serie* de producciones colombianas, dirigidas específicamente a los niños, y disponibles en formato virtual para ser descargadas desde la página MaguaRED (Estrategia digital de cultura y primera infancia del Ministerio de Cultura). La oferta muestra varios tipos de propuestas literarias, que se agrupan del siguiente modo: primero, libros que agrupan poesía, refranes, canción y retahílas; segundo, sobre la colonización y tradición caballerescas; tercero, acerca de la fantasía y la imaginación; cuarto, historias sobre animales; y, por último, textos que describen tradición cultural, identidad y diversidad.

Aquí se hará referencia a la última selección, porque interesa relacionarla con la perspectiva de formación cultural y ciudadana. Esto se mostrará mediante dos tablas, la primera resulta de una

revisión de los 38 tomos, en la que se proponen cuatro ítems: tomo al que pertenece, edad sugerida, título, año de publicación y autores (tabla 1). La segunda es resultado de la revisión a la serie propuesta por MaguaRED, publicada en el 2019 con la intención de visibilizar la diversidad, en esta se establecen como ítems: título, autores y actores, temática, comunidad a la que responde (tabla 2).

Tabla 1. Libros que describen tradición cultural, identidad y diversidad

29	de 7 a 10 años	<i>Cantos populares de mi tierra</i>	Año y autores (2019) Autor: Candelario Obeso Ilustraciones: Manuel Gómez
33	de 10 años en adelante	<i>Versos sencillos</i>	(2020) Autor: José Martí Ilustraciones: Paola Ortiz
35	de 10 años en adelante	<i>Cuentos y arrullos del folclor indígena y campesino colombiano</i>	(2020) Autores: Selección del tomo I de la Audioteca de Agua, Viento y Verdor, del ICBF, Ministerio de Cultura, Fundación Carvajal, Cerlalc, Fundación Rafael Pombo, Fundalectura. Colección Fiesta de la Lectura, 2013 Ilustraciones: Amalia Low
36	de 10 años en adelante	<i>Cuentos y arrullos del folclor afrocolombiano</i>	(2020) Autores: Selección del libro Tortuguíta, vení bailá, editado por el ICBF, el Ministerio de Cultura, Fundación Carvajal, Cerlalc, Fundación Rafael Pombo, Fundalectura. Colección Fiesta de la Lectura, 2013 Ilustraciones: María Paula Moreno
38	de 10 años en adelante	<i>La Expedición Botánica contada a los niños</i>	(2020) Autora: Elisa Mújica

Tabla 2.

Título	Autores y actores	Temática	Comunidad a la que responde
<i>Una morena en la ronda</i>	Edición multilingüe, el ICBF y Fundalectura Actores que apoyaron Moraima Simarra Hernández, Eucaris Simarra Hernández, Eduin Valdés Hernández, Manuel Pérez Salinas, Andreas Valdés Torres,	Los ritmos de la lengua palenquera y del <i>creole</i> raizal	Pacífico, de San Basilio de Palenque y de la comunidad raizal del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina

	Moraima Simarra Hernández, Rutselis Simarra Obeso, Pilar Posada Saldarriaga		
<i>Putunkaa Serruma: Duérmete, pajarito blanco</i>	Edición multilingüe, el ICBF y Fundalectura	Recopilación de los arrullos y los cuentos de las comunidades indígenas Piapoko, Arhuaco, Kamëntsa, Uitoto y Wayuu	Las comunidades indígenas Piapoko, Arhuaco, Kamëntsa, Uitoto y Wayuu
<i>Los arrullos de Jáamo</i>	Edición multilingüe, el ICBF y Fundalectura Actores que apoyaron Pueblo nasa, abuelas y abuelos de las comunidades nasa, inga, sikuani, cãacwa y totoró, Madres comunitarias Líderes y docentes: Jesús Mario Girón Higueta. Antropólogo Claudia Rueda Gómez. Autora e ilustradora de libros para niños	Arrullos, las canciones y relatos de las comunidades indígenas: nasa, inga, sikuani, cãacwa y totoró	Las comunidades indígenas: nasa, inga, sikuani, cãacwa y totoró
<i>Tiki, tiki, tai</i>	Edición multilingüe, el ICBF y Fundalectura Actores que apoyaron Yeny Gómez Dalila Gómez Baos	Los gitanos colombianos comparten en este libro algunos arrullos, secretos y relatos Rromanés o shib Rromaní, una lengua que recuerda cada camino por el que los gitanos	Gitano de Colombia, prorrom o Rrom

		han pasado, en su ir y venir.	
<i>Patatas de armadillo, dientes de ratón</i>	Edición multilingüe, el ICBF y Fundalectura Actores que apoyaron Alberto Aljure María Fernanda Mantilla	Canciones, juegos y relatos de los campesinos colombianos es un reconocimiento a las tradiciones, las costumbres, los modos de comprender y vivir la vida en diferentes comunidades del país.	Raíz hispana, indígena y afro

La tabla 1 permite ver 5 tomos donde se recoge algunas de las expresiones de la cultura de las comunidades palenqueras, negras, afro y raizales de Colombia. Es un ejemplo de la riqueza, originalidad y cultura, el poder de estas comunidades. Sus diversas manifestaciones hacen presencia de manera auténtica en múltiples áreas geográficas de la nación, a su vez se muestran escritos en sus idiomas nativos y en español.

Además, los libros incluidos en esta tabla hablan de la riqueza y diversidad de cultura, lengua, hábitos, actitudes y características económicas y sociales. Cuentan sobre el amor a los seres queridos, a la tierra que los vio nacer, y al mismo tiempo cuentan la historia de una identidad cultural a la que nos aferramos para vivir en sociedad. Son libros dirigidos a los niños lectores, están pensados para que ellos disfruten, enriquezcan su vocabulario, estimulen su creatividad, y al mismo tiempo son reservorios de la cultura; por eso, como dice Mata (2010) “debemos rescatar la herencia de mitos, leyendas, fábulas y cuentos folclóricos apropiados para los niños/as pues han sido creadas a lo largo de la Historia con un fin y constituyen el legado más valioso de ella y nuestra propia identidad” (p. 2).

La tabla 2 es una selección que recoge historias a través de las cuales se puede apreciar la alegría de las comunidades campesinas, indígenas, afrodescendientes y gitanas. Los arrullos, cantos, juegos, melodías, rondas, adivinanzas y cuentos de tradición oral recopilados aquí, hablan de su relación con el entorno, las múltiples tradiciones culturales y las diferencias de sus ancestros. En sus relatos se aprecian las experiencias de vida y las relaciones vinculares de cada grupo, acercarnos a sus cosmovisiones nos ayuda a comprender que la conformación del país está transversalizada desde sus cimientos por la diversidad cultural.

Conclusiones

Las reflexiones anteriores y las dos tablas presentadas permiten evidenciar que la literatura es “una vía a la cultura y al conocimiento que la humanidad ha ido construyendo a lo largo de su historia. La labor educativa tiene en la lectura una de sus aliadas más importantes cuando de integración educativa se habla” (Guerrero, Ramos & Pacheco, 2010 p. 60).

En Colombia hay voces que quieren y necesitan ser escuchadas, tradiciones que se niegan a ser olvidadas, idiomas que se desconocen y pueblos y personas que, en medio de variados paisajes,

ven el mundo y viven en él de manera diferente. Esas diferencias nos hacen diversos, y esa diversidad nos enriquece (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2019).

Es tarea de todos fortalecer las tradiciones orales y culturales, en la búsqueda de fomentar el respeto, la inclusión, y el valor de todas las personas en sus diferencias; con la visión de que cada persona independientemente de la comunidad de donde proceda se sienta seguro en el desarrollo de su propia voz e identidad cultural. Mostrar aquí estos títulos es una manera de invitar a otros a leer, acercarse a los pueblos originarios que, de la Amazonia al Caribe y de la Orinoquia al Pacífico, cantan, escriben, narran y recitan sus creencias, tradiciones y vida.

Referencias bibliográficas

- Colomer, T., & Fittipaldi, M. (Eds.). (2012). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. Banco del Libro.
- De Bogotá, C. D. C. (1994). Ley 115 de 1994. <https://bibliotecadigital.ccb.org.co/bitstream/handle/11520/26155/LEY%20115%20DE%201994%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Freire, P. (1999). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Galeano Marín, M. E. (2007). Estrategias de investigación cualitativa: El giro en la mirada. *Medellín, Colombia: La Carreta Editores*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6219676.pdf>
- Guerrero, G. C., Ramos, M. T. N., & Pacheco, M. A. C. (2010). La lectura en voz alta, la integración educativa y la competencia comunicativa: un estudio de caso. *Enseñanza e investigación en psicología*, 15(1), 59-74. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29213133005.pdf>
- Jiménez, S. Y., & Rubio, E. L. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (6), 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2010.06.01
- Leonard-Rodríguez, F. (2015). Una panorámica del concepto sistematización de resultados científicos. *EduSol*, 15(53), 106-113. <https://www.redalyc.org/pdf/4757/475747194010.pdf>
- Lorenzo, Z. B. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. *Obtenido de CLACSO: http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf*. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf>
- Macías, M. C. M. (2010). Los beneficios de la literatura infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1-6. <https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7247.pdf>
- MaguaRED. Es mi Cuento, L. Libros para la primera infancia. <https://maguaRED.gov.co/wp-content/uploads/2017/04/Libro-Retorno-social-Leer-es-mi-Cuento-1.pdf>
- Mata, J. (2014). Ética, literatura infantil y formación literaria. *Imposibilia. Revista Internacional de Estudios Literarios*, (8). <https://doi.org/10.32112/2174.2464.8.102>
- Orozco, M. B., Galeano, A. A., & Franco, Y. F. (2010). Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana (Concepts of children and youth literatures, their periodization and canon issues in Colombian literature). *Estudios de literatura colombiana*, (27), 157-177. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/elc/article/view/9702>

LEER A EDUARDO GALEANO: UNA VISION INTERDISCIPLINARIA CON LAS TECNOLOGÍAS

Dra. Bárbara Maricely Fierro Chong
<https://orcid.org/0000-0002-7177-1860>
barbara.fierro@umcc.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

M. Sc. Jaqueline de las Mercedes Camacho Pavón
Sucursal Casa de las Américas, Matanzas, Cuba

M. Sc. Fidel Pancorbo de Sandoval
Unión de Informáticos de Cuba, Filial Matanzas, Cuba

Ing. Omar Guerra Medina
Radio 26, Matanzas, Cuba

Resumen

El desarrollo científico-tecnológico alcanzado a nivel mundial ha constituido un reto para la educación en los diferentes escenarios socioculturales. En Cuba, el avance alcanzado en las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) ha permitido el acceso a gran cantidad de información digital, como nuevas formas de adquirir conocimientos y el empleo de nuevas herramientas, que, junto a los métodos tradicionales, ha complementado el desarrollo de diversas ciencias. Se promueve cada año, la utilización de la tecnología para elevar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación, y así lograr, un mejor desarrollo en el conocimiento y la personalidad del estudiante. El objetivo de esta investigación es proponer una multimedia y aplicación de celular como material de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Español-Literatura de 12 grado, donde se analiza la obra del escritor latinoamericano y humanista Eduardo Galeano, tomando como base el Premio especial de Narrativa José María Arguedas de Casa de las Américas *Espejo, una historia casi universal*. Se aplican técnicas como encuestas, entrevistas y la valoración por criterio de especialistas, lo cual conlleva a crear y proponer su aplicación.

Palabras clave: literatura, TIC, aprendizaje, humanismo

Introducción

Diversas son las funciones que ofrecen las TIC, capaces de satisfacer las necesidades educativas y culturales, convirtiéndose en un instrumento, cada vez más indispensable en el proceso educativo. De ahí que: “La necesaria informatización de la sociedad exige repensar los enfoques pedagógicos con visión transdisciplinaria, sustentada en la filosofía, la psicología y la sociología, sin desdeñar las ciencias de la comunicación” (Pogolotti, 2018).

Por ello, en el contexto de la maestría en Didáctica de las Humanidades y como parte del proyecto de investigación “La enseñanza aprendizaje de las disciplinas humanísticas”, la autora

principal, con un equipo de trabajo de informática, desarrolló la investigación acerca de la obra de Eduardo Galeano en el preuniversitario.

La enseñanza de la literatura en el preuniversitario es un eje interdisciplinar de las humanidades que facilita conectar con diversas creaciones artísticas para fomentar valores identitarios y una cultura integral, su enseñanza se ha enriquecido con cada avance tecnológico surgido, desde la imprenta, el cine, la televisión, los videos, las computadoras y todas las posibilidades que abren como aulas virtuales, blogs e intercambios en línea. Estos medios posibilitan la comunicación en diferentes estilos, es necesario tenerlos en cuenta como medio de enseñanza, al permitir la posibilidad de organizar y estructurar el conocimiento, la alternativa de la comunicación, y además provoca, fortalece y complementa el aprendizaje, de manera creativa y dinámica.

Eso implica desarrollar estrategias de lectura en diferentes tipologías textuales para interactuar y comprender con lo que se produce en diversos códigos, el mundo de las imágenes cinematográficas, los documentales y la información actualizada. Le corresponde al docente motivar e incentivar su conocimiento y disfrute.

Los estudiantes que cursan el bachillerato, dadas sus características y los contextos, son nativos digitales; poseen habilidades en el manejo de los dispositivos móviles y mayores posibilidades de acceso a *Internet*, lo que le proporciona inmediatez en la obtención de información sobre determinado aspecto, tópico, obra, autor y puede realizar una investigación preliminar de algo solicitado o deseado. Los jóvenes hoy prefieren obtener información de forma digital. Por las características del diseño, tanto de los dispositivos como de los *softwares* empleados, por la propia vida acelerada de estos tiempos, ellos prefieren textos y videos cortos.

En este trabajo se ofrecen los resultados de la investigación de tesis de maestría, desarrollada por la autora principal, en la cual se expuso como resultado un sistema de actividades para la lectura y disfrute de la obra de Eduardo Galeano en el preuniversitario, apoyado en dos productos informáticos.

Desarrollo

Se ha extendido en el ámbito pedagógico el sentido cultural, social y filosófico para entender la enseñanza de la literatura como un saber multidisciplinario que reclama de una mayor presencia en los planes de estudio del preuniversitario, dadas las características de los estudiantes de este nivel y lo que ella promueve en su formación humana.

En las últimas décadas, con el desarrollo del audiovisual, el panorama de la lectura ha cambiado, aunque hay más soportes de lectura, nuevos códigos, signos y existen novedosas maneras de comunicarse, la lectura literaria y la comunicación han disminuido, se observa jóvenes con accionar cada vez más pasivos, y la reflexión y el debate racional se han reducido, por lo que se demanda del uso de las Tecnologías de la información y las comunicaciones de manera más efectiva en el perfeccionamiento de la educación y la cultura, para crear facilidades de acceso y de desarrollo de sentido y significatividad de los aprendizajes.

La tecnología en la educación literaria se convierte en una fortaleza, permite crear ambientes de aprendizaje, aglutinar información y conocimientos dispersos para hacer más eficiente el aprovechamiento del tiempo; se pueden realizar, al activar textos multimodales a partir de obras literarias, escritores, formas genéricas y resultados de concursos. Mediante aplicaciones, se puede promover la literatura existente en bibliotecas, librerías y editoriales.

Hoy se impone el empleo de los dispositivos móviles en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación literaria. Teniendo en cuenta que: “Los dispositivos móviles (celulares, *tablets*, *netbooks*, *smartphones*), se caracterizan por portabilidad, conectividad, adaptabilidad e interactividad” (Mateus, Aran-Ramspott, & Masanet, 2017). “El aprovechamiento de los

dispositivos móviles en el proceso de enseñanza-aprendizaje se percibe como vía para el aprendizaje colaborativo, interactivo, y, por consiguiente, desarrollador” (Hernández, Martínez, 2019). Lo anterior implica un reordenamiento didáctico que posibilita, al decir de (Rojas *et al.*, 2014), un aumento de la motivación por aprender, teniendo en cuenta la inmediatez de transmisión y recepción de información, y un ritmo más flexible de tiempo de aprendizaje, asincrónico y la posibilidad de un enfoque cooperativo grupal y estratégico. También, ofrecer ventajas de vencer barreras geográficas, sociales y de naturaleza personal

Se comparte con Fierro y Borot (2016) que cualquier tipo de lectura permite un contacto y una comunicación. En la intención de formar un buen lector, sobre todo de literatura humanista se logra un individuo con gran valor social, pues influye en su capacidad intelectual, imaginación, lengua materna como expresión de su identidad, ética, estética, pensamiento racional y valores. Enfatizan en la literatura como fuente de intertextualidad e interdisciplinariedad que permite la organización científica de trabajos integrados con otras ciencias e infieren que traspasa las fronteras de las disciplinas.

Con esta investigación, se abraza la idea de buscar “...una enseñanza que movilice más medios, es decir, que sea capaz de ofrecer a los estudiantes una amplitud de experiencias, entornos y estímulos; es posiblemente una enseñanza potenciadora de calidades para el aprendizaje” (Cabero, 2002, p. 2), de acuerdo con lo que se propone en la investigación de Camacho (2020) para el empleo de la obra de Eduardo Galeano en preuniversitario.

En la estrategia metodológica se diseñó un sistema de actividades y dos productos informáticos de apoyo didáctico y metodológico para motivar al conocimiento y disfrute de la literatura de Casa de las Américas, donde se valora la importancia que tiene el texto como manifestación dinámica, que no solo ofrece información, sino también herramientas (signos, mensajes) que pueden ser usadas para desarrollar la habilidad de comprensión del estudiante y buscar las conexiones necesarias de conocimiento, que permitan la comunicación (elemento esencial en el ser humano) y el debate de las diferentes interpretaciones que pueda tener un solo acontecimiento y realizar un enfoque interdisciplinario desde la didáctica de las humanidades, teniendo en cuenta que “La identificación de nodos interdisciplinarios contribuye a entrenar y sistematizar el modo de pensar y actuar interdisciplinario” (Mañalich, R. 2005).

La estrategia está acompañada con una aplicación para celulares y una multimedia, que recoge toda una información sobre Casa de las Américas, posibilita la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante, contribuye al desarrollo del conocimiento histórico cultural de esta institución, así como la obra de Eduardo Galeano. Se enfatiza en que “este aspecto abre nuevos rumbos didácticos en la educación contemporánea, la transformación de textos, desde una idea base u original puede conducir al desarrollo de nuevos significados” (Fierro, Díaz & García, 2020, p. 8).

La estructuración de los contenidos de la multimedia, es por medio de un menú con los siguientes botones:

-Introducción. De manera breve informa al usuario sobre el empleo de esta herramienta tecnológica.

-Casa de las Américas

-Historia. Historia de Casa de las Américas, entrevista a Haydée Santamaría, documental sobre su fundación, así como la visita de Mercedes Sosa a Casa de las Américas.

-Estructura. Sobre la función y actividades que organizan los diferentes departamentos que conforma la Casa de las Américas, la cronología de la Casa hasta 2009 y el documental *La Hora de Cuba* sobre Casa de las Américas.

-Fondo Editorial. Las diferentes colecciones que atesora el fondo editorial Casa de las Américas; puede leer algunos libros de Eduardo Galeano y artículo de la revista Casa sobre la emigración cubana y *Pipepa* de Jesús del Castillo.

-Premios Casa. Información de los premios Casa de las Américas por año, 3 videos: *Espejo*, cuando Eduardo Galeano visitó Casa de las Américas en el 2013, otro con las palabras de apertura de la edición 53 y el dramatizado *Pipepa*, premio Casa de las Américas, del escritor matancero Jesús del Castillo.

-Opiniones. Opiniones sobre Casa de las Américas, se podrá escuchar la voz de Julio Cortázar en Casa de las Américas.

-Eduardo Galeano. Contiene síntesis bibliográfica, su participación en la Casa de las Américas, diferentes pensamientos con sus fuentes, acompañado con 9 videos.

-Materiales Didácticos. Contiene videos y libros que pueden ser aplicados en la intertextualidad e interdisciplinariedad de los minirrelatos.

La aplicación recoge la historia, estructura, fondo editorial, premios, Eduardo Galeano, sin los videos y el libro *Espejo, una historia casi universal*. Para intercambiar se realiza por el sistema *Zapya*. Y dentro del CD multimedia se encuentra la aplicación para poder ser instalado en el celular.

Las potencialidades y ventajas que ofrece el empleo de las TIC, en este estudio para la motivación por la literatura son:

-Es una herramienta, teniendo en cuenta que es el soporte más usado por los jóvenes que favorece la lectura de textos en diferentes tipologías.

-Ayuda a gestionar información sobre la editorial Casa de las Américas, las obras de autores que se estudian en los programas escolares o promover el vínculo con otros.

-Crea un ambiente flexible y práctico para el aprendizaje, el conocimiento del cuadro del mundo entendido como la conjugación de la historia, la geografía, los contextos socioculturales para una mejor comprensión de lo que se estudia.

-Se favorece el aprendizaje colaborativo y en grupo.

-Se eliminan las barreras espacio-tiempo entre el profesor y estudiantes, cuando el estudiante estudia fuera del horario escolar. Las TIC pueden solucionar esta problemática al cambiar los escenarios educativos y de preparación metodológica de los docentes.

A la hora de seleccionar, en los productos multimedia y aplicación de APK se presentan las siguientes características:

-Contextualizados: por facilitar la interacción con un cúmulo de información, vídeos y documentos dispersos en diferentes sitios lo que optimiza tiempo y se adapta a las necesidades de cada docente, metodólogo o contexto escolar.

-Intencional: tiene el propósito definido de ofrecer una vía de empleo de los fondos editoriales de Casa de las Américas, viabilizado como medio de enseñanza desde los resultados de la investigación y con incidencia en el trabajo metodológico y la superación en el territorio.

-Flexible: se puede utilizar en diferentes contextos, y para otras asignaturas, puesto que su contenido realiza un bosquejo histórico hasta el presente, está abierto a su actualización.

-Novedoso: parte de la necesidad de sistematizar contenidos teóricos. La organización, selección, y utilización de las herramientas tecnológicas en la investigación, brindaron nuevos escenarios para potenciar el desarrollo del hábito de lectura y la comprensión de texto, además, permitió que el estudiante participara de manera activa en su propio proceso de aprendizaje.

Ejemplo de una de las actividades:

Tercer encuentro

Tiempo: 90 minutos

Meta de la clase: aproximación a la minificción de Galeano *Espejo: una historia casi universal*.

Inicio: motivación (15 minutos)

Retroalimentación por parte de la profesora acerca del contenido del encuentro anterior.

Invita a los estudiantes a comunicar si hallaron alguna información acerca de autores latinoamericanos que desearían leer y compartir sus textos

Los estudiantes pueden comentar, la profesora ofrecerá algunas sugerencias para acercarse a su objetivo, hablar de manera general del libro. ¿Por qué su nombre?, ¿de qué trata?, opiniones sobre el libro, hablar sobre el premio de narrativa José María Arguedas.

¿Quién fue Eduardo Galeano? Vida y obra, premios Casa de las Américas obtenidos. (Proyectar Eduardo Galeano y sus frases más reconocidas.)

Desarrollo (60 minutos)

1- Audición del texto *Humanitos* (En la voz de su autor)

Procedimientos:

-Lectura íntegra, expresiva modelo del texto, se facilitará a cada tallerista contar con el texto.

-Qué impresión les ha provocado este texto. Se procederá a una lluvia de ideas que propicie que cada participante dé su criterio.

-Relee el primer párrafo, a partir de sus conocimientos biológicos del origen y evolución de las especies ¿qué opinión te merece?, ¿cuáles son las ideas que sobre el origen plantea el autor? El autor emplea la ironía como recurso para dar paso a su mensaje artístico.

-El autor se identifica en una especie *Humanitos* y ofrece un conjunto de hechos y acciones que, según él, realizamos. Organiza en una lista aquellos que son negativos, defectos, ejemplos del mal, y una lista con los que son virtudes y cualidades positivas que nos identifican. ¿En qué lista te ubicas? Reflexiona y comparte tu respuesta.

-Reflexiona acerca de los negativos, los defectos, ¿con cuáles concuerdas y por qué (aquí deben poner ejemplos) y con cuáles no concuerdas y por qué? Para ello se pueden apoyar en un mapa conceptual, o esquema.

-De las cualidades o virtudes, ¿cuál consideras que posees? Enumera algunos ejemplos de cómo se manifiestan en tu barrio, en tu escuela.

-De la lista de los defectos o actos negativos que consecuencias ha traído.

-Reflexiona acerca de por qué el autor lo tituló *Humanitos* ¿Qué otro título le pondrías?

-Repara en el final, ¿qué sentimiento despierta en ti? Comparte la lectura a viva voz.

2- Lectura del microrrelato: *Fundación de la contaminación*

-¿Qué les impresionó de este texto?

Los estudiantes pueden ofrecer sus ideas al respecto, la profesora dirigirá la atención hacia su propósito

-¿Les recuerda algún texto literario ya estudiado?, comente de quién se habla en el texto.

-Relee la primera oración, ¿qué impresión te causa esa descripción de los pigmeos? ¿Qué cualidades se les atribuye a estos seres?

-Completa las frases a partir de lo que te inspira: El mundo al revés...Érase una vez....

3- Presentará el microrrelato: *Breve historia de la revolución tecnológica*. (Proyectar programa *Texto Contesto*)

¿Qué te sugieren los siguientes fragmentos:

-Nos habían prometido que trabajarían para nosotros. Ahora nosotros trabajamos para ellas.

-Nos desencuentran las ciudades que inventamos para encontrarnos.

-Los grandes medios, que inventamos para comunicarnos, no nos escuchan ni nos ven.

¿Se considera, dominado por la tecnología? ¿Cuáles son sus experiencias personales?

Realiza una matriz en que exprese: ventajas y desventajas

Cierre: Actividades (15 minutos)

Realice la retroalimentación de la clase invitando a sus estudiantes a comentar lo aprendido.

Invítelos a leer y compartir sus lecturas de otros textos. Se hablará de los premios Casa de las Américas desde 1982 hasta 1992.

El proceso de diagnóstico en este estudio tuvo en cuenta los aportes del resultado de la tarea de investigación (Fierro, 2019, b) y del proyecto de investigación donde se inserta su resultado.

Se tomó, como unidad de estudio para el desarrollo de esta investigación, docentes y directivos de la asignatura Español-Literatura del duodécimo grado de los IPU “Enrique Hart” y “Martin Klein”, centros donde se desarrollan las acciones de introducción de resultados del proyecto de investigación en el cual se inserta este estudio, así como a 31 estudiantes del 12^{mo} grado y a la metodóloga provincial de la asignatura Español-Literatura, así como a la metodóloga provincial y el metodólogo municipal de la asignatura.

- Revisión de documentos normativos de la asignatura Español-Literatura y el proyecto educativo en el preuniversitario
- Encuesta a estudiantes de 12^{mo} grado
- Entrevista a docentes y directivos de la asignatura Español-Literatura
- Observación de clases

Los profesores seleccionados son graduados del nivel superior para un 100 %; todos tienen más de 4 años de experiencia.

Valoración de los resultados

En la valoración de este resultado la autora organizó la aplicación del criterio de usuarios, en el cual participaron 11 docentes, integrados por doctores: 4, master: 3, licenciados __, metodólogos 1, quienes ofrecieron sus valoraciones sobre el sistema de actividades.

Muy favorable 3 Favorable 8 Poco favorable__ No favorable __

Criterios:

-Actividades novedosas que facilitan el tratamiento de textos y autores vinculados a la labor cultural de Casa de las Américas, una de las instituciones culturales que más ha hecho por la unidad de los intelectuales latinoamericanos.

-Se sugiere una mejor dosificación de los contenidos por encuentros porque están muy densos para propiciar una lectura disfrutable de los microrrelatos.

-Aprovechar las relaciones interdisciplinarias e intertextuales.

-Incorporación de actividades interactivas

-Posibilidades de acercarse Premio Casa, uno de los acontecimientos culturales más significativos para América Latina.

Por otra parte, para darle sentido a este objeto de estudio, se realizó una sesión de trabajo con el empleo del método de “grupo de discusión” (Arboleda, L. M., 2008, Mena, A. M. & Méndez, J. M., 2009), para ello se organizó un guion de discusión que facilitó la reflexión y profundización en torno a las posibilidades que brinda el nuevo momento del perfeccionamiento de Educación en el preuniversitario para incorporar otros contenidos de cultura general, ampliación de lo que se aborda en los programas mediante talleres complementarios. La presencia de docentes de enseñanza media, metodólogos de la asignatura Español-Literatura, especialistas de las instituciones culturales e investigadores de la Universidad de Matanzas posibilitó la comprensión de las potencialidades que brindan los dos contenidos fundamentales que ofrece la estrategia metodológica.

En las actividades de trabajo docente-metodológico, cursos y conferencias de posgrado realizadas con los profesores desde el proyecto de investigación “La enseñanza-aprendizaje de las lenguas y la literatura en la educación de la personalidad”, se observó motivación e interés de los docentes por la actualización de los contenidos literarios y la posibilidad de contar con nuevos fondos editoriales a los cuales acceder de manera rápida y eficiente.

Principales ideas registradas:

- El tratamiento digital de la información y su puesta a disposición de docentes, y metodólogos facilita la incorporación de una amplia diversidad de datos, referencias, documentos, imágenes y videos para su sistematización en actividades docentes y extradocentes.
- Desarrollar conocimientos y sentimientos a partir de las vivencias en el carácter sociocultural, y en específico la identidad cultural latinoamericana.
- Identificar de manera precisa las vías para disponer de la APK por parte de los estudiantes, lo que requiere de los docentes un diagnóstico de quiénes poseen los medios e intencionar el trabajo para la colaboración entre los estudiantes.

Para valorar la multimedia en la investigación, se tuvieron en cuenta los siguientes factores:

Para la validación pedagógica de la multimedia se consultaron 7 especialistas en didáctica general y de lengua y literatura, de los cuales 2 ostentan la categoría de Profesor Titular, 2 de Profesor Auxiliar, 1 de Profesor Asistente, 1 de Profesor instructor y 1 no posee categoría docente, sobre los cuatro aspectos que a continuación se expresan:

Necesidad: se parte de la prioridad que se le da al soporte de lectura digital hoy. En la investigación, la propuesta de multimedia es una herramienta para motivar la lectura, analizar la obra de Eduardo Galeano y fomentar el aprendizaje desarrollador en el bachiller.

Fiabilidad conceptual: la información presentada está actualizada; los contenidos y métodos son objetivos; existe relación interdisciplinaria e intertextual con el empleo de textos de diferentes modalidades, sobre todo por la actualización de contenidos literarios.

Fiabilidad psicopedagógica: por la información ofrecida sobre Casa de las Américas y Eduardo Galeano, contribuye a la motivación, formación y desarrollo de lo cognitivo y afectivo en los estudiantes con la mediación del docente, para la ampliación cultural y al desarrollo de habilidades y la generación de vivencias en torno a la cultura en su sentido más amplio.

Comunicación: empleo adecuado de los recursos; es legible; apropiado tamaño y color de los recursos; correcta estructuración de los contenidos y equilibrio entre sus componentes.

Validación funcional

Para este aspecto fueron consultados cinco especialistas con experiencias desde su formación académica, de posgrado e investigación en el desarrollo de plataformas informáticas, tres de ellos en el área de informática y dos con resultados de elaboración de materiales y pertenecientes al área de las Humanidades.

Fiabilidad funcional

De la valoración realizada se identificaron las siguientes recomendaciones para la mejora del producto multimedia:

-Necesidad de determinados botones que no se incluyeron y que hacen más operativa y eficiente el proceso de interacción y motivación: tales como avances y retrocesos en los videos, un botón para la música, pensar en la posibilidad de establecer un enlace con sitios de Casa de las Américas.

-Mejorar la organización de la información en cada una de las partes.

-La inclusión de unas palabras de introducción que ubique al lector en los propósitos de la multimedia.

-Emplear una plataforma más actual.

En dos criterios se manifiesta que la plataforma empleada en la multimedia es una herramienta educativa útil y factible, su ejecución es consistente y sus servicios permiten la funcionalidad en los contextos educativos. En uno de los criterios se sugiere mejorar en una versión más actual a una plataforma con otras opciones, lo que es tenido en cuenta en esta investigación para futuras actualizaciones del producto. La APK favorece que los estudiantes la puedan pasar por *Zapya* a sus teléfonos digitales.

Documentación técnica y pedagógica

Los textos son legibles, adecuados para que los docentes puedan actualizar sus conocimientos e incentivar a los bachilleres, en su presentación tiene información diversa, en la cual se integran textos de diferentes modalidades, responden a las exigencias de la educación preuniversitaria y facilita el trabajo metodológico de los docentes, metodólogos y bibliotecarios.

Todas las recomendaciones se lograron mejorar y en cuanto a la plataforma empleada se realizó una multimedia por la información y organización del producto y teniendo en cuenta que, aunque el país está haciendo un esfuerzo en la informatización de la educación, en muchos centros educacionales existen dificultades, todavía existen laboratorios con multimedia que son usadas en la educación, y por la información recopilada sería un complemento con la aplicación para celular muy usado en los jóvenes hoy.

Según Omar Guerra, Ingeniero Informático y programador de la multimedia y APK, al momento de desarrollar la multimedia no sabíamos para qué plataforma irnos, si desarrollar una página *web* o aplicación de escritorio, para esto fuimos al lugar de destino de nuestro producto informático comunicativo. En el pre existen laboratorios donde conviven otras multimedias de escritorio, algunas del proyecto Cuba Educa. Además, no se contaba con servidores dedicados a base de datos por lo que desplegar una *web* sería más incómodo y la multimedia una más dentro del paquete que ya existe. Luego de un tiempo de trabajo y muchos intercambios, logramos terminar un conjunto de aplicaciones informáticas que, aunque cumplen con su acometido, aún tienen mucho campo por mejorar.

Conclusiones

Se identificó la necesidad de elaborar una estrategia metodológica articulando las actividades y resultados informáticos para favorecer el empleo de los fondos editoriales de Casa de las Américas. El carácter metodológico del resultado radica en que ofrece pautas para abordar un contenido literario de carácter interdisciplinar en el área de las Humanidades, y su apoyatura didáctica y metodológica en dos productos informáticos que potencian la eficiencia en tiempo y en condiciones para actualizarse en contenidos dispersos en fuentes bibliográficas de distinta naturaleza.

La aplicación parcial en el proceso del proyecto de investigación, los criterios expresados por los usuarios y los grupos de discusión promovidos, revelaron la pertinencia del resultado. Los productos informáticos fueron sometidos a una validación funcional y pedagógica a fin de su mejora continua en aras del perfeccionamiento y su mayor efectividad.

Referencias bibliográficas

Arboleda, L. M. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, vol. 26. No. 1.

- Enero –junio de 2008, pp. 69-77. Universidad de Antioquia, Colombia. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12026111>
- Cabero, J. (2002). *La utilización de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el contexto Hispano*. Universidad de Sevilla.
- Camacho, J. (2020). *El empleo de los fondos editoriales de Casa de las Américas en preuniversitario*. Tesis presentada en opción al título académico de Master en Didáctica de las Humanidades. Universidad de Matanzas.
- Catálogo Fondo Editorial Casa de las Américas 1960-2009. (2011). Fondo editorial Casa de las Américas. Fondo Andaluz de Municipios para la solidaridad Internacional. La Habana. España.
- Fierro B., Díaz L. & García A. (2020). La literatura en un cambio de época: entre la innovación y la fascinación. *Revista científico - pedagógica Atenas*. No. 51. En: <http://atenas.mes.edu.cu>
- Fierro, B. & Borot, E. (2016). La promoción de la lectura como vehículo de desarrollo de la cultura en la formación de la personalidad. En: *La formación de profesionales de la educación en Cuba*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Editorial Historia Herencia mexicana.
- Fierro, B. (2019). Educar desde la literatura: enraizamiento cultural para una pedagogía comprensiva. *Revista Boletín Redipe*. Vol 8, Núm. 8, <https://revista.redipe.org/index.php>
- Galeano, E. (2011). *Espejos Una historia casi universal*. Casa de las Américas. La Habana.
- Hernández, I.; Martínez S. de las M. (2019). *Criterios de docentes y estudiantes sobre el uso de dispositivos móviles en el aprendizaje*. Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, Cuba
- Mañalich, R., (2005). *Interdisciplinariedad e intertextualidad: una ojeada desde la didáctica*. En: Didáctica de las Humanidades. La Habana. Pueblo y Educación.
- Mateus, J. C., Aran-Ramspott, S. & Masanet, M. J. (2017). Revisión de la literatura sobre dispositivos móviles en la universidad española. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 20 (2), pp. 49-72. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.2.17710>
- Mena, A. M. & Méndez, J. M. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana de Educación*. No 49/3 –abril.
- Pogolotti, G. (2018). Repensar la Pedagogía. *Granma*, p. 3
- Rojas, N., Pérez, F., Torres, I., & Peláez, E. (2014). Las aulas virtuales: una opción para el desarrollo de la Educación médica. *EDUMECENTRO*, 6(2), 231- 247.
- Unesco (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible. Agenda 2030*. Disponible en: <https://es.unesco.org/themes/liderar-agenda-mundial-educacion-2030> Consultado en marzo de 2017.

POESÍA COMO UN HIMNO: UN ACERCAMIENTO A LA OBRA POÉTICA DE ROBERTO FERNÁNDEZ RETAMAR

M. Sc. Gloria Marta López Mariño
<https://orcid.org/0000-0002-9465-9927>
glmarino@uclv.cu
Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba

Lic. Ioselanys Boffill Novo
iosebn@nauta.cu
Instituto Preuniversitario “Rubén Martínez Villena”, Caibarién, Villa Clara, Cuba

Resumen

A sesenta años de *Palabras a los intelectuales* y a dos de la desaparición física del eminente poeta y ensayista Roberto Fernández Retamar se realiza este estudio derivado de un Trabajo de Diploma defendido en la Carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura. El análisis se centra en un sector de la producción literaria de Retamar poco divulgado: su poesía. Se emplearon métodos teóricos, tales como el histórico lógico, el analítico sintético y el sistémico estructural, que sirvieron para estudiar la poesía de Retamar dentro del contexto de la generación literaria de los años 50; así como su evolución posterior. Se realizan comentarios de textos para establecer vínculos entre los distintos poemarios en cuanto a elementos ideológicos y formales. Este estudio revela el compromiso del poeta con las circunstancias históricas y con su mundo interior, expresado en la conjunción de lo épico y lo antropológico, en la solidez de sus convicciones éticas y políticas, en la aprehensión del mundo cotidiano social e individual, y en la comunicación de lo esencial humano. Con su poesía y la de su generación va a dar inicio una nueva cosmovisión en la lírica de la Revolución.

Palabras clave: Roberto Fernández Retamar, poesía, literatura cubana

Introducción

Hace sesenta años, imbuidos del espíritu de la revolución triunfante y necesitados de una brújula que orientase el derrotero de la creación artística en Cuba, los intelectuales más reconocidos se reunieron entre el 16 y el 30 de junio de 1961, para dialogar sobre el futuro del artista, el papel del arte y la libertad de creación en las nuevas condiciones del país, ya declarado socialista desde meses antes.

El máximo líder de la revolución, Fidel Castro Ruz, en las conclusiones a dichos encuentros, pronunció sus *Palabras a los intelectuales*, documento que constituyó la orientación para la política cultural cubana, en una coyuntura política caracterizada por la confusión y la pluralidad de concepciones ideológicas, filosóficas y estéticas.

A dos años de la desaparición física del poeta y ensayista cubano Roberto Fernández Retamar, y en momentos en que los escritores y artistas se reúnen nuevamente para dialogar, en las nuevas condiciones del socialismo en Cuba, se vuelve la mirada escrutadora sobre un segmento de su amplia labor literaria, no siempre apreciada en su justo valor: la poesía; definida por él como la forma expresiva que hace “que cualquier cosa sea posible”.

Desarrollo

La poesía inicial

Como poeta radical, que según Martí es ir a la raíz, sus inicios fueron tempraneros, influenciado por la poesía de los origenistas y formando parte de una nueva generación poética, la llamada generación de los cincuenta. Inmersa en los cambios políticos, esta posee una nueva concepción acerca de la misión del poeta, y una novedosa expresividad, un coloquialismo espontáneo, sin abandonar el camino abonado por la metáfora lezamiana. Junto a Retamar aparecen nombres imprescindibles en el panorama literario de mediados de siglo XX: Carilda Oliver Labra, Rafaela Chacón Nardi, Cleve Solís, José Álvarez Baragaño, Fayad Jamís y Pablo Armando Fernández, entre otros.

De esta etapa es su primer cuaderno de poemas *Elegía como un himno*, 1950 el cual constituye un elogio al líder revolucionario Rubén Martínez Villena. Es también un exponente de su poesía de la historia; sin embargo, no se centra en un acontecimiento meramente, sino que ofrece una perspectiva de la historia a partir de su visión del poeta vanguardista de Hexaedro Rosa. Para Retamar, Villena es la única materia poética posible, la conjunción eficaz de poeta y revolucionario.

El poema principal de este libro, que lleva el mismo nombre, recorre el quehacer político de Villena a favor de su patria. Este poeta, intelectual, comunista, que es motivo de inspiración para Retamar, evoluciona en su personalidad y en su obra. Comienzan a verse en su poesía preocupaciones políticas, además de las artísticas, y también conceptuales, ideológicas. Al final de su corta e intensa vida casi no escribió porque estaba totalmente entregado a la causa revolucionaria, que fue el principal objetivo de su vida.

Esa transición de Villena, que pasó de ser un poeta elegante, cultivador de las palabras, a ser un líder representante del movimiento de liberación nacional en Cuba y un portavoz de las ideas y los derechos del sector obrero, se pone de manifiesto en los versos siguientes: *Su palabra es entonces la palabra/Sencilla, escueta, decidida, / De miles de hombres oprimidos.*

Esta idea del cambio comunicativo y estético del poeta se desarrolla en *Escribía palabras para el agua*, otro poema de la misma colección que constituye una caracterización de la poesía iniciática de Rubén Martínez Villena, inscrita en los moldes del posmodernismo.

*Escribía palabras para el agua
(Escala, ánfora, miel, ruiseñor, corza),
Alzando su cristal en el ligero
Lomo del viento: torres, muros rápidos.*

Esta primera estrofa descubre al poeta solo desde las letras. Por eso se mencionan como motivos poéticos: *el agua* en representación de algo transparente, suave, que no tenía quizás mucha fuerza o que podía ser borrado y *el viento* capaz de “llevarse” esas bellas palabras. Sin embargo, otras estrofas sugieren la transformación estética que sufre el lenguaje. Retamar se regocija con ese Villena hombre que abandona la poesía para hacer la revolución. Es aquí donde por primera vez lo épico se mezcla con el hombre, con su historia, con la evolución de su conciencia y de esta metamorfosis surge el héroe, tema recurrente en libros posteriores.

El poemario *Patrias*, de 1952 es otro alto exponente de una poesía social, de compromiso, desarrollada por Retamar. Sería una antesala de la que escribiría en la etapa de la Revolución triunfante. Evidencia este poemario un profundo patriotismo, indica la ruta que debe tomarse para que se vean realizadas las potencialidades de su país. Esto, unido a la preocupación por los más oprimidos de su tiempo, son rasgos martianos que están presentes en este libro.

Martí fue una constante en los origenistas y también influenció a los jóvenes poetas de los cincuenta. Retamar no fue una excepción y así se observa en su poema *Patria* escrito en versos

libres. La ausencia de rima, la selección de endecasílabos y el concepto de patria sugieren una relación intertextual con el poema *Dos patrias*, en el cual el apóstol imagina, desde el dolor del destierro, a la patria como una triste viuda hermanada con la noche: *Dos patrias tengo yo. Cuba y la noche*. El texto de Retamar es una respuesta contrastante al verso martiano: *Ahora lo sé no eres la noche: eres/Una serena y diurna certidumbre*.

A partir de estos dos versos iniciales el sujeto lírico expresa libremente, en diálogo apostrófico con la propia patria, todo lo que ella significa:

*Eres la tierra verdadera, el aire
Que siempre quiere el pecho respirar.
Eres la vida que ayer fue promesa
De los muertos hundidos en tu entraña.*

La patria es el lugar donde yacen los antepasados, aquellos que dejaron un legado y una historia para defender; el sitio de dicha, donde se enfrentan con valentía situaciones adversas y de ellas se aprende; en fin, aquel espacio donde transcurre toda la existencia hasta que la muerte llega. La patria no se asocia a una idea, a un sentimiento lejano a evocar, como en los endecasílabos martianos, sino a elementos concretos que se convierten en motivos poéticos: lengua, tierra, aire, piedra. El poema termina con una preciosa metáfora que le brinda un cierre semántico fuerte y emotivo: *eres la inmensa caja/Donde irán a romperse nuestros huesos/Para que siga haciéndose tu rostro*.

Estos primeros libros, *Elegía como un himno* y *Patrias*, acercan a los lectores a una épica grandilocuente, asentada en la visión de los héroes y de la patria. En el lenguaje es recurrente el empleo de vocablos con una fuerte y agresiva carga semántica: sangre, piedras, lanzas, martillo, indignación, cólera, coraje, enemigo, que hacen pensar en la inconformidad con un estado de cosas y en la lucha de un pueblo por su emancipación. Estas ideas se van perfilando en un poemario que madurará y dará sus primeros frutos a partir de 1958: *Sí a la revolución*, verdadera declaración de principios éticos y estéticos de su autor.

El examen del hombre, de su vida, de su intimidad, aparece también en *Patrias* y el poema *Palacio cotidiano* es un fiel ejemplo de lo acotado. El título de este poema concuerda fielmente con su contenido, pues de manera general, el autor hace referencia en él a la maravilla que hay detrás de las cosas simples y cotidianas de las cuales está lleno el mundo, y, por consiguiente, el lugar específico dentro de este en el que le ha tocado vivir: el hogar, que es también la patria. A pesar de la ausencia de rima y la disparidad métrica, el ritmo se logra en las repeticiones de palabras y sonidos, en las pausas y acentos.

*Y es que a esta vivienda que va horadando el tiempo
—La cual es más hogar mientras es más profunda—
Tú trajiste la primavera de tu beso;
Trajiste tus sonrisas, como una fina lluvia
Vista entre los cristales; trajiste ese calor
Dulce, para el reposo, para el sueño posible.*

En este poema se observa un cierto tono reflexivo, filosófico que constituye una característica de la obra lírica de Retamar. Según Jorge Luis Arcos, “*en su poesía se confunden el poeta y el pensador*” (Arcos, 2001, p. 21), como se reitera en otro de los poemas que integran esta colección, *Esta tarde y su lluvia*, que se centra en la intimidad del sujeto lírico, en su evocación de la naturaleza, del amor pasado y presente.

En la obra de Fernández Retamar puede apreciarse, en el entrecruzamiento de sus más fervorosas lecturas de poetas cubanos (Lezama, Vitier, Florit, Diego, Ballagas), una sosegada experiencia de participación con la realidad, a la que el poema llega con un léxico que señala paisajes habituales;

pero al mismo tiempo cargados de alusiones y posibilidades de extraña sustancia, inusuales en otros poetas (Saíenz, 2003, p. 290).

Habría que destacar determinados rasgos de su poesía fundacional que pudieran resumirse en: orientación hacia lo conversacional, motivaciones de índole social y patriótica (desprovistas de discursos políticos), el amor y el individuo, reflexiones filosóficas (la vida, el tiempo), empleo de un lenguaje metafórico esencial; así como del verso de arte mayor, libre y falto de rima, de influencia martiana.

El triunfo de la Revolución el 1ero de enero de 1959 significó un cambio sustantivo no solo en la vida política, económica y social cubana; sino que la vida cultural se vio particularmente marcada por un desarrollo de todas las generaciones literarias: las precedentes, formadas bajo el influjo de la vanguardia y la posvanguardia; y las más jóvenes, surgidas en el apogeo de la lucha antibatistiana y de emancipación nacional.

A la Generación de los Años Cincuenta suele llamársele también Primera de la Revolución, y, tomándola como nucleamiento de poetas, se ha dicho que ella forma parte de la Generación del Centenario (...). Si a la activa ala política le correspondió participar en la transformación radical y multigeneracional de la vida cubana, a la generación poética “de los años cincuenta” le correspondería, sin excluirse de tal participación, hallar a la vez un camino nuevo para la poesía que se aviniera con la gesta coetánea tanto en su entraña épica como en su carácter emocional. Resultaba necesario, pues, escribir una verdadera nueva poesía (López, 2008, p. 99).

La poesía de la revolución triunfante

La lírica de estos primeros años (1959-1964) está dominada, en el plano editorial, por una veintena de poemarios cuya concepción es previa al triunfo revolucionario, por lo que sus propuestas no responden por completo al advenimiento de la nueva época, con excepción de algunos textos como *El otro*, de Fernández Retamar que exalta a los mártires.

El “puntillazo” generacional de los nuevos tiempos lo constituye la antología *Poesía joven de Cuba* (1959) a cargo de Retamar y Fayad Jamís, cuyo común denominador estético es el tono conversacional, junto a otros de carácter ideológico: el saludo a la revolución, el entusiasmo inicial, la visión de los cambios, la representación de la realidad inmediata, la inclusión de las consignas en el propio discurso poemático, aunque no se abandonan los conflictos individuales.

El poema *El otro*, de *Sí a la Revolución*, quizás el más conocido de su autor, data precisamente de la fecha del triunfo y deja ver un profundo sentido de agradecimiento por aquellos héroes anónimos que lucharon por la libertad de Cuba. La interrogación reafirma la gratitud hacia alguien y el reproche hacia sí mismo. Aquí lo épico se funde con lo humano a través de una paradoja: el sujeto vive porque en la lucha, simbolizada en la bala, otro murió por él.

*Quién recibió la bala mía,
¿La para mí, en su corazón?
¿Sobre qué muerto o estoy yo vivo...*

Epitafio de un invasor alude a la formación de la nacionalidad norteamericana, sobre la base del saqueo a los indios, a los mexicanos y a terceros países como Cuba. Este es uno de los textos de Retamar más épicos y exponente de la poesía de la historia. Es breve, pero logra esencialidad con imágenes muy concretas y elocuentes:

*Fiel a los tuyos,
Te dispusiste a invadir Cuba en el otoño de 1962.
Hoy sirves de abono a las ceibas.*

Los hechos históricos se singularizan en el bisabuelo, el abuelo y el invasor. El tono apostrofico, confidencial, semeja un epitafio y está dirigido a ese último soldado, perteneciente a las tropas

mercenarias que invadieron a Cuba por Playa Girón. El verso final deja ver que los cubanos fueron los vencedores.

Con las mismas manos es un texto clásico dentro de su obra. Uno de los tantos inspirados por la épica de la Revolución, ejemplo de poesía social, ligada a sus logros; pero sin renunciar al sentimiento individual. Las *manos* son aquí la materia poética escogida para acercar la realidad circundante a lo personal, “convinciente y conversadora intimidad” lo denominaría Luis Rogelio Noguera. El sujeto lírico inmerso en el torbellino revolucionario, en los trabajos voluntarios, en la vida colectiva, no olvida el amor y lo evoca a través de sus recuerdos: *Con las mismas manos de acariciarte estoy construyendo/Una escuela.*

La nota amorosa aparece en la añoranza por la ausencia del ser amado convertida en isotopía en todo el poemario. El compromiso con la revolución y su defensa es lo primero, como puede apreciarse en el siguiente texto que expresa amor, nostalgia, sensualidad y orgullo:

*Con tu camisa azul
De miliciana, estás en algún sitio,
Como yo, rifle al hombro, quizás viendo
Esas mismas estrellas que ahora veo.*

Se alternan versos de arte mayor y menor sin rima, prima la sencillez expresiva con un discurso poético directo que privilegia lo anecdótico. Es una poesía de la experiencia, de la educación del hombre en un proceso revolucionario que no solo cambió estructuras sino formas de pensamiento. En todo el poemario prevalece el tema de la revolución triunfante: sus muertos, las ruinas de la guerra, la nueva vida que comienza, con sus trabajos y sus alegrías. Este libro, junto a otros de esta generación, es muestra de esa transformación social y humana que fue el triunfo de enero de 1959.

Que, perteneciente a su poemario *Que veremos arder* (1966-1969) es un texto muy representativo de la poética del autor por su hondo contenido humano, de compromiso social y por la concreción de la idea que expresa en solo cinco versos libres de medida y rima. A pesar de su brevedad, se muestra la posición del autor ante la muerte provocada por la lucha contra la injusticia y el llamado a sumarse. La oposición *un hombre/todos* es, el compromiso que debe ser asumido por la mayoría: *Que mientras quede un hombre muerto, nadie/Se quede vivo. / Pongámonos todos a morir, aunque sea despacito.*

Los años posteriores al triunfo de la Revolución, con los cambios sustanciales que se produjeron en todas las esferas de la vida cubana, ampliaron el espectro temático y expresivo de los escritores que decidieron quedarse en Cuba. El canto al triunfo, el orgullo patrio, el rechazo a los traidores, el papel activo y dominante del revolucionario junto a la exaltación a los héroes fueron temas recurrentes que recogen las experiencias de la nueva sociedad con un verdadero aliento épico. La epicidad continuó siendo un rasgo distintivo del proceso literario.

La solidaridad con los pueblos hermanos fue también fuente de inspiración de muchos autores cubanos. De ese sentimiento de compromiso con las causas justas surgieron importantes obras, entre ellas sobresale *Cuaderno paralelo* de Retamar. Escrito en 1973, toma como materia poética al pueblo vietnamita en su lucha contra la invasión norteamericana.

Es otro compromiso, lo épico traspasa las fronteras y nuevamente la muerte, la invasión, la herida, la destrucción, el valor, la cólera, el dolor, son motivos poéticos que aparecen en el libro. Compositivamente este cuaderno tiene una peculiaridad, como su nombre lo indica, el poeta “cuenta” paralelamente las experiencias de su visita a Viet Nam y sus vivencias en Cuba. Dos visiones distintas marcadas por la guerra y la paz.

Aquí el poeta pretende dar la imagen vívida de la destrucción provocada por la guerra. La mayor carga semántica la tienen los motivos: *ciudad espectral, destruida, ruinas, escombros, piedras y*

árboles sobrevivientes; pues son las que dan el mensaje de que algo terrible sucedió: un bombardeo. La crudeza del momento captado a modo fotográfico se funde con la añoranza del sujeto lírico que evoca en la lejanía la figura amada en los versos finales. Vuelve el tono conversacional y la fusión de lo épico con lo más íntimo y personal en un monólogo que descubre el verdadero mensaje implícito: la guerra es una amenaza mundial que solo deja muerte y destrucción.

*Y en realidad no estoy hablando contigo, amor, sino
dejando que el alma aprenda bien*

Lo que son las ruinas de la guerra inmediata

Que planea como una corneja sobre nuestro mundo

Hacia la nueva (1980-1988) es un poemario en el que continúan tratándose los temas referidos al compromiso con la Revolución y sus conquistas. El tono conversacional, ya superado en esta década por los poetas más jóvenes, sigue siendo uno de los elementos distintivos de este cuaderno.

Uno de los textos que lo conforman es el titulado *A mi amada*, dedicado a una de sus hijas que, graduada de médica, fue a cumplir misión internacionalista a África. Una vez más la epicidad no es la de mero espectador, no es el hecho colectivo en sí lo que inspira, es la participación filial en ese hecho: las brigadas internacionalistas. Esta particularidad le imprime un tono de intimidad, un contraste de tristeza/orgullo que humaniza el poema, se aleja del panfleto y lo acerca al receptor:

Luego empezará su otra vida, su otra novela, de médica

En África,

De médica en Zambia, adonde mi hija ha marchado,

-Sé útil. Sé feliz. Este triste está orgulloso de ti.

Te espero siempre, amada.

La vida cotidiana es la materia poética fundamental de este poemario en el que aparecen otros textos más íntimos como: *A Cintio*, *Última carta a Julio Cortázar*, *Haydee* y *Nosotros, los sobrevivientes*, todos ellos inspirados en amigos. Otros como *Hablar de Nicaragua*, *S.O.S.* y *Trinos de pájaro herido* son más épicos, recrean las luchas del pueblo nicaragüense y de la América Latina. Los temas del amor y de la familia aparecen en textos como *La fruta, la estrella*, paráfrasis de unos versos de Martí contenidos en su poema *Hierro* y *La nueva* y *La nueva llega a libélula*, dedicados a su nieta. Continúan tratándose temas reiterados en la poética de los primeros años como es el caso de *A un traidor*.

En la década de los 90 Retamar escribe un poemario menos dado a lo épico y más enraizado en el intimismo. En su mayoría los poemas de *Aquí*, título que lo identifica, son más reflexivos y giran en torno a la vida desde la óptica del autor. La épica de la Revolución, lo anecdótico, se sustituyen por la “narración” de lo cotidiano y el impacto de la vida en el espíritu del poeta, ahora y aquí. Sin embargo, el artista no puede “traicionarse a sí mismo” y en algunos versos aflora su espíritu patriótico, como en estos del poema *Siempre me gusta vivir ya lo decía*, de claro sentido filosófico, influenciados por la poesía de César Vallejo:

Veo adolescentes con el rostro comido

Barrios atestados de papeles casas más propias para alimañas

Y me entra una tristeza que quizá es desilusión

Pero siempre me gusta vivir. Ese trapo manchado

Justificaría esta y mil vidas. Me gusta

Verla arder por encima de nosotros como una llamarada

Donde los árboles más secos llegarán a las nubes.

En la estrofa final se mencionan situaciones que al sujeto lírico le causan tristeza y desilusión, pero ninguna llega a ser motivo para que desprecie la vida, particularmente cuando se ama la patria libre que aparece simbolizada en el *trapo manchado* de sangre hermana. Hay aquí una muestra de intertextualidad con *El trapo heroico* (1917) de José Manuel Poveda.

En este poemario se aprecia una regularidad expresada en aquellos textos cuyos temas están relacionados con experiencias familiares: *Mi hija mayor va a Buenos Aires*, *Duerme sueña haz*, o los poemas dedicados a amistades o inspirados por amigos o escritores que admira: *Elogio de mi Rubén*, *Trébol para Raúl Hernández Novás*, *Las cosas que tú amabas*. Sin embargo, hay versos que aluden a problemas políticos y sociales de los años 90: caída del campo socialista, el conflicto en Nicaragua, los difíciles días del Periodo Especial en Cuba.

“La conjunción de su personal sentimentalidad con la singularidad de su pensamiento le aporta a su poesía una marca irrepetible” (Arcos, 2001, p. 23). Es una poesía de la experiencia que se asienta en la trascendentalidad y la temporalidad, pues constantemente en sus versos evoca el pasado y sus marcas en el presente.

Conclusiones

Roberto Fernández Retamar inicia su obra lírica dentro de la llamada generación de los 50, con marcada influencia martiana y origenista, y en sus primeros poemarios *Elegía como un himno* (1950) y *Patrias* (1949-1951) detenta un complejo y profundo pensamiento: historicista, filosófico, épico y a la vez de introspección en el ser humano, revelador de su competencia en el conocimiento de la lengua y en la tradición lírica castellana.

Los poemarios de Roberto Fernández Retamar posteriores al triunfo de la Revolución revelan el compromiso del poeta con las circunstancias históricas y con su mundo interior, expresado en la conjunción de lo épico y lo antropológico, en la solidez de sus convicciones éticas y políticas, en la construcción de un proyecto de país independiente y justo, en la aprehensión del mundo cotidiano social e individual, y en la comunicación de lo esencial humano. Con su poesía y la de su generación va a dar inicio una nueva cosmovisión en la lírica de la Revolución, período en que su obra continúa con estas características, incorporando motivos poéticos concernientes a la Revolución en el poder.

Desde el punto de vista formal, su poética se mantiene en los códigos de la poesía conversacional. La metáfora, la antítesis y las repeticiones son figuras retóricas recurrentes; aunque su lírica se asienta en la sencillez expresiva, la claridad y el empleo de términos en ocasiones antipoéticos para el logro de una comunicación rápida, eficaz y desnuda de ornamentación. Su poesía puede definirse con estos versos de Gabriel Celaya: “... *poesía necesaria/ como el pan de cada día, /como el aire que exigimos, / trece veces por minuto...*”

Referencias bibliográficas

Arcos, J. L. (2001). *Órbita de Roberto Fernández Retamar*. Ciudad de La Habana: Ediciones UNION.

Arcos, J. L. (2017). La crítica de lo indecible. Sobre La poesía de Roberto Fernández Retamar. *Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas* 25 (34), 153-183. Mar del Plata: Editorial CELEHIS.

López Lemus, V. (2003) *La generación de los años cincuenta* en *Historia de la Literatura Cubana II*. ILL. La Habana: Editorial Letras Cubanas.

Saíenz, E. (2003) *La lírica. Panorama de su desarrollo* en *Historia de la Literatura Cubana Tomo II*. ILL. La Habana: Editorial Letras Cubanas.

IDENTIDAD EN “*MOTIVOS DE SON*” DE NICOLÁS GUILLÉN: NEGRITUD Y CUBANÍA

M. Sc. Gerardo Antonio Mier Daubar
<https://orcid.org/0000-0003-3669-9055>
gerardo.mier@umcc.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

Dr. C. Rosa Elvira Alfonso Ramos
rosa.alfonso@umcc.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

M. Sc. Maitte Hernández Pérez
maitte.hernandez@umcc.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

M. Sc. Tamara María Triana Rodríguez
tamara.triana@umcc.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

Resumen

Cuba defiende su identidad y preserva el patrimonio nacional, en una contemporaneidad con influencias foráneas y en medio de transformaciones necesarias en todos los niveles de la enseñanza. Entre las personalidades de la historia y el arte con significación cultural y educativa para la formación humanista, sobresale Nicolás Guillén, miembro de una generación de intelectuales que, a inicios del siglo XX, destacó en sus obras lo nacional, por encima de todo influjo extranjero. En su centenario, por Resolución rectoral No. 36/2002 fue creada la cátedra honorífica que lleva su nombre, en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Matanzas, para promover el estudio y difusión de la vida y obra del Poeta Nacional cubano. “Motivos de Son” arribó a los 90 años de su publicación en 2020 y la Cátedra dedica esta ponencia al análisis de la negritud y la cubanía como rasgos identitarios, por el poder de comunicación de ese género musical, convertido en eficaz instrumento de protesta social. El objetivo es demostrar, mediante su análisis lingüo-estilístico y artístico, que el tratamiento de la raza como concepto cultural sobrepasa lo puramente étnico e imprime una trascendencia social, humana, identitaria y ética a la obra guilleneana.

Palabras clave: cubanía, Nicolás Guillén, negritud, raza, sociedad

Introducción

Con el título genérico “Motivos de Son” se conocen los ocho poemas de Nicolás Guillén (Camagüey, 1902 – La Habana, 1989) que aparecieron el 20 de abril de 1930 en la página *Ideales de una raza*, del *Diario de la marina* en La Habana. Los textos “Negro bembón”, “Mi chiquita”, “Búcate plata”, “Sigue”, “Ayé me dijeron negro”, “Tú no sabe inglés”, “Si tú supieras” y “Mulata” provocaron una verdadera conmoción en los círculos literarios de Cuba. Posteriormente, tendrían gran éxito en otras partes del mundo.

En Cuba, durante la república neocolonial, políticos corruptos aprobaban el control económico y político de Estados Unidos sobre la nación. Esta isla del Caribe se convirtió en paraíso del juego y la prostitución para el turismo yanqui. En medio de ese contexto, la población negra sufría con la segregación racial, por lo que un grupo de escritores e intelectuales adoptaron posturas de irreverencia ante los valores “oficiales”, con explícita rebeldía.

En la segunda década del siglo XX, varios poetas iberoamericanos se acercaron al mundo negro, una realidad apenas explorada hasta entonces, y se convirtió este motivo en tema sustancial de su creación. Sus recursos son aparentemente nuevos, aunque ya habían existido antecedentes de esta poesía negra en Lengua española, tanto en clásicos españoles, como en escritores hispanoamericanos coloniales.

En las primeras décadas del veinte se vivió en la cultura occidental una “moda primitivista”. Es la época del jazz, nacido de los cantos espirituales o religiosos de los antiguos esclavos norteamericanos, al tiempo que surge también allí un movimiento literario negro, que despierta por primera vez el interés de artistas y antropólogos hacia el “África negra”.

Como se conoce, la obra de Nicolás Guillén es expresión de las aspiraciones populares del cubano, ya que hizo suyos los intereses de las masas populares. Específicamente “Motivos de Son” lo convirtió, al decir de muchos especialistas, en el mayor representante de la poesía negra, ya que en ella recoge las palpitaciones líricas del sector más oprimido y menos comprendido del pueblo cubano. El que, además, era el más explotado por una literatura que caracterizaba la figura del negro, de manera restrictiva, parcial y equivocada.

Guillén utiliza en esta obra, como forma de expresión, un género musical cubano muy popular: el son. Según Cintio Vitier, su obra parte precisamente del descubrimiento de las posibilidades poéticas escondidas en la estructura musical y el “temple anímico” del son; así, toda su poesía girará en torno a ese eje rítmico. Al respecto, el propio poeta explicó: “He tratado de incorporar a la literatura cubana -no como simple motivo musical, sino como elemento de verdadera poesía- lo que pudiera llamarse poema-son”.

Con este trabajo se persigue el objetivo de demostrar, mediante el análisis lingüo-estilístico y artístico de la colección de poemas “Motivos de Son” de Nicolás Guillén, que el tratamiento de la raza como concepto cultural sobrepasa el plano puramente étnico y le imprime una trascendencia social, humana, identitaria y ética a la obra del Poeta Nacional.

Desarrollo

Nicolás Guillén formó parte de una nueva generación de intelectuales que en los inicios del siglo XX se plantearon destacar en sus obras lo nacional, lo cubano por encima de cualquier influencia extranjera. De este modo, se produjo un movimiento reflejo del proceso de formación de la conciencia nacional popular. Al retirar los ojos de la cultura europea y volverlos al acontecer nacional, todo suceso nuevo fue motivo de crítica y de profundo análisis.

En la poesía, el tema negro cobró gran importancia. El negrismo o afrocubanismo significó la apertura hacia posibilidades reales de expresión a un género que encontró su voz en los versos de Guillén. “En él lo negro y lo social acabaron integrándose en la poesía de más calidad cubana y universal que esas direcciones han producido en nosotros, y creo, en Hispanoamérica” (Vitier, 1970).

La aparición de “Motivos de Son” propició el conocimiento del considerable poder de comunicación sonora que encierra este género musical. Se ha dicho que la estructura formal de esos poemas procede del estribillo o montuno del son popular, principalmente en su sentido rítmico-métrico. Cintio Vitier, al analizar la poesía guilleneana, plantea: “En sus *Motivos de Son* (1930), sigue claramente el esquema del son musical: primero el Motivo, lo que viene a ser la

letra, y en seguida el montuno, que es el comentario malicioso, burlón, a punto siempre de adquirir una tal autonomía rítmica, que se olvide el asunto inicial” (Vitier, 1970).

“Negro bembón”

*¿Po qué te pone tan brabo,
cuando te disen negro bembón,
si tiene la boca santa,
negro bembón?*

*Bembón así como ere
tiene de to;
Caridá te mantiene,
te lo da to.*

Ciertamente, los estudios realizados sobre el son dan a conocer los rasgos que identifican el género como una especie vocal-instrumental con función de canto y baile, el cual se sustenta en un patrón básico estructural de alternancia entre el estribillo (elemento recurrente el cual puede ser muy breve, presentado en pocas palabras o frases pequeñas, y también puede mostrarse en estrofas cortas) y la copla, de función descriptiva e improvisatoria.

Generalmente, el son comienza con una sección introductoria, a la que suceden las coplas y el estribillo que conducen al desarrollo desde el punto de vista climático. Termina en una sección conclusiva que puede estar matizada por improvisaciones y recurrencias en el estribillo que, en ocasiones, por un peculiar valor de comunicación, puede llegar a independizarse del resto de la obra; sección de fuerte contraste a la que el músico popular dio el nombre de montuno.

*Te queja todavía,
negro bembón;
sin pega y con harina,
negro bembón,
majagua de dri blanco,
negro bembón;
sapato de do tono,
negro bembón...*

El son utilizado por Guillén posee una estructura que parece proceder del estribillo montuno del son popular cubano. Ese que, según Ramón Vasconcelos, salió de las cuerdas del tres. Era generalmente interpretado por sextetos típicos hasta la década de los treinta del siglo pasado, del que toma el estribillo rítmico y el sentido final, donde todo queda resuelto entre risa y baile. Pero el autor, que sin duda logra captar la alegría del negro cubano, que es capaz de resolver las distintas situaciones de la vida, libera al son de comentarios jocosos y palpitaciones ancestrales, para servir como fino instrumento de protesta social.

“Búcate plata”

*Búcate plata,
búcate plata,*

*poqqe no doy un paso má:
etoy a arró con galleta,
na ma.*

*Yo bien sé cómo etá to,
pero biejo, hay que comé:
búcate plata,
búcate plata,
poqqe me hoy a corré.*

En cuanto a los recursos estilísticos, utiliza varios que pueden llamarse rasgos «negros», como las onomatopeyas y las rimas agudas, que tratan de reproducir el sonido de la percusión de la música y los bailes africanos, las repeticiones y los estribillos, que dan al texto un ritmo “africano”, junto al uso de voces afro-negroides y topónimos de dialectos africanos y otros recursos que una vez integrados alcanzan un gran poder de comunicación. Aunque realmente todos estos recursos pueden denominarse como populares, y no exclusivamente negros, y que audazmente introduce junto a otros de carácter culto.

Asimismo, “(...) la fuerza y el valor de sus versos están más allá de una hábil utilización de elementos aislados. Y esto es no solo en sus clásicos sonos, (...) sino en la totalidad de su obra. Guillén no es sonero porque hizo o hace sonos, dicho así; lo es porque hace mucho tiempo estableció comunicación con su pueblo: captó de él -con una intensidad que pocos creadores han logrado-, su modo de identidad” (Orozco, 1984).

Los “Motivos de Son” fueron abordados por diversas personalidades de la música que buscaban en los elementos populares la esencia de su creación musical. Estos poemas cobraron vigencia en las obras de Amadeo Roldán y Alejandro García Caturla, y traspasaron las supuestas barreras entre las llamadas música popular y de concierto.

En entrevista realizada por Orlando Castellanos en La Habana, en noviembre de 1976, el poeta expresó: “(...) la música que se ha puesto a mis poemas contiene el carácter de ellos, aunque me parece que se ajustan más al texto en los poemas que responden a aquellos medios en que la integración nacional tiene por base la mezcla de africano y español, como ocurre en Cuba. Amo lo que hicieron con mis versos Roldán y Caturla; en una vertiente más popular Grenet y los compositores de ambas trovas” (Castellanos, 1989).

Roldán y García Caturla se convirtieron en los precursores del sinfonismo musical cubano, sus obras de temática afrocubana incorporan elementos técnicos que ponen de manifiesto un nuevo sello dentro de la identidad nacional, además de la apertura para la renovación del parámetro tímbrico que se hizo posible al incorporar instrumentos propios de la organología cubana como el bongó, las maracas, cencerro, güiro y clave, junto a los ya tradicionales instrumentos europeos.

Caturla defiende las posibilidades técnicas y rítmicas de los instrumentos afrocubanos: “La fuerza dinámica de la orquesta aumenta en determinados momentos con la intromisión de los percutores sobre todo para obtener ciertos efectos de empaste y colorido. Bellísimas combinaciones pueden resultar del empleo de los tres y marímbulas, por ejemplo, así como de otros instrumentos típicos que llevan a la orquesta, en notas de originalísima policromía, su bella esencia musical” (García, 1929).

La incursión del afrocubanismo y el reconocimiento del ancestro africano y su potencial dentro de la cultura y la realidad social del cubano, unido a la musicalidad y ritmo de la poesía de Guillén, hicieron que los músicos cubanos se apropiaran de sus versos para mostrar su grado de afinidad hacia ese ideal nacional. Incontables ejemplos de los poemas del Premio Nacional de

Literatura (1983) fueron musicalizados y llevados a la cancionística, a la música coral y a la popular cubana. Poesía lírica, negra, social, obras disímiles en un amplio y colorido abanico de expresión que revelan a un gran poeta con una vena inagotable de pueblo.

*Sóngoro cosongo,
sogo bé;
sóngoro cosongo
de mamey;
sóngoro, la negra
baila bien;
sóngoro de uno
sóngoro de tre.*

*Aé,
bengan a be;
aé,
bamo pa be;
bengan, sóngoro cosongo,
sóngoro cosongo de mamey!*

En los poemas de Guillén está la música; impregnado de melodía, ritmo y folclor estaba su pensamiento. Algunos lo han catalogado como el más grande de los soneros, pues “(...) el son cuyo secreto solo posee Nicolás Guillén levita suave para unirse a la tonada eterna” (Vitier, 1970).

“Motivos de Son” es la primera interrogación sobre la realidad de Guillén. En ella el poeta hace una revisión de sus vivencias, muchas “raciales”, pero no exclusivamente, a su llegada a La Habana, en cuyos barrios más pobres se aglutinaban los descendientes de los esclavos africanos, para organizarse y constituir focos de resistencia cultural. Con esta experiencia, el poeta asume su condición de negro, tratando la raza como concepto cultural y de valor ético. El poeta, en su afán de búsqueda, en su inconformidad, inaugura un proceso de conocimiento de su condición humana. Porque más que asustar al burgués, Guillén lo emplaza, al traer a la poesía personajes y ambientes de las capas más populares y expoliadas.

Tras la exploración verbal que se plantea el poeta, esos tipos frescos y populares, cuestionan la vida, condicionada la suya por los prejuicios más monstruosos y las circunstancias a que estuvieron sometidos. Se tratará más bien de personajes del pueblo y sus respectivos arquetipos: Bito Manué, la Mulata, el Negro bembón. Pero Guillén no deja que la expresión poética hallada desborde la realidad que ha asumido, sino que encuentra un equilibrio que luego suscitará las peores interpretaciones de la crítica burguesa.

Guillén recrea el habla del pueblo habanero, por lo que introduce numerosas alteraciones fonéticas (“Tú no sabe inglés”, por ejemplo, es el título de uno de los poemas). Pero no es un habla exclusivamente negra sino cubana, habanera, aunque estén presentes elementos propios de este sector; también los hay indígenas, que se han ido incorporando al español, junto a estos negros, hasta conformar el dialecto cubano.

“Tú no sabe inglés”

Con tanto inglés que tú sabía,

*Bito Manué,
con tanto inglés, no sabe ahora
desí ye.*

*La mericana te buca,
y tú le tiene que huí:
tu inglés era de etrái guan,
de etrái guan y guan tu tri.*

*Bito Manué, tú no sabe inglés,
tú no sabe inglés,
tú no sabe inglés.*

El autor se propone hacer una poesía “nacional”, es decir, liberada, cubana y no solo negra; en la que no se separan las esencias que integran al conjunto. El poeta desea que Cuba comience a descubrir el mestizaje que la define, pero también aportar al mundo, haciéndolo descubrir a otros, por lo que Guillén, eminentemente cubano, es al tiempo americano y universal.

Los motivos negros que aparecen en su obra están mediatizados por lo social. Toma la herencia africana de la cultura cubana, junto a estos motivos negros, y los integra en las inquietudes del conjunto del pueblo cubano. El negro, en situación de inferioridad en la sociedad de su tiempo, representa a todos los que sufren injusticia, se convierte en símbolo de los oprimidos. Su noción de negritud no es de carácter metafísico, sino que se trata de una filosofía de iniciativa histórica. “Motivos de Son”, lejos del arte puro, recoge y se abre al dolor y a la miseria.

Según Ramón Vasconcelos, en esta obra hay, junto a esa intención social, sabor folklórico, criollo, afrocubano, de patio; sabor a guanábana, a mamey, a mojo agrio, a ron. Mestizaje, porque Guillén cree que Cuba es “mulata”, que su pueblo está desarrollando una raza nueva, creada a partir de la incorporación e integración de múltiples culturas e influencias.

“Mulata”

*Ya yo me enteré, mulata,
mulata, ya sé que dise
que yo tengo la narise
como nudo de cobbata.*

*Y fijate bien que tú
no ere tan adelantá,
poqqe tu boca e bien grande,
y tu pasa, colorá.*

“Si Nicolás Guillén hubiese hecho una poesía africanista, de selva y continente lejano, al estilo *La jungla* que más tarde pintaría Wilfredo Lam, no habría habido polvareda. Pero *Motivos de Son* no se situaba en el Congo, sino, digamos, en Guanabacoa; no traía la lanza y el taparrabos, sino el «solar»: demasiado próximo, demasiado acusador y avergonzante” (García, 2008).

Ligado a su país, capta y expresa una realidad que le es propia: la habanera; pero que, en el negro, el marginado social, se extiende a toda América, a todo el mundo olvidado. Su canto es rebeldía y esperanza, llanto y sonrisa universal, a través de una elaboración poética valiosísima,

auténtica revolución estilística, al tiempo que social. Como él mismo dice: “Me encanta el estudio del pueblo. La búsqueda de su entraña profunda. La interpretación de sus dolores y goces”.

Lo que fuera el mandato en la corriente denominada “Mulatest”, basada en las ideas de Langston Hughes (poeta negro de New York, que pensaba que el negro debía buscar su propia voz en el habla de su gente) llega por medio de Guillén a convertirse en el gesto semántico de “Motivos de Son”, donde lo híbrido producido por la mezcla de la cultura negra y blanca está acentuado por un tono irónico, incluso cruel.

Tomando como base los temas populares y sus personajes más recurrentes, los niveles de lectura sufren un punto de inflexión donde lo anecdótico es un juego entre lo semántico y lo puramente fonético, hasta generar significantes icónicos y la musicalidad como característica propia de la cultura negra. Los ocho poemas parecen tener un orden cerrado que solo se da en lo semántico; siempre son las historias, las anécdotas de un Yo a un Tú masculino, exceptuando el poema “Búcate plata”, donde el Yo es por única vez en todo el poemario, una voz femenina.

En el primer poema, titulado “Negro bembón”, aparece bembón por jetón, en un esfuerzo porteño de alcanzar un equivalente, que permite reconocer la utilización de regionalismo, palabras tales como: majagua (traje de lujo), logra ya desde ese nivel, lo semántico, alzar la propia voz de su cultura. El poema comienza con una interrogación: “¿Por qué te pone tan bravo (...)?” y de esta manera marca un fuerte yo poético en una especie de diálogo mudo, pero pertenecientes ambas a la misma cultura (el uso de regionalismos) y desde lo fonético, la omisión de la “s” final para lograr así el simulacro de habla de los negros.

Con una métrica irregular (también como constante en todos los poemas), y rimas asonantes en vocales abiertas, el poema da paso a lo anecdótico para dejar un sabor irónico que se va a ir perpetuando. La mujer o la sociedad, el caso es que se reconstruye un tema popular como podría ser el del arquetípico hombre mantenido. Desde esa perspectiva, el Yo poético es la voz del pueblo que baja sentencias. El diálogo irá entretejiendo los distintos valores semánticos al recorrer los poemas.

En “Mulata”, por ejemplo, si bien puede percibirse un Yo poético entre iguales, dado por medio del intercambio de expresiones de cultura popular: “como nudo de corbata”, es necesario llegar hasta el final para que la significancia retumbe con más crueldad que ironía. Crueldad que se da en su mismo seno: *¡que yo con mi negra tengo / y no te quiero pana!* Diálogo que venía decantándose hasta formar dos polos aparentemente inconciliables, la idea de que los negros mestizos se creen superiores, queda expuesta como crítica y voz denunciante.

Desde el nivel morfosintáctico, la característica que prevalece en los ocho poemas que incluye “Motivos de Son” es la utilización de la anáfora; pero una utilización muy especial, y que acaso sea uno de los grandes hallazgos de Nicolás Guillén: la musicalidad. Los poemas tienen ritmo, no son ya para ser cantados, ni siquiera para ser leídos, hay poemas enteros que parecen estar hechos para ser bailados; genera ritmo, significantes icónicos que a su vez aportan un ritmo de danza que desplaza lo semántico para articularse con expresiones locales como “Aé”, o regionalismos como mamey, logrando que el lector por medio de esos recursos, se figure a una mujer bailando mientras el Yo poético queda como en una sombra bajo sus reminiscencias.

“Motivos de Son” ha sido valorado por la crítica de manera preeminente dentro de la vasta obra de este escritor, aludiendo, entre otras razones, a la ausencia aparente de intención social. Pero como sostiene Fernando Ortiz, esta afirmación del espíritu cubano y del negro supone una afirmación consciente frente a las presiones y la explotación que a todos los niveles sufría la sociedad cubana.

En este poemario subyace una combustión interna en la que se funden los elementos afrohispanos, componentes seguros de nuestra identidad. Y como antes la habanera y la rumba, el son sacudió su cabeza, salió del seno de los hijos del pueblo y pasó a formar parte no solo ya del acervo artístico cubano, sino del universal. El son, como bien señala Ángel Augier, es “flor del folclor nacional” que “andaba silvestre por la manigua del cancionero anónimo” y hoy, gracias al genio poético de Guillén, pervive como nunca en la expresión literaria y cultural de Cuba.

Conclusiones

Nicolás Guillén ha sido catalogado, no pocas veces, como “poeta negro”, al ser considerado por algunos críticos como el mayor exponente de la poesía negra en habla hispana. Ha legado una poesía “nacional”, es decir, liberada; cubana y no solo negra. Los motivos negros que aparecen en su obra están mediatizados por lo social. Toma la herencia africana de la cultura de Cuba, junto a estos motivos, y los integra en las inquietudes del conjunto del pueblo cubano.

Han transcurrido 91 años de la publicación de “Motivos de Son”. Para la Cátedra Nicolás Guillén de la Universidad de Matanzas, conmemorarlos, llamar la debida atención sobre su existencia, festejarlos es una alegría en virtud del camino que abrieron a la expresión poética nacional, al haber partido de uno de los logros más deslumbrantes de la música cubana: el son.

Tanto el son, como los “Motivos de Son”, pertenecen al patrimonio de la cultura cubana. Su autor, Nicolás Guillén, eminentemente cubano, es al tiempo americano y universal.

Referencias bibliográficas

Brouwer, Leo (1989). *La música, lo cubano y la innovación*. La Habana: Editorial Letras Cubanas.

Carpentier, Alejo (2004). *La música en Cuba*. La Habana: Editorial Letras Cubanas.

Castellanos, Orlando (1989). *Qué honor más grande para un poeta que contribuir con su poesía a modificar el mundo en que vivimos, Nicolás Guillén*, p. 69.

García Caturla, Alejandro (1929). *Posibilidades Sinfónicas de la Música Afrocubana*,

García Ronda, Denia (2008). *Motivaciones. Lecturas sobre Motivos de Son*. La Habana: Editorial José Martí.

Guillén, Nicolás (1980). *Motivos de Son*. La Habana: Editorial Letras Cubanas.

Guillén, Nicolás (1981). *Sóngoro Cosongo y otros poemas*. Madrid: Alianza editorial.

Orozco, Danilo (1984). *El son: ¿ritmo, baile o reflejo de la personalidad cultural cubana?*, p. 379.

Ramos, Julio (2010). El dispositivo acústico. *Revista Papel Máquina*. Año 2, No 4, agosto. Santiago de Chile.

Vitier, Cintio (1970). *Breve examen de la poesía social y negra. La obra de Nicolás Guillén. Hallazgo del son*, en *Lo cubano en la poesía*. La Habana: Editorial Letras Cubanas.

LOS ESTUDIOS LITERARIOS, UNA MIRADA DESDE LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE DE LA CARRERA EDUCACIÓN PRIMARIA

M. Sc. Leticia Alfonso Monzón
<https://orcid.org/0000-0001-8846-2717>
leticia.alfonso@umcc.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

Dr. C. José Antonio Colomé Medina
jose.colome@umcc.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

M. Sc. Leipzig Cruz Perera
leipzig.cruz@umcc.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

Lic. Yanet Ramos Alfonso
yanet.alfonso@umcc.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

Resumen

En este trabajo se aborda la relación de la universidad con los tutores de las unidades docentes donde los estudiantes realizan su práctica laboral y sistematizan su formación laboral investigativa con carácter sistemático, integrador e interdisciplinario, con una mirada desde los Estudios literarios y específicamente en la Literatura infantil y así, de conjunto, contribuir al gusto estético, en la educación del hábito de la lectura, la formación de una cultura literaria como la vía para desarrollar habilidades en su interpretación, promoción y en el adecuado uso de la lengua materna. La misma forma parte del proyecto de investigación “La enseñanza-aprendizaje de las lenguas y la literatura en la educación de la personalidad” donde los autores aportan, desde la investigación e innovación, a partir del trabajo metodológico y orientación a los tutores para el tratamiento a la Literatura infantil en la Educación primaria.

Palabras clave: Estudios literarios, práctica, Literatura infantil

Introducción

La Literatura infantil deviene área imprescindible en la formación del maestro primary por sus excelentes potencialidades educativas que le son necesarias para su desempeño profesional, además de ser un instrumento de ampliación cultural y de incentivación de la lectura para el docente. Ofrece a los maestros la posibilidad de entrar en contacto con la literatura para niños y jóvenes, también los preparará mejor para enfrentar su labor profesional, al alcanzar la apreciación y el análisis de obras literarias y desarrollar habilidades para su interpretación; razones que avalan la pertinencia de su presencia en los programas de formación del maestro primary.

La asignatura Literatura infantil, perteneciente a la disciplina Estudios literarios, responde a la necesidad de brindar al maestro primary conocimientos acerca de la literatura, su lectura y

apreciación estética, así como la vía para desarrollar habilidades en su interpretación y promoción.

Las razones expuestas anteriormente permiten formular como objetivo orientar metodológicamente a los tutores de las unidades docentes de la carrera de Educación primaria en contenidos relacionados con la Literatura infantil.

El quehacer pedagógico exige cada día más de una comunicación de excelencia en los profesionales que son los encargados de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en las unidades educativas donde laboran.

Por tal motivo, la asignatura Literatura infantil correspondiente a la disciplina Estudios literarios, que se imparte en el quinto año de la carrera, se propone abordar elementos esenciales para el desempeño profesional de los futuros maestros, en la impartición del componente de lectura, correspondiente a la asignatura anteriormente mencionada. Además de ser una vía efectiva en el conocimiento de tan importante instrumento de comunicación que constituye la obra literaria, de acuerdo con el empleo esmerado que el creador ha puesto en el uso de la palabra, como su arma comunicativa principal, de ahí que se proponga este programa que se centra en el estudio de la Literatura infantil, como vía para ampliar la cultura general del estudiante.

Desarrollo

La especialidad Educación primaria se propone que el egresado sea capaz de contribuir al desarrollo integral, que logre en los escolares un papel protagónico en las actividades escolares y extraescolares, desarrolle valores y actitudes, gusto estético, responsabilidad, y el compromiso social, por lo que la Literatura infantil como asignatura proporciona herramientas para desarrollar estas actitudes.

Los autores se proponen preparar a los tutores a través de orientaciones metodológicas que permiten una articulación entre ambos agentes en relación con el tratamiento a la Literatura infantil y brindan objetivos, habilidades por desarrollar y tratamiento metodológico a algunos contenidos.

Los objetivos generales de la asignatura están dirigidos a:

- Contribuir mediante el estudio de la Literatura infantil y su apreciación al desarrollo de la concepción científica del mundo y de las ideas y convicciones políticas, ideológicas, éticas y estéticas.
- Analizar las obras literarias utilizando la metodología de análisis adecuada a la tipicidad de los diversos tipos de géneros literarios.
- Desarrollar habilidades comunicativas, tanto de forma oral como escrita, y en especial en la lectura, análisis, recitación, narración y dramatización de obras representativas de los diversos géneros literarios.
- Vincular los conocimientos adquiridos sobre la literatura con los de la enseñanza en que trabaja.

El cumplimiento de los objetivos declarados tributa al desarrollo de las siguientes habilidades en los estudiantes:

- Caracterizar la Literatura infantil y sus géneros literarios.
- Analizar obras representativas de los diferentes géneros literarios.
- Leer expresivamente textos variados.
- Interpretar el lenguaje literario.
- Construir diferentes tipos de textos.
- Narrar cuentos infantiles.
- Recitar textos líricos.

- Dramatizar obras infantiles.

Los contenidos que se proponen para ser trabajados son los siguientes:

La literatura infantil: concepto y características. Origen y evolución, autores que escriben para niños, los géneros y formas genéricas en la Literatura infantil. El género épico y las formas genéricas. Estudio y análisis de obras infantiles del género épico. La narración de cuentos. Su técnica. El género lírico y las formas genéricas. Estudio y análisis de obras infantiles del género lírico. La recitación de poesías. Su técnica. El género dramático y las variantes teatro infantil, teatro escolar. Estudio de obras infantiles del género dramático. La dramatización de obras. Su técnica. Estudio de “La Edad de Oro”, su valor ético-estético. Análisis de obras representativas y la Literatura infantil matancera.

El cumplimiento de los objetivos y las habilidades declarados anteriormente propician que los tutores de las unidades docentes contribuyan a la formación de los estudiantes, al transmitir adecuados modos de actuación profesional mediante el ofrecimiento de conocimientos teóricos y prácticos que les permitan la comprensión científica del mundo; que comprendan la intencionalidad educativa de esta asignatura, que estudia una disciplina de gran valor cultural. Es imprescindible que en el trabajo conjunto tutor-estudiante se centre la atención en el análisis de los textos que pertenecen a los diferentes géneros literarios; importante resulta el trabajo con “La Edad de Oro”, como revista de gran valor educativo dentro de la Literatura infantil. Además del tratamiento de estos contenidos está la lectura y la promoción de textos infantiles de la contemporaneidad y de la localidad, así como la selección de los textos para el trabajo en las diferentes asignaturas en ambos ciclos de la Educación primaria.

Se debe lograr que el maestro en ejercicio se apropie de los contenidos de la Literatura infantil y los sistematice, con el propósito de fomentar el hábito de la lectura de cualquier género literario.

Orientaciones metodológicas para el estudio del origen y evolución de la Literatura infantil

Desde sus orígenes hasta la época contemporánea, la literatura dedicada a niños y jóvenes ha sido un producto histórico-social, determinado por el conjunto de factores sociales, pedagógicos, culturales, filosóficos y psicológicos, que prevalecieron en cada etapa de la vida en los diferentes pueblos y países. Es importante que se discutan los diversos conceptos que se han propuesto y se elabore uno ajustado a los intereses de esta formación inicial.

Al estudiante trabajar el origen y evolución de esta literatura deberá destacar cómo el siglo XIX marca un período de transición en la historia de la literatura infantil, cuando el adulto se liberó de patrones racionales y de conductas sociales convencionales. A partir del estudio de obras y autores representativos se irá señalando historia, evolución y características generales de esta manifestación artística. Se ofrecerá tratamiento al origen y evolución en Cuba, para ello deberá consultar los textos “Literatura infantil”, de Alicia Abascal y “Estudios literarios”, de Benito Pérez Noy.

- Orientaciones metodológicas para el estudio del género épico

La épica dará continuidad al estudio de los géneros. Además de las características generales de este género, se estudian las formas genéricas: cuentos, fábulas, anécdotas, leyendas, novelas, entre otras.

En el género épico o narrativa, se puede narrar un instante de la vida de una persona, o su vida entera. Se narran hechos, acontecimientos; aparecen los personajes a los que le sucede algo, en un tiempo y un espacio determinado (ambiente). Tiene un narrador, que puede ser un personaje, principal o secundario (primera, segunda persona) o un narrador omnisciente (tercera persona).

Se dice que como género literario procede de la India, de donde pasó a China, Japón y después a Grecia. Entre los más famosos fabulistas griegos se encuentra Esopo (620-560 a.n.e), quien la

perfeccionó. Ejemplo de fábulas pertenecientes a este autor se encuentran: “El lobo y los carneros”, “El granjero y la cigüeña”, “El libro presumido” (pp. 183-185 del libro “Estudios literarios”).

El estudiante en las clases realiza, fundamentalmente, el análisis de las obras contenidas en los libros de lectura de la Educación primaria, en este caso obras clásicas y de autores como Edmundo de Amicis, Nersys Felipe, Denia García Ronda, Dora Alonso, entre otros. El tutor facilitará que los estudiantes dirijan actividades de lectura y narración oral de cuentos, aprovechando los espacios docentes y extradocentes.

Para el análisis literario se recomienda que no deban faltar las categorías:

Lectura intensiva de la obra

Datos biográficos del autor y contexto

División del texto en partes lógicas (introducción, desarrollo o nudo, y desenlace o final) Trabajo con el vocabulario

Género literario y forma genérica a la que pertenece.

Forma literaria (prosa o verso)

Forma elocutiva que predomina.

Análisis integrado de las tres dimensiones (semántica, pragmática y sintáctica). Ambiente (tiempo y espacio)

Personajes (principales, secundarios) y caracterizarlos. Tipo de narrador (personaje, testigo, omnisciente). Argumento

Determinar: recursos expresivos (uso del diminutivo, metáfora, adjetivación, símil, anáfora, onomatopeya, aliteración, prosopopeya).

Elementos mágicos, fantásticos y maravillosos. Explicar la relación contenido y forma.

Tema

Orientaciones metodológicas para el estudio del género lírico

En el estudio del género lírico se tendrá en cuenta que es una de las primeras manifestaciones artísticas, su complejidad, exigencias en el análisis y lectura, así como el papel que desempeña en los programas de la escuela primaria.

Se analizarán poemas representativos de la lírica infantil de diversas etapas, teniendo en cuenta su origen, evolución, autores y características generales, así como su valor en la formación ética y estética de los escolares.

Se recomienda a los tutores la implicación de los estudiantes en este género en el proceso docente educativo a través de los programas de las diferentes asignaturas de esta enseñanza, analizar diferentes tipos de textos poéticos entre ellos: canción, soneto, décima, romance. Teniendo en cuenta la estructura estrófica, la forma literaria, la medida de los versos, los recursos expresivos, la rima, las ideas temáticas y el tema. Se sugiere, fundamentalmente, el análisis de las obras contenidas en los libros de lectura de la Educación primaria, en este caso obras de Mirta Aguirre, Nicolás Guillén y Gabriela Mistral.

El género lírico, llamado comúnmente poesía, se caracteriza por expresar vivencias subjetivas del héroe o sujeto lírico: estados de ánimo, emociones, sentimientos, ideas, pasiones. Desde los tiempos remotos la poesía ha sido expresión de los más variados sentimientos humanos, la acumulación de vivencias poéticas constituye la historia de la riqueza espiritual del hombre en su devenir.

La poesía es, y ha sido, un poderoso medio de comunicación, de conocimiento del hombre, de sus valoraciones e ideas sobre el mundo social y natural, a través de los tiempos. Ella es ritmo,

rejuego sonoro de la rima, conexiones sensoriales, asociaciones de ideas, sucesión de imágenes, capaces de transmitir mensajes éticos y estéticos de valor universal.

Es necesario estudiar el sistema de versificación en este género por lo que el tutor debe tener claridad en su aplicación, para ello debe conocer la unidad de medida versal, que está constituida por la sílaba métrica para cuya determinación deben tomarse en cuenta la sinalefa, la ley del acento final y las licencias métricas:

- La sinalefa consiste en la unión, en la pronunciación de la vocal final de una palabra con la vocal inicial de la palabra siguiente.
- Según la ley del acento final, al verso que termina en palabra llana se le cuentan todas las sílabas, al verso que acaba en palabra aguda se le cuenta una sílaba más y al que lo hace con palabra esdrújula se le resta una sílaba.
- Las licencias métricas, menos naturales y espontáneas que la sinalefa, apenas se observan en la poesía contemporánea, pero eran frecuentes en la de los siglos pasados (diéresis, sinéresis).

Orientaciones metodológicas para el estudio del género dramático

Un lugar significativo ocupa en la escuela primaria y en la edad infantil el teatro, pues en estas edades son habituales las puestas en escena de pequeñas obras, ya sean escritas como piezas teatrales o adaptaciones de cuentos u otros textos. Por ello, con especial interés, el tutor debe retomar los conocimientos del género dramático por sus valores instructivos y educativos.

El tutor debe conocer que el teatro permite ver de modo concreto lo imaginado por su creador, escuchar las voces de sus actores, la música que lo acompaña, admirar el vestuario e imaginarse como miembros del elenco teatral, en fin, palpar junto a cada parlamento o gesto que hacen llegar los encargados de su puesta en escena; todo ello constituye la esencia misma de la pieza teatral y así tendrá que ser examinado. En la escuela primaria, para la aplicación de lo aprendido en clase, el tutor puede apoyarse en el instructor de arte de la especialidad de teatro. Explicar la idea de que el género dramático o teatral se caracteriza por desarrollar un conflicto de especial tensión y concentración, mediante el diálogo o monólogo de los personajes.

Son formas genéricas del género dramático, entre otras: la tragedia, la comedia, la farsa, el drama propiamente dicho y el melodrama.

La tragedia, de origen griego, está considerada la forma más antigua del teatro escrito. Su argumento presenta el conflicto de un hombre de elevada posición social, un noble, un rey, que se debate ante obstáculos superiores a sus fuerzas, por lo que el héroe será vencido inevitablemente y con frecuencia perderá la vida. Despierta dos emociones características en el auditorio: la compasión por el héroe que sufre y el miedo de estar en sus circunstancias.

El factor esencial de la tragedia es la catarsis, purgación o purificación emocional que sufre el héroe. Una obra maestra en que aparecen de modo paradigmático los rasgos de la tragedia es “Edipo rey”, de Sófocles (Grecia, 496 a.n.e).

La comedia ha sido definida a partir de tres criterios opuestos a la tragedia: los personajes son de baja condición social o de condición inferior a los de la tragedia, el desenlace es feliz, generalmente termina en matrimonio, reconciliación, reconocimiento, su finalidad consiste en provocar la risa del espectador. Son ejemplos imperecederos de la comedia obras como “El médico a palos” y “El burgués gentilhomme”, de Moliere (Francia 1622-1673).

El drama como forma genérica específica surge a partir del siglo XIX. Su singularidad estriba en ser una síntesis de elementos de la tragedia y la comedia. “Casa de muñecas”, de Henrik Ibsen (Noruega, 1828-1906) es un ejemplo típico de esta forma genérica.

En el texto dramático se distinguen dos estructuras: interna y externa. La estructura interna se manifiesta en la construcción de la obra, de acuerdo con un conjunto de principios de carácter

composicional. El elemento principal de la estructura interna es el conflicto dramático que es la fuerza generadora y desencadenante de la acción y consiste en el enfrentamiento de fuerzas antagónicas sean personajes, concepciones del mundo o actitudes distintas ante la misma situación.

Según el teórico Patrice Pavi, hay conflicto cuando a un sujeto (cualquiera que sea su naturaleza exacta) que persigue cierto objeto (amor, ideal), se le opone en su empresa otro sujeto (un personaje, un obstáculo psicológico). Esta oposición se traduce entonces en un combate individual o filosófico. Su resultado será cómico y conciliatorio, o trágico cuando ninguna de las partes presentes puede ceder sin desacreditarse.

Por otro lado, la acción es el elemento transformador y dinámico que permite pasar lógica y temporalmente de una situación a otra. Es la ilación lógico-temporal de diferentes situaciones.

En el clímax se alcanza el máximo grado de tensión dramática, tras él se soluciona el conflicto central de la pieza.

La estructura externa está referida a las formas en que se divide la acción en la escritura dramática: escena, actos, cuadro, jornada. La forma más común es la de acto-escena. La escena es el segmento temporal del acto, marcado temporalmente por la entrada o salida de alguno de los personajes.

Desde el punto de vista de la estructura lingüística, en el texto dramático se distinguen:

El título: la relación de personajes (frecuentemente denominados con la expresión latina *dramatis personae*). El diálogo o monólogo (parlamento).

Con antecedentes como las investigaciones del soviético Vladímir Propp acerca de las funciones y los personajes en el cuento maravilloso ("Morfología del cuento", 1928) y del francés Étienne Souriau sobre las situaciones dramáticas, la teoría actancial parte de que el texto narrativo en general, y el dramático en particular, poseen una sucesión de estratos o niveles que van desde lo superficial y discursivo, hasta lo profundo y lógico. Los actantes se sitúan en la estructura profunda del texto; se definen como las fuerzas no individualizadas ni figurativas que se manifiestan en los personajes, pero no de forma lineal.

La escena es el segmento temporal del acto, marcado temporalmente por la entrada o salida de alguno de los personajes. El asunto es el aspecto o elemento de la realidad que elabora artísticamente el escritor y que permite clasificar las obras en campos temáticos.

El tema es una abstracción generalizadora de la riqueza semántica del texto, es decir, constituye su significación esencial, expresada de manera sintética, a la que se llega como resultado de la interacción reflexiva con la obra.

Se sugiere para el trabajo con la obra la preparación con los estudiantes, donde el componente de lectura desempeña un papel fundamental, el alumno lee, se debe insistir en la inflexión de la voz y dar tratamiento especial a las oraciones interrogativas y exclamativas para lograr el correcto empleo de las cualidades lectoras, responde preguntas de comprensión teniendo en cuenta los diferentes niveles, se realiza el trabajo con el vocabulario. Una vez realizado este trabajo prepara una lectura dramatizada, con los alumnos que interpretarán cada personaje; se sugiere que la mayoría de ellos participen rotando los personajes, este es el momento en el que el maestro selecciona según las características y potencialidades de los alumnos los personajes para la dramatización de la obra, se sugiere al tutor que cuente con la ayuda del instructor de arte del centro. En el caso de la obra de Sancho Panza en la Ínsula Barataria se procederá de igual forma.

Orientaciones metodológicas para el estudio de la obra martiana "La Edad de Oro"

El tutor debe dominar los datos fundamentales sobre la edición de las revistas escritas por Martí.

Para hacer referencia a esta hermosa obra se hace una síntesis del libro “Literatura infantil”. Parece increíble que, entre la magna obra del Maestro, precisamente en años que se daba a la tarea emancipadora, haya tenido tiempo para esta joya de la literatura para niños, con los altos valores que lo hacen aún hoy un texto inapreciable. En los cuatro meses de julio a octubre de 1889 se publicó “La Edad de Oro”, “empresa del corazón”, como él mismo afirmó y cuyas palabras iniciales hablan ya de su propósito: Revista mensual de recreo e instrucción dedicada a los niños de América. Redactada enteramente por Martí, vio la luz en Nueva York, aparecía a principios de cada mes y se vendía al precio de 25 centavos; tenía 32 páginas. Procuró que tuviese fina tipografía, delicadas láminas y viñetas. La portada era azul, el papel modesto y agradable, la impresión, clara.

El tutor tendrá especial atención en el análisis de esta obra, considerada un clásico de la literatura infantil de habla hispana por sus valores estéticos y éticos. Insistirá en el análisis y lectura de obras de los géneros literarios épico y lírico contenidas en esta obra, fundamentalmente “La muñeca negra”, “Bebé y el señor Don Pomposo”, “Los dos príncipes”, “La perla de la mora” y “El camarón encantado”. Para ello se tendrán en cuenta las categorías mencionadas anteriormente en el género épico y el lírico.

En cada uno de los géneros se incorpora el estudio de la literatura infantil escrita por escritores matanceros, investigación realizada por los autores en etapa precedente del proyecto y que recoge más de 70 libros.

Conclusiones

Las experiencias a través del proyecto de investigación en la relación universidad-unidad docente-tutor, permitió potenciar las acciones de orientación a los tutores para “caminar” junto al estudiante en el mundo de la literatura infantil, conocer de los escritores de la comunidad e innovar a través de las habilidades logradas, evidenciándose en la creación de cuentos infantiles y poesías para trabajar con los niños y niñas. También permitió la participación en concursos, la vinculación de la temática en trabajos de curso, diploma y maestría, así como el aporte a la superación y el trabajo metodológico en cada unidad docente de los territorios donde están insertados los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Abascal Alicia (1976). *Literatura infantil* La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Benito Pérez Noey (2013). *Estudios literarios*, La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Herrera Ramón L. (2008). *Magia de la letra viva*, en soporte magnético, CD Carrera de Licenciatura en Educación primaria, versión 6.
- Lemus V y Rodríguez, I. (2004). *La voz y la letra, literatura para preescolares*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Aguirre M. (2000). *Verdad y fantasía en la literatura para niños. Acerca de la Literatura infantil*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Almendros H. (1972). *A propósito de La Edad de Oro: Notas sobre Literatura infantil*, La Habana. Editorial Gente Nueva.

CONCEPCIÓN CURRICULAR DE LITERATURA Y LENGUA EN EL PREUNIVERSITARIO PARA EL TERCER PERFECCIONAMIENTO

M. Sc. Alicia María Delgado Rodríguez

alicia.delgado@reduc.edu.cu

Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Cuba

M. Sc. Mildrey de la Caridad Clavel Meralla

Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Cuba

M. Sc. Gilberto Eladio Guevara Barly

Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Cuba

Resumen

Como resultado del grupo de trabajo intensivo para el perfeccionamiento de planes, programas y libros de texto del tercer perfeccionamiento educacional del Ministerio de Educación en Cuba, se realizó un diagnóstico que arrojó las dificultades existentes en los programas actuales. A partir de los resultados de los mismos y a las exigencias de la sociedad, se propone una concepción curricular que parte desde el cambio de nombre de la asignatura. Para la selección de obras literarias se consideraron los criterios de los estudiantes, sus preferencias; así como mantener o incluir las obras trascendentales de la literatura universal, latinoamericana y cubana. Se mantuvo como premisa trabajar en profundidad y no en extensión; además de tener presente los principios del historicismo, la selectividad y la unidad entre el contenido y la forma. Esta propuesta curricular se sustenta en componentes integrales para la formación de la personalidad de adolescentes y jóvenes; la mayor prioridad en este nivel educativo es el análisis literario a partir de la inclusión de obras representativas de los diferentes géneros literarios, con la finalidad de contribuir al desarrollo del goce estético, la formación de valores espirituales y éticos.

Palabras clave: enseñanza, Literatura, currículo, preuniversitario, perfeccionamiento

Introducción

La elaboración de los nuevos planes, programas, libros de texto y orientaciones metodológicas, constituye una prioridad del Ministerio de Educación en Cuba. Sobre la base de las conclusiones del trabajo de diagnóstico en la Educación General, se trabajó en el pronóstico de las que fueron dos asignaturas diferenciadas; pero íntimamente vinculadas. Las concepciones de la literatura estaban relacionadas con el papel del arte en la formación de la conciencia social, dada la visión del mundo que en las obras artísticas y literarias se refleja. Su contribución al desarrollo de las habilidades idiomáticas era incuestionable y se reforzaba la idea de su importante aporte a la educación ideoestética, porque mediante el estudio literario los escolares podían observar de forma atractiva e interesante las ideas sociales, económicas y políticas que se manifiestan en cualquier representación de la realidad.

Los programas se organizaban a partir de los elementos siguientes: el conocimiento de las obras representativas de la literatura (universal, española, latinoamericana, caribeña y cubana) y de los contenidos de la ciencia literaria, lo que implicaba el trabajo con un peculiar sistema de conceptos literarios. En el preuniversitario se estudiaba la literatura universal y en todos los casos

el enfoque predominante era histórico-cronológico. Se marcaban lecturas obligatorias, complementarias y extraclases, entre las que se incluían algunos documentos de crítica literaria.

Los libros que acompañaron la enseñanza de la literatura tenían más carácter de antología que de libros de texto en su más cabal sentido pedagógico. Como resultado de la Investigación Ramal se funden los estudios de lengua y literatura. Las asignaturas del área cambiaron sus nombres y mantuvieron un lugar destacado en los planes de estudio.

Se valoró en esta etapa el aporte fundamental de la asignatura en la Educación General, Politécnica y Laboral, el que debía consistir esencialmente en el desarrollo de la capacidad de comunicación en forma oral y escrita, en su contribución a la formación y expresión del pensamiento; así como en la adquisición inicial y en la posibilidad de disfrute de la belleza artística y del caudal de conocimientos que ha atesorado la humanidad gracias a la palabra.

La concepción actual de la asignatura Literatura y lengua, requiere que todo profesor, en esta nueva etapa de perfeccionamiento continuo de la educación, se esfuere por encontrar formas creadoras de organizar sus clases, teniendo en cuenta los principios científicos y metodológicos de la enseñanza de la literatura y la lengua, la composición de su alumnado, las posibilidades que brindan las instituciones en el contexto que se encuentra la escuela y las condiciones concretas de su aula.

La presente investigación tiene como objetivo proponer una concepción curricular para la asignatura Literatura y lengua en el preuniversitario, en el marco del tercer perfeccionamiento educacional.

Desarrollo

La concepción que ha tenido la enseñanza de la lengua y la literatura en Cuba se apoya teóricamente en los fundamentos o referentes siguientes:

1^o. Desde el punto de vista filosófico tiene su base en las concepciones marxistas, dialéctico-materialistas sobre el lenguaje y la literatura, pues desde ellas se concibe el lenguaje como capacidad humana que se adquiere en el proceso de socialización de los seres humanos.

2^o. Desde las posiciones psicológicas, particularmente desde las provenientes de la escuela histórico-cultural de Vygotski y sus seguidores, se establece una estrecha relación entre pensamiento y lenguaje y se concibe este último como un instrumento de cognición y comunicación que permite que las objetivaciones de la realidad se sustenten por la significación lingüística. Por tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier conocimiento de la realidad; los procesos de verbalización a través del habla y de la escritura se entienden como procesos psicológicos superiores avanzados y la objetivación lingüística permite trascender el “aquí” y el “ahora”.

Siguiendo esta línea entonces se subraya en la concepción metodológica que:

3^o. Desde el punto de vista sociológico, el lenguaje forma parte de las prácticas sociales, culturales y discursivas de una comunidad concreta; su realización caracteriza a los grupos y las actividades de lectura y escritura, de recepción y producción y, por ello, dichas prácticas forman parte del consumo cultural. Concebir los usos del lenguaje como prácticas verbales desde el punto de vista sociológico significa conceptualizar esas prácticas como actividades que pueden ser observables y medibles; exige saber que los hablantes asumen unos usos que aprenden en el seno de sus familias y en los espacios públicos comunitarios en los que se desenvuelve su diario existir.

4^o. Desde el punto de vista pedagógico y didáctico, siguiendo las concepciones de Mijail Bajtín, se ratifica que aprender a participar mediante la lengua en las prácticas discursivas propias de las

diferentes esferas de la actividad social, debe ser el gran objetivo de la enseñanza de las lenguas y un objetivo formativo importante para los sistemas educativos.

Para sustentar teóricamente la enseñanza-aprendizaje de la literatura y la lengua, se establecen los siguientes principios:

El principio del historicismo

1. El principio del carácter ideológico de la literatura
2. El principio de integralidad del análisis
3. El principio de unidad de forma y contenido en el análisis

Sin desconocer la tradición cubana en la enunciación anterior, se considera que para la etapa actual del Perfeccionamiento los principios científicos que deben sustentar la enseñanza-aprendizaje de la literatura y la lengua deben ser los siguientes:

1. La concepción del lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación humana y de desarrollo personalológico y sociocultural de los individuos, así como componente esencial de la identidad colectiva de los pueblos.
2. La concepción de la literatura como forma de la conciencia social, expresión estética de la vida material y espiritual, bien y herramienta cultural de los pueblos, creadora a su vez de imaginarios.
3. La dinámica relación entre discurso, cognición y sociedad
4. El carácter contextualizado del estudio del lenguaje y de la literatura
5. El estudio del lenguaje y de la literatura como prácticas socioculturales de grupos o estratos sociales
6. El carácter interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario, y a su vez autónomo del estudio del lenguaje y de la literatura.

Por todo lo expuesto, la concepción metodológica se apoya en los principios metodológicos siguientes:

1. Dinámica relación entre los componentes funcionales y procesos esenciales: comprensión, análisis y construcción de significados y sentidos
2. Carácter vertebrador del texto alrededor del cual gira el diseño de las tareas de aprendizaje que implican los procesos de comprensión, análisis y construcción de significados y sentidos
3. Selectividad de los contenidos y textos objeto de estudio
4. Orientación del análisis hacia objetivos determinados o específicos

Consecuentemente con los principios científicos y metodológicos anteriormente relacionados, el sistema de ideas rectoras que se propone es el siguiente:

- El lenguaje es medio de cognición y comunicación entre los seres humanos; interviene en la elaboración del pensamiento, sirve de medio de expresión de ideas y sentimientos, se erige en factor clave de la identidad nacional de los pueblos y se constituye en práctica sociocultural, concretada en comportamientos lingüísticos y comunicativos.
- La capacidad de expresarse oralmente y por escrito, de manera coherente y precisa, presupone la integración de los niveles de la lengua en una unidad mayor: la del texto.
- La lengua oral se manifiesta en un sistema de articulaciones sonoras, portadoras de significado, cuyo uso adecuado es imprescindible para la comprensión mutua entre los hablantes.
- La lengua oral condiciona la escrita y el uso de ambas está sujeto a normas ortológicas, caligráficas, ortográficas, morfosintácticas y textuales.

- El conocimiento, y particularmente el análisis o reflexión sobre las estructuras del idioma, contribuyen al desarrollo del pensamiento y permiten que pueda realizarse una mayor y mejor utilización de los recursos que la lengua ofrece.

En la actualidad, la enseñanza de la literatura en el preuniversitario se propone, en primer término, colocar a los estudiantes frente a las obras literarias e insistir en que es imprescindible que se las lean, solo así es posible lograr que sean capaces de hacer análisis cada vez más independientes y profundos.

Cuando se trate de obras breves —poemas, cuentos, artículos—, la lectura previa al análisis no debe ofrecer dificultades, pues lo indicado es que se realice en la propia clase o como tarea para la casa. Sin embargo, las obras de mayor extensión que hay que leer deberán ser orientadas con antelación para lograr que sean analizadas con profundidad. Además, esto garantizará en gran medida que los aspectos de la obra que puedan interesar a los alumnos, según su edad, las características de los personajes, los problemas que se tratan, la intensidad de la acción, hechos emocionantes, los diversos conocimientos sobre otros pueblos y culturas puedan ser descubiertos de antemano por el lector (estudiante).

El profesor tendrá que hacer un mayor y mejor trabajo para motivar la lectura de las obras narrativas extensas, tendrá que orientar su lectura con tiempo suficiente y promover el acercamiento a la obra literaria a partir de la utilización de técnicas de promoción de lectura. Además, debe lograr en clases la lectura de las obras dramáticas, aunque sean de cierta extensión, o se estimulará a los estudiantes a ver o asistir al teatro.

La enseñanza de la Literatura

La enseñanza del análisis de los textos literarios conduce al perfeccionamiento de las habilidades de lectura y comprensión, al desarrollo de las capacidades expresivas y al enriquecimiento del léxico, todo lo cual se produce en estrecha relación dialéctica y para la formación de ciudadanos reflexivos y críticos.

La enseñanza de la literatura en el preuniversitario no es suministrar información histórico-cultural más o menos amplia, ni conocer detalles interesantes de la vida de los autores cuyas obras se estudian; su objetivo es eminentemente educativo, pues al tiempo que ayuda a perfeccionar la expresión oral y escrita de los estudiantes, su enseñanza debe favorecer la comprensión en interesarlos por la obra literaria en su carácter de manifestación de la conciencia social, como el reflejo artístico que en el decurso de la humanidad ha hecho el hombre de sí y de la sociedad.

La literatura, como cualquier otra manifestación artística, transmite conocimientos e información; pero su acción más concreta está referida a la esfera de los sentimientos: un fenómeno real, por ejemplo, narrado o descrito en una obra literaria, interesa más por el significado de la actitud asumida por el hombre ante ese fenómeno que por la información sobre el propio hecho. De ahí la importancia de esta asignatura en la formación ética y estética de los estudiantes.

Por lo antes expuesto, no puede concebirse el trabajo de un profesor de Literatura y Lengua que no asuma como tarea permanente el incitar e incentivar a los estudiantes hacia la lectura de las obras literarias o cualquier otro texto. Esto no garantiza que ellos comprendan el fenómeno literario; por eso la actividad fundamental del profesor en clases de Literatura es enseñar a los alumnos a analizar las obras literarias, de manera que aprendan a valorarlas por sí mismos, tanto en el mensaje que ellas encierran, como su aspecto estructural y lingüístico, es decir, formal.

El docente que imparte Literatura y lengua, para realizar un análisis lingüístico-literario, debe conocer elementos de teoría, historia y crítica literaria, que son su base teórica. No se trata de

convertirse en un teórico o un crítico literario, pero sí de estar en condiciones de enseñar a los estudiantes a comprender y asimilar las obras.

Evidentemente, el ingreso a la literatura en la educación preuniversitaria debe hacerse por los caminos de la emoción, la sorpresa, la creación de ambientes de aprendizaje que sean gestores de una inquietud ante lo que se lee. El enfoque que se propone es apreciativo y deberá descansar en las habilidades que tengan maestros y profesores para la atracción, persuasión y fascinación. La concepción metodológica de la asignatura de Literatura y lengua descansa en la armónica y coherente interrelación entre todos los componentes y contenidos objeto de estudio.

La jerarquización de los componentes de la asignatura

Como parte del sistema didáctico, los componentes se revelan de forma dinámica y compleja, todo lo cual exige el establecimiento de relaciones jerarquizadas entre ellos: de prioridad, de subordinación y de incidentalidad.

Un componente principal exige un mayor espacio y tiempo en su tratamiento, razón por la cual se refleja directa y explícitamente en el asunto y en el objetivo que se persigue alcanzar, así como en el número de actividades o tareas de aprendizaje que se diseñen para lograrlo. Un componente subordinado se presenta en su relación de dependencia y complementación respecto de uno principal y puede reflejarse en el objetivo y en el sistema de tareas de aprendizaje que se diseñe. Un componente incidental puede trabajarse en un momento determinado porque la situación y contexto de aprendizaje así lo requieran; y pudiera estar intencionalmente previsto o surgir como demanda espontánea, por las propias particularidades del contenido de enseñanza, o del estudiantado. No se refleja ni en el asunto ni en los objetivos de la clase.

- Componente comprensión

Alude a un proceso de carácter filosófico, psicológico, lingüístico, sociocultural y didáctico en su tratamiento y que se constituye en la base desde la cual se erige el razonamiento. Comunicación y comprensión son dos caras de una misma moneda. La información, elemento esencial a la comunicación, si es bien transmitida y comprendida, conlleva inteligencia e inteligibilidad, primera condición necesaria para garantizar la comprensión y la buena comunicación, pero no suficiente.

Hay varios tipos de comprensión: la comprensión intelectual u objetiva y la comprensión humana e intersubjetiva. Asimismo, una comprensión empática o una comprensión conceptual, como también una científica o dirigida a una meta, por ejemplo.

La comprensión se considera actualmente como una forma distintiva de competencia humana, identificada con el esfuerzo que hacen las personas por encontrar o asignar significado y sentido a lo que ven, oyen, sienten, leen o piensan. Se considera, además, que tal esfuerzo es un proceso constructivo en el que la información proveniente de un estímulo o evento se equipara con otra existente en la memoria del lector para dar una respuesta coherente.

Este pudiera ser un ámbito en el diseño de los nuevos programas y desde él se contemplarían los sistemas de conocimientos vinculados estrechamente con los procesos de lectura y comprensión de textos, orales y escritos; así como también de aquellos provenientes del mundo audiovisual. Particulares tratamientos tendrán, además, los textos literarios, y el acercamiento desde un enfoque apreciativo a ellos.

- Componente análisis

Este componente se convierte también en un dominio desde el cual tiene salida la formación de conceptos y modos de actuación, que descansa en procesos de análisis-síntesis y de inducción-deducción orientados a favorecer y a facilitar un aprendizaje reflexivo, analítico, valorativo, creativo y autorregulado de las estructuras de la lengua que se concretan en textos de diversa

naturaleza, lo cual debe posibilitar el desarrollo de determinadas capacidades sobre el uso del lenguaje con fines formativos.

Resulta evidente que todo algoritmo general deberá adaptarse a las condiciones específicas del tipo de texto seleccionado, asignatura de que se trate, nivel escolar y grado de desarrollo alcanzado previamente en la comprensión textual. La creatividad de los docentes y el dominio de la caracterización de sus alumnos desempeñan un papel importante.

El diseño de los contenidos ortográficos tendrá en cuenta la tradición pedagógica cubana y en particular las ideas del Dr. C. Osvaldo Balmaseda Neyra. Descansará en una concepción razonada y práctica e incorporará las novedades fundamentales de la *Nueva Ortografía*, publicada en 2010.

-Componente construcción

La construcción de significados y sentidos de los textos, orales o escritos, se concibe como un proceso dinámico y complejo de elaboración o construcción, concretado en textos, ajustados no solo a las normas lingüísticas o gramaticales sino, además, a las pragmáticas, lo cual exige el ajuste a las disímiles situaciones e intenciones comunicativas que caracterizan los variados intercambios verbales y comunicativos propios de las diversas esferas de la actividad social (familiar, escolar, profesional)

Tanto la comprensión como la construcción también se conciben como acciones del lenguaje, partes esenciales de la actividad verbal que implican comportamientos verbales y comunicativos cuya base dialógica se organiza a partir del emisor y el receptor entrelazados con el razonar.

Al abordarse los contenidos referidos a este componente se tendrá en cuenta el carácter procesual; las tareas de aprendizaje que se diseñen deben responder a situaciones comunicativas ajustadas a las necesidades y posibilidades reales de los estudiantes en cada nivel educativo.

No puede el docente perder de vista en la dirección del proceso de aprendizaje de la construcción de textos orales y escritos lo siguiente: sistematizar el trabajo de orientación de las actividades o tareas de escritura teniendo en cuenta los diferentes contextos comunicativos: ¿sobre qué voy a escribir?, ¿qué puedo decir de eso?, ¿cómo lo voy a decir?, ¿por qué lo voy a decir?

Conclusiones

Con la presente propuesta curricular se logró descargar el programa de la asignatura que tendrá 148 horas, con 4 frecuencias semanales. Se proponen unidades panorámicas que abordarán movimientos literarios, con autores y obras representativas de los diferentes géneros literarios; para esta selección se siguió un criterio histórico cronológico. Están destinadas de manera específica horas clases para la gramática, la ortografía y la construcción textual. Es oportuno destacar que esta concepción está fundamentada en los componentes integrales para la formación ciudadana de la personalidad de los jóvenes del preuniversitario. En este nivel educativo, el mayor número de clases está destinado a la literatura, por esta razón la asignatura llevará como nombre: Literatura y lengua. Se incluyen temáticas relacionadas con la redacción científica, por su utilidad en otras materias y para su preparación como bachiller.

Referencias bibliográficas

Balmaseda, O. (2001) *Enseñar y aprender ortografía*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Cassany, D., Luna M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Grao.

Dubsky, J. (1980). Introducción a la estilística de la lengua, en *Selección de lecturas para redacción*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Figueroa, M. (1982). *Problemas de teoría del lenguaje*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

- García, E. (1972). *Lengua y Literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gili y Gaya, S. (1961). *Curso superior de sintaxis española*. La Habana: Ediciones Revolucionarias.
- Grass, È. (2003) *Textos y abordajes*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Henríquez, C. (1972). *Shakespeare y el teatro isabelino*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Henríquez, C. (1971). Literatura 6 (Cantares de gesta). *Cuadernos H. Serie Literatura*. Facultad de Humanidades. Universidad de La Habana.
- Mañalich, R. *et al.*, (1999). *Taller de la palabra*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Meralla, C., Mildrey, C. (2014). *Una mirada hacia la teleclase de Español-Literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Meralla, M. (2016). *La clase de Español-Literatura en el preuniversitario*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación (2000). *Programas de Español Literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Montaño, J. R. (2010). *Renovando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Parra, M. (1992). La aplicación de la lingüística textual en la producción del texto escrito, en revista *Encuentros III*. Simposium de actualización científica de la lengua española y la literatura. Tenerife.
- Parra, M. (1989). *La lingüística textual y su aplicación en la enseñanza del Español en el nivel secundario*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional.
- Poema de Mío Cid*. (1973). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Porro, M. (1980). *Forma, función y significado de las partes de la oración*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Porro, M. *et al.* (1982). *Sintaxis del español contemporáneo*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Río, A. (1973). *Historia de la Literatura española*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (1987). *Metodología de la enseñanza del Español, T1 I y II*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A. *et al.* (2000). *Acerca de la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Saussure, F. (1973). *Curso de lingüística general*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Shakespeare, W. (1992). *Romeo y Julieta* (traducción de Pablo Neruda). Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Sosa, E. (1980). *Historia social de la literatura y el arte* (compilación). Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructura y funciones del discurso*. México: Editorial Siglo XXI.
- Vygotski, L. (1966). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Ediciones Revolucionarias.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA LECTURA Y COMPRENSIÓN DE OBRAS LÍRICAS

Dr. C. Eraidia Campos Maura

ecampos@uclv.cu

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba

M. Sc. Chéster Danilo Chaviano Valdés

chester.chaviano@gobscl.gobvc.co.cu

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba

Dr. C. Diana Cárdenas Caballero

dccaballero@uclv.cu

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba

Dr. C. Daimí González Toledo

daimig@uclv.cu

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba

Resumen

Se sistematizan las concepciones teórico-metodológicas de la enseñanza de la lectura que sustentan una estrategia didáctica para la lectura y análisis literario de obras del género lírico en la formación de profesores. Para su consecución, se utilizan métodos teóricos y empíricos. El aporte práctico consiste en una estrategia didáctica para el análisis literario de obras del género lírico, teniendo en cuenta aspectos contemplados en la tradición pedagógica sobre el análisis literario; así como los enfoques actuales relacionados con el análisis, a raíz de los aportes de la lingüística textual y la psicología cognitiva, entre otros. Son acciones concebidas para integrar creadoramente propuestas teóricas y metodológicas sobre la lectura y el análisis literario del género lírico, partiendo de las particularidades del proceso de formación de profesores.

Palabras clave: lectura, comprensión, estrategia didáctica, formación

Introducción

La estrategia como resultado científico se define como la proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo que permite la transformación del proceso de enseñanza aprendizaje en una asignatura, nivel o institución tomando como base sus componentes y que permite el logro de los objetivos propuestos en un tiempo concreto (Rodríguez, 2005, p. 25).

En su conformación y estructura (figura 1) se tienen en cuenta los siguientes elementos aportados por De Armas, 2003, p. 20:

- Existencia de insatisfacciones respecto a los fenómenos, objetos o procesos educativos en un contexto o ámbito determinado
- Diagnóstico de la situación
- Planteamiento de objetivos y metas a alcanzar en determinados plazos de tiempo.

- Definición de actividades y acciones que respondan a los objetivos trazados y entidades responsables.
- Planificación de recursos y métodos para viabilizar la ejecución.
- Evaluación de resultados



Figura 1. Estructura de la estrategia didáctica
Fuente: elaboración propia

Desarrollo

La estrategia didáctica para la lectura y comprensión de obras líricas se erige sobre la base metodológica de la concepción materialista y dialéctica del mundo; esta define el desarrollo de los conocimientos y las habilidades en el análisis literario del género lírico como un proceso de aprendizaje, a partir de la unidad dialéctica entre la teoría y la práctica.

En el plano psicológico se sustenta en el enfoque histórico-cultural desarrollado por Vygotski (1989) y sus seguidores, específicamente sus aportes sobre la zona de desarrollo próximo en el hombre que permite —a través de la estimulación y la ayuda— acercar el nivel de desarrollo actual al potencial. También resultan de gran utilidad sus criterios en relación con el papel del lenguaje en la comunicación para la interacción social.

Desde el punto de vista pedagógico, se basa en la relación dialéctica entre enseñanza y aprendizaje a partir del diagnóstico realizado. El proceso de análisis literario se desarrolla a partir de las tareas de aprendizaje que el alumno realiza, teniendo en cuenta las herramientas que le brinda el profesor y que permiten alcanzar un grado de independencia cada vez mayor.

Las tareas de aprendizaje se presentan como una vía de solución a las insuficiencias existentes, por lo que el objetivo es contribuir a desarrollar en los estudiantes habilidades para el análisis literario. Para ello, se seleccionan obras líricas, teniendo en cuenta un tratamiento particular. Es importante el logro de un clima favorable en la relación profesor-alumno y alumno-alumno; así como ofrecer el tiempo necesario para la realización de las actividades que puedan abarcar más de un turno de clases.

Estas tareas de aprendizaje pueden tener continuidad a través de mesas redondas, seminarios, libro-debates, de manera tal que se logre integrar lo afectivo, lo cognitivo, volitivo, poético, estético y lo motivacional; por cuanto es una aspiración que el estudiante se conmueva con la lectura y que el análisis, que implica un conocimiento más profundo del texto, lo propicie.

En la concepción de la propuesta se tuvo en cuenta la utilización de vías de análisis más factibles de acuerdo con el género. Por ser obras pertenecientes al lírico se selecciona la vía de acuerdo con los componentes de contenido-forma. Se tuvo en cuenta, además, la formación y sistematización de conceptos histórico-literarios y los métodos de enseñanza de la pedagogía y los propios de la Literatura.

La propuesta apela al sistema conceptual adquirido por los estudiantes y a su aplicación sustentada en la reflexión. Una vez que el estudiante aprenda a operar con los recursos para el análisis, debe transitar hacia la independencia cognoscitiva. Se sugiere la creación de equipos de trabajo para intercambiar ideas —de forma oral o escrita— sobre la obra leída; aunque se haga énfasis en el intercambio profesor-alumno y en el trabajo individual.

La estrategia didáctica responde a las necesidades de los maestros en formación, dadas las insuficiencias que se presentan; por cuanto no se logra cumplir con las exigencias que plantea la asignatura para el análisis literario del género lírico.

Se aprecian insatisfacciones respecto a los fenómenos, objetos o procesos educativos en un contexto o ámbito determinado. Por la falta de motivación hacia la lectura de obras líricas, las dificultades en el desarrollo adecuado de los niveles de comprensión de este género por la complejidad del léxico y por deficiencias en la apropiación del conocimiento en el subsistema de educación general, los estudiantes del curso de nivel medio superior de Español-Literatura no han desarrollado las habilidades imprescindibles para el análisis de las obras líricas, por cuanto no han consolidado las herramientas necesarias para poder realizarlo con efectividad.

Acciones de diagnóstico de la situación

I- Acciones relacionadas con el diagnóstico a los documentos normativos

Con este fin se aplican métodos del nivel empírico que permiten constatar la información, así como la profundización en la situación problemática: análisis de los documentos (programa de Lectura y apreciación literaria), orientaciones metodológicas, libros de texto de Lectura y apreciación literaria, para la determinación de las variantes metodológicas a utilizar.

II- Acciones para determinar el progreso de los alumnos

Sobre los instrumentos a aplicar que permitan valorar la preparación del estudiante:

- Prueba pedagógica. Este instrumento puede utilizarse para obtener información sobre cuáles son los conocimientos que poseen los alumnos, de manera que esto le permita al profesor organizar la estrategia didáctica que debe seguir en cada sistema de clases tratando de satisfacer las necesidades de los alumnos.
- La observación en clases. Debe realizarse por los profesores de manera que puedan obtener la información sobre el desempeño de los alumnos con vistas a la planificación del trabajo metodológico que es necesario realizar para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis literario del género lírico.
- Encuesta. Debe aplicarse a los estudiantes, con el objetivo de constatar los conocimientos que poseen acerca del análisis literario y determinar las causas que provocan las insuficiencias. Se utilizan los resultados obtenidos en la determinación de necesidades.

Planteamiento de objetivos a alcanzar:

- Proponer acciones a corto, mediano y largo plazo para el proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis literario del género lírico en la formación de profesores de nivel medio.
- Definir actividades y acciones que respondan a los objetivos trazados y entidades responsables. Planificación de recursos y métodos para viabilizar la ejecución.

La estrategia didáctica elaborada está integrada por acciones organizadas, a partir de tres componentes que se dinamizan por la relación sistémica que existe entre cada uno de ellos; estos son:

- El componente teórico que expresa los presupuestos teóricos de la propuesta de actividades.
- El componente metodológico que expresa cómo aplicar la propuesta de actividades en la práctica.
- El componente práctico que sintetiza las actividades prácticas que se realizan en el aula con los estudiantes.

A continuación, se describe cada uno de los componentes:

Concepción de acciones del componente teórico:

Los elementos del contenido (habilidades, conocimientos e intenciones formativas) son el punto de partida para planificar el sistema de acciones de los estudiantes.

La estrategia didáctica diseñada para el análisis literario tiene el propósito de que el alumno realice el análisis literario del género lírico tomando como base elementos teóricos que integren lo literario y extraliterario (figura 2), con énfasis en lo primero, y en los componentes de contenido y forma

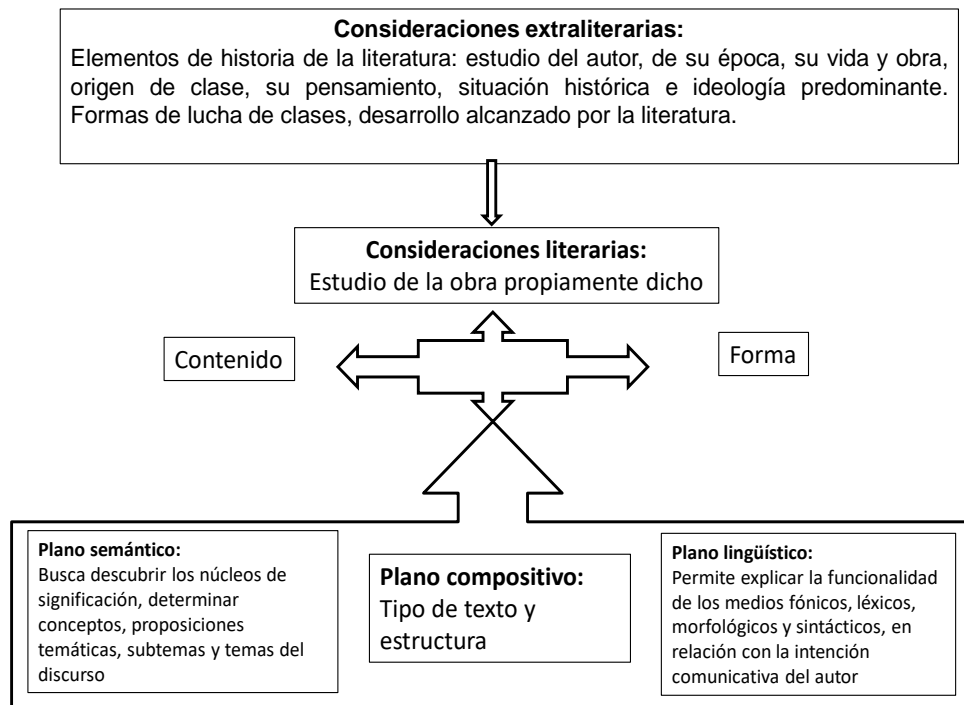


Figura 2. Lo literario y lo extraliterario. Componente teórico de la estrategia didáctica

Fuente: Chaviano e Ineraite, 2015

Los elementos que brindan la Historia de la literatura, la Crítica literaria y la Teoría literaria son fundamentales tenerlos en cuenta para el estudio de cualquier obra literaria.

Concepción de acciones del componente metodológico:

Se aspira a formar un estudiante que sea capaz de analizar una obra literaria y, en consecuencia, la disfrute, a partir de los contenidos que se aludan y los medios que se empleen para lograrlo. En la medida en que el estudiante pueda emitir juicios, valoraciones y emocionarse ante la obra lírica, se contribuye a la formación de un lector competente.

Para ello es indispensable un consecuente accionar metodológico que brinde las herramientas necesarias a los alumnos. Con esta propuesta se brinda una opción para el tratamiento del análisis literario del género lírico que tiene entre los requisitos básicos para la aplicación de las acciones las siguientes:

- Diagnóstico de los estudiantes
- Motivación adecuada por la lectura
- Análisis de las obras líricas teniendo en cuenta sus características
- Adecuación de la dosificación de los elementos teóricos relacionados con el análisis literario de obras líricas:
 - a) Elementos extraliterarios
 - b) Elementos literarios
 - c) Relación dialéctica entre contenido y forma

Se realizan además acciones relacionadas con Piñera Concepción (2007, p. 37):

- Aproximación inicial, se une un elemento motivacional primario con las ayudas preliminares que irán abriendo camino de la comprensión de la obra. En este primer momento deben proporcionarse mapas ubicaciones espaciales, ilustraciones, datos lingüísticos, históricos sociales, filosóficos, que profundicen referencias conceptuales presentes en la obra. Deben valorarse datos de la obra en cuestión y que amplíen el espectro de la historiografía literaria del lector. Igualmente se incluirán elementos de la crítica literaria.
- Análisis de la obra desde su estructura, lo que pone a la obra literaria en el centro mismo del proceso de comprensión, permite un estudio desde las propias particularidades estructurales del texto de manera que se enfatice en aquellas categorías literarias de mayor relevancia dentro de este.
- Integración del análisis literario con elementos de la teoría y la crítica literaria como complementos que permiten al lector llegar a la verdadera intención comunicativa de la obra y su decir estético desde la valoración científica especializada.

Aunque la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje dificulta cualquier intento de establecer una caracterización de su dinámica, hay determinadas cualidades en la interrelación profesor-alumno. Una condición indispensable es que el tratamiento del análisis transite por tres momentos: acciones de la demostración del profesor de cómo hacer el análisis, acciones de actividad compartida entre profesor y alumno y acciones dirigidas a la actividad independiente por parte de los estudiantes; en esto se basa la estrategia didáctica.

El profesor constituye un elemento regulador de las características que asume la comunicación entre los estudiantes, por lo que debe encontrar las vías idóneas para influir en su formación y desarrollo. A partir de estos presupuestos se proponen acciones de planificación de recursos y métodos para viabilizar la ejecución del análisis literario (figura 3)

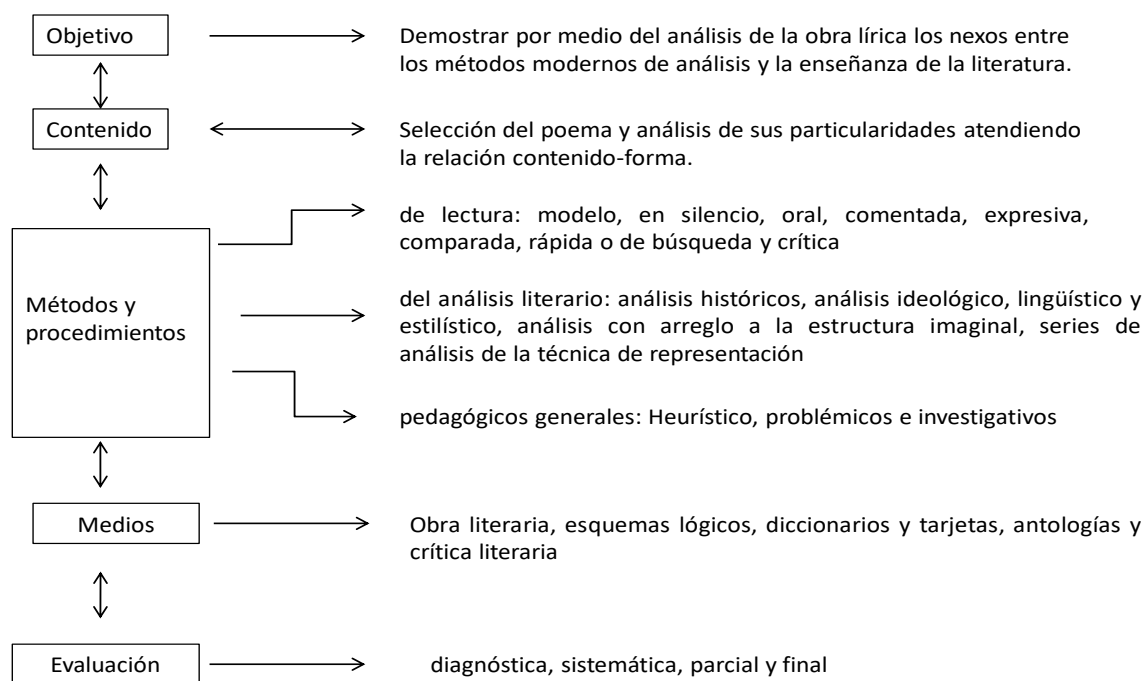


Figura 3. Planificación de recursos y métodos para viabilizar la ejecución del análisis literario
Fuente: Mañalich, 1993

Desde el punto de vista metodológico, es importante la demostración del profesor de cómo realizar el análisis, cuáles son los pasos o procedimientos a seguir para que el estudiante pueda apropiarse de los modos de actuación con las obras líricas. Es necesario determinar qué métodos y procedimientos emplear, así como las vías de análisis, en particular, las que resulten más factibles para el género lírico que es en el que se basa esta propuesta.

Concepción de acciones relacionadas con el componente práctico:

Estas acciones consisten en el diseño de tareas de aprendizaje que contribuyen al desarrollo de las habilidades relacionadas con la lectura y análisis literario del género lírico, teniendo en cuenta el criterio de diferentes autores que explican en qué consiste el análisis literario, y cuáles son las vías para su realización práctica. Los presupuestos teóricos están avalados por lo que tradicionalmente se plantea en la metodología para la enseñanza de la literatura.

Los autores se afilian a la concepción de tarea de aprendizaje de Ana Delia Barreras; esta, en la particularidad que se aborda, está asociada a un determinado texto, que le da origen y que puede y debe ser de diverso tipo. El profesor debe seleccionarlo, de acuerdo con sus objetivos y contenidos de aprendizaje, y elaborar las tareas en correspondencia con los niveles para su comprensión. En su conjunto, los procesos de significación que se conciben desde la tarea, deben conducir al establecimiento de las relaciones entre lo semántico, lo sintáctico y lo pragmático, por lo que los subsistemas de preguntas requieren ser precisos y claros; las preguntas han de permitir al estudiante precisar los significados explícitos e implícitos en el texto, el análisis lingüístico de palabras y expresiones claves y la identificación y precisión de la intención y finalidad comunicativas, en pos de favorecer el desarrollo de los procesos de significación, lo que conducirá a que el estudiante transite por todo un proceso de reflexión y análisis que le facilite la solución satisfactoria de las tareas (Barreras, 2009, p. 89).

Por otra parte, las tareas de aprendizaje pueden realizarse en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre bajo la orientación, supervisión y control del profesor: en los turnos de clases de la asignatura, en los tiempos de máquinas de los laboratorios de computación, como tareas para la casa, así como incluirse en las diferentes formas de evaluación. El estudiante debe ser orientado sobre el tiempo necesario para la realización de la actividad.

Es preciso señalar la importancia de estas relaciones en la planificación de la dirección del aprendizaje de los estudiantes, proceso activo para lograr un aprendizaje significativo. Al hacer referencia a las habilidades relacionadas con el análisis literario, es importante señalar que cada habilidad tiene una estructura propia dada por cierto sistema de acciones que debe ser ejecutado para lograr esa habilidad y no otra, estas acciones son esenciales e imprescindibles. La habilidad declarada en el objetivo de la clase será lograda a partir de un sistema de acciones que se corresponde con las invariantes funcionales propias de esta habilidad. La actividad práctica está dirigida a la transformación de los hechos, la teórica (interna) a la determinación de los procedimientos y las leyes de tal transformación.

Evaluación de resultados

Estas acciones no deben ejecutarse únicamente al final de la aplicación de la estrategia didáctica, pues gracias a la efectividad evaluativa se pueden hacer cambios favorables en la propia dinámica de inserción de la propuesta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como adecuaciones de los alcances y valoraciones de los estados alcanzados. Las acciones deben estar relacionadas con la evaluación del avance del aprendizaje de los alumnos, constatado a través de prueba pedagógica, encuesta, observación y otras vías que el profesor estime pertinentes.

Conclusiones

La estrategia didáctica ha sido diseñada a partir de acciones desplegadas en los componentes teórico, metodológico y práctico para la lectura y el análisis literario del género lírico como un proceso de aprendizaje, a partir de la unidad dialéctica entre la teoría y la práctica.

Referencias bibliográficas

- Barreras Jiménez, A. D. (2010). Tratamiento metodológico de los componentes funcionales. Enseñanza de la comprensión de textos. En Angelina Roméu. *Didáctica de la lengua española y la literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Chaviano, C. y R. Ineraite. (2015). Actividades para el desarrollo de habilidades del texto literario del género lírico. *Revista Varela* 39. ISSN 1810-3413.
- De Armas Ramírez, N. y otros (2003): *Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa*, Curso 85. Evento Internacional Pedagogía 2003, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Mañalich, R. (1980). *Metodología de la enseñanza de la literatura*. La Habana: Editorial de Libros para la educación.
- Mañalich, R. (1993). *Acercas de la enseñanza del español y literatura en el nivel medio*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Mañalich, R. (2007). *La enseñanza del análisis literario una mirada plural*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Piñera Concepción Y. y A. Sainz Méndez. (2007). *Del análisis literario a la ampliación cultural del lector en La enseñanza del análisis literario: Una mirada plural*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vigostky, L. (1989). *Obras Completas*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

LA LECTURA INTERTEXTUAL EN LA LÍRICA ESPAÑOLA DESDE LA COMPREENSIÓN Y ANÁLISIS DEL TEXTO LITERARIO

Lic. Lyanne Querol Rodríguez

<https://orcid.org/0000-0002-1067-2308>

lyanne.querol@umcc.cu

Universidad de Matanzas, Cuba

Resumen

La lectura intertextual, desde la comprensión y análisis del texto literario como sistema vivo, de carácter polifuncional, axiológico y de intención estética, constituye una vía eficaz para el desarrollo intelectual de los niños, adolescentes y jóvenes, asociado a su actividad creadora; por ello, la Didáctica de la lengua y la literatura como disciplina científica en Cuba ha de sustentarse, desde esta mirada, no solo en la formación de profesores, sino en el logro de una sólida formación lingüística y literaria en los estudiantes, para que sean capaces de desarrollar (además de la competencia comunicativa) la competencia literaria como vía para la comprensión y transformación de su contexto desde el análisis intertextual; no obstante, aún es limitado el logro de estos elementos esenciales. Los resultados refieren la propuesta de un sistema de actividades como posible respuesta a problemas educacionales concretos relacionados con la intertextualidad en la lírica española desde la comprensión y análisis del texto literario en la Enseñanza Media y Media superior; con tal intención se utilizaron los métodos histórico-lógico, analítico-sintético y la modelación.

Palabras clave: intertextualidad, lírica española, sistema de actividades

Introducción

En este trabajo se comparte que “La literatura es una de las mejores formas de mantener la comunicación, el diálogo, de vencer la soledad y potenciar el optimismo y la imaginación creadora, brinda la posibilidad de ayuda para encontrar caminos hacia la plenitud ética” (Fierro, 2012, p. 2); por ello, su enseñanza actual en los niveles de secundaria básica y preuniversitario se centra en el destrezas discursivas y el desarrollo de habilidades a adquirir a partir del análisis literario, en la medida en que el estudio de la lengua y la literatura procuren dotar al estudiante de una mayor capacidad para comprender e interpretar discursos ajenos y producir de manera creadora el propio.

En los documentos normativos de la educación cubana se expresa que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna y la literatura se dirige al desarrollo de la competencia comunicativa y dentro de ella se asume la adquisición de la competencia literaria, donde el contacto con la literatura produce amplitud, profundidad e independencia de pensamiento, fomenta sentimientos, orientaciones valorativas y cualidades creativas. Para ello, se toma como base el sistema de conocimientos que, por medio del análisis de la obra literaria, contribuye a formar una concepción del mundo en los alumnos y a desarrollar sentimientos, valores, y cualidades creativas; sistema que se refleja y concreta en los objetivos de los programas, Plan de estudio, libros de textos; cuyo fin es contribuir a la formación integral de los estudiantes, a partir de propiciar en estos el desarrollo de una competencia literaria que les permita percibir adecuadamente la belleza de la obra literaria; disfrutarla, sentirla y expresarla.

De modo que el objetivo de este trabajo es presentar un sistema de actividades sobre la base de relaciones intertextuales, a partir de textos seleccionados, que propicien la comprensión y análisis del texto literario desde la lírica española en la Enseñanza Media y Media superior. Con tal intención, y sustentados en la dialéctica materialista como método general, se emplearon diferentes métodos: el histórico-lógico que posibilitó la valoración diacrónica del tema de investigación, el estudio y determinación de los fundamentos teóricos-metodológicos sobre el análisis del texto literario y la concepción actual de las actividades didácticas; el analítico-sintético que propició la revisión de las fuentes bibliográficas relacionadas con la enseñanza de la Literatura en la Enseñanza Media superior y el análisis del texto literario desde la intertextualidad y la modelación que permitió conformar el sistema de actividades didácticas ya mencionado y el establecimiento de relaciones entre los elementos del mismo, para llegar al estado deseado en la estructuración y funcionalidad del sistema en correspondencia con los objetivos propuestos en cada actividad que lo integra.

Desarrollo

El proceso continuo del perfeccionamiento educacional en Cuba, desde la década del 80 del siglo XX condujo a determinados ajustes curriculares a partir de los enfoques de enseñanza de la asignatura, en que la literatura ocupó un espacio poco privilegiado por los docentes, de la cual se prescindió y que se ha asumido como un tipo de texto más, que limita su disfrute como actividad creadora, dadora de ampliación cultural y vivificadora de experiencias que alcancen un sentido personal.

Ante las nuevas realidades del Sistema nacional de educación en Cuba, inmerso en un contexto sociocultural de grandes complejidades y a partir de su tercer perfeccionamiento educacional, las continuas transformaciones producidas en los niveles educacionales no ha cejado en su empeño de transformación y renovación, por ello se ha de desarrollar desde la enseñanza de la literatura, en la asignatura Español-Literatura en la secundaria básica y el preuniversitario “la asimilación de un sistema de conceptos teórico-literarios e histórico-literarios, el desarrollo de habilidades para análisis del texto literario y el desarrollo de capacidades para la lectura y la comprensión inteligente, crítica y creadora de los textos literarios” (Garriga, 2013, p. 68) desde la intertextualidad, unida a la interdisciplinariedad y multimodalidad, en el que estos constituyan elementos esenciales a lograr en clases; de ahí que la primera década del siglo XXI apunte a una renovada y siempre creciente necesidad de la educación de estar acorde con los tiempos, por lo que se hace necesario el logro de una sólida formación lingüística y literaria en los estudiantes y la renovación, innovación y la búsqueda de nuevas vías que transformen las formas tradicionales de lectura, se hace indispensable el adiestramiento, la preparación e instrucción de la lectura desde este sentido (intertextualidad-interdisciplinariedad-multimodalidad); por ello, el proceso de enseñanza de la literatura requiere de la acción de un profesor que domine la ciencia literaria y lingüística y posea los conocimientos pedagógicos esenciales para dirigir el proceso; pero además, necesita de preparar a los estudiantes para la asimilación activa y consciente de los conocimientos literarios. Ello reclama de los docentes la búsqueda de mecanismos que faciliten la solución a tal problemática.

Se suscribe en este trabajo que la intertextualidad es una vía para promover la lectura y el análisis literario, propicia que las obras continúen sobreviviendo a las interpretaciones de sus lectores. Ella se convierte en un modo de percepción del texto literario, en un mecanismo clave para la recepción, pues constituye una lectura que completa y complementa al texto como momento único en el que los "desvíos" conducen a interconexiones, a salir del texto —o a volver a entrar en él— para marcar otras "rutas de lectura" porque el texto leído oculta otro texto y ese

—o esos otros textos— se develan desde lo intertextual. La apreciación de las relaciones intertextuales es una de las manifestaciones más gozosas del proceso de lectura, de la interacción que en ese proceso produce la relación texto-lector, porque al descubrir esas relaciones intertextuales y al develarlas el lector ve reconocida su eficiencia lectora. En los textos literarios se remodelan los distintos significados y significantes de la cultura y de la tradición sociocultural y literaria. La lectura de unos textos envía, remite, a otros textos y dibuja un permanente ir y venir de la palabra ya dicha y de la palabra por decir; de esta forma se puede decir que la Literatura es un punto de encuentros para ideas, valores y credos diversos, un punto de encuentros donde se traspasan todas las líneas y barreras geográficas, cronológicas e históricas, porque toda obra literaria verdadera está abierta a nuevas reinterpretaciones y no puede explicarse replegada, cerrada sobre sí misma.

Por todo ello, la intertextualidad en la enseñanza de la lírica española en los niveles educacionales constituye un procedimiento, al posibilitar en los estudiantes no solo una sólida formación lingüística-literaria mediante la renovación, innovación y la búsqueda de nuevas vías que transformen las formas tradicionales de lectura, sino que en el proceso de enseñanza-aprendizaje adquieren un universo de conocimientos donde prima “la intertextualidad como característica principal de la cultura contemporánea” (Montaño, 2012, p. 124), que se entrelaza con la creatividad, interdisciplinariedad y multimodalidad que a su vez contribuyen a la formación de un pensamiento complejo e integrador, tal como es la vida y las situaciones a las que estos deben enfrentarse en su cotidianidad.

Valga añadir que se entiende por interdisciplinariedad el fundamento que posibilita concebir la enseñanza desde nodos cognitivos con otras disciplinas o manifestaciones del arte, porque en los nexos con otros textos, por el contexto, el autor, la temática, la época, las referencias, las coincidencias o desacuerdos y en la interrelación, el lector construye su propio texto, en que revela su espiritualidad, bagaje cultural descubriendo por sí mismo nuevos contenidos. Mientras que con la multimodalidad se actualiza las obras —clásicas o contemporáneas— por la manera de acercarse a ella; así, por ejemplo: al situarse en la poesía digital, se estará plenamente delante de un producto multimodal.

La didáctica de la poesía no debe limitarse a épocas pasadas, sino que puede y debe extenderse a la poesía más estrictamente contemporánea, aún no evaluada por el canon, la cual puede presentar una nueva perspectiva de interés y novedad para el alumnado, de ahí que este trabajo pretenda desvelar claves temáticas y estéticas de esta poesía desde un punto de vista didáctico, aproximándolas a través de lo intertextual a los nuevos tiempos y nuevas formas de hacer, mediante la selección de poemas (anexos 1 y 4), cuyos autores (Manuel Machado Ruiz, Francisco de Quevedo y Felipe Ruano) datan de diferentes épocas y movimientos literarios —excepto este último—, (barroco y modernismo); pero tienen en el contenido de su lírica, al menos desde los planos didáctico y artístico-literario, un enlace y puntos donde converge lo semántico, pragmático y sintáctico desde la intertextualidad como fuente de conocimientos y disfrute estético; por lo que el sistema de actividades que se propone en el presente artículo, tiene una dimensión práctica, su presentación y diseño están pensados para ser llevados a cabo en el aula, concretamente en la asignatura Español-Literatura en la Enseñanza Media y Media superior del actual sistema educativo en Cuba. Estas actividades didácticas se ajustan a los contenidos de los programas de la asignatura y los temas propuestos en el libro de texto con que cuentan los estudiantes para su autopreparación y elevación del nivel científico en la especialidad.

Las actividades propuestas responden a una metodología, cuya dinámica interna tiene como referente los principios científicos y metodológicos de la enseñanza de la literatura basada en el empleo de la intertextualidad. Esta, puesta en manos de los docentes, debe conseguir los

objetivos educativos de esta actividad literaria y tener como fin propiciar la interacción del estudiante con la literatura a partir de la lectura, comprensión y el análisis literario mediante la intertextualidad, apoyado en la interdisciplinariedad y multimodalidad; por ello se hace necesario citar (Mañalich, 2007) tres etapas fundamentales: aproximación inicial a la obra, comprensión de la obra desde la relación con otros textos y recreación de la obra desde una lectura creadora. Estas se relacionan entre sí, por el objetivo específico y por la subordinación existente entre ellas; lo que se logre en una, constituye condicionante para la próxima.

En el apartado correspondiente se adjunta el sistema de actividades que está diseñado para trabajar con los estudiantes de séptimo, octavo y décimo grado; su estructura posee: título, objetivo, procedimiento y actividades (elaboradas para darles solución en equipo), que responden al objetivo central anteriormente propuesto, y que a su vez se acompañan de dos elementos importantes ya mencionados: la interdisciplinariedad y la multimodalidad, herramientas necesarias e imprescindibles que permiten darle cumplimiento al objetivo.

El contenido didáctico está organizado de la siguiente forma:

Sistema de actividades

Actividad 1

Título: Intertextualidad barroca

Objetivo: reconocer la intertextualidad en la lírica española desde la comprensión y el análisis literario de poemas seleccionados para el nivel medio superior.

Procedimientos: lectura, análisis literario, preguntas, solución de tareas

Actividades:

A continuación, le presentamos una gama de actividades relacionadas con dos poemas pertenecientes a autores de diferentes épocas, cuyo contenido se encuentra estrechamente vinculado, en el que podrá comprobar sus conocimientos relacionados con el universo semántico, lingüístico y gramatical de las palabras. Léalo con detenimiento las veces que lo considere necesario y realice lo que se le pide.

(Las actividades serán desarrolladas por los estudiantes a través de equipos, las tres primeras preguntas serán dirigidas a todos los alumnos)

Lea detenidamente los siguientes poemas (anexo 1):

- ¿Qué datos conoce sobre la vida y obra de los autores de estos poemas? Indague. Tome nota en su cuaderno.
- Busque en los diccionarios aquellas palabras claves que considere, reflexione acerca de sus significados.

Equipo 1

- Realice las lecturas como considere necesarias.

Responda:

1- ¿A qué género y forma genérica pertenecen ambos poemas? ¿De qué tratan? Realice un breve comentario al respecto, ¿qué tienen en común?

2- Escriba con números y letras (mayúsculas o minúsculas) el esquema métrico de ambos poemas.

a) ¿Recuerda de qué tipo de poemas estamos hablando? Compárelos con otros de idéntica estructura métrica que hayas estudiado ¿Cómo se presentan sus esquemas métricos? ¿En qué se distinguen a estos?

b) ¿Qué diferencias y semejanzas se manifiestan en el contenido de los poemas seleccionados desde el plano compositivo, semántico, pragmático y lingüístico? Realice un breve comentario al respecto en un texto de no menos de seis líneas.

(el profesor podrá mostrar imágenes para acompañar las ideas que se desean transmitir en el primer poema, para una mejor comprensión e interpretación por parte de los alumnos, y a su vez permitir que estos puedan realizar sin dificultad la comparación deseada) (anexo 2)

3- Estos sonetos recrean el tópico de “Érase una vez”, de extendidísima tradición literaria. Busque otros textos que lo traten en nuestra tradición literaria.

4- La referencia a “las doce tribus” y a “Cristo, María y José”, en ambos poemas, nos remite al conocido texto de la *Biblia*, en sus pasajes puede encontrar amplio contenido sobre estos temas. Localícelos y explique por qué cree que lo han utilizado aquí los autores.

Equipo 2

1- Habrá observado que en el segundo poema los versos 8^{vo} y 13^{ero} son los únicos pareados que carecen de verbos. ¿Cómo se le llama este recurso donde se omite un elemento que estaba en los demás enunciados? ¿Qué función estilística tienen aquí?

2- Señale los verbos presentes en ambos poemas y diga:

a) ¿Cuántos hay?

b) Identifique el modo y el tiempo en que se encuentran.

c) ¿Qué recurso estilístico consiste en la reiteración de una palabra o idea al principio de cada verso? ¿Con qué intención ha sido utilizado?

d) ¿Qué otros recursos literarios, ha logrado identificar? Localícelos

3- En el segundo poema, se ha empleado el vocablo “boceto”, ¿qué significado encierra?, ¿cuál es la manifestación del arte con la que se relaciona esta palabra?

a) Realice un *collage* en el que recree todas las imágenes que le sugiere el primer poema.

b) Es Picasso un ilustre pintor del siglo XIX, entre sus maravillosos cuadros sobresale “Autorretrato” (anexo 3), pintura al óleo realizada en 1896 perteneciente al realismo artístico. Diga qué relación guarda dicho cuadro con el contenido y el título del primer poema.

Equipo 3

A continuación, se propone un Taller de creación que permitirá a los participantes interactuar con el mundo de la literatura, el arte y las nuevas tecnologías (móvil, *laptop*, redes sociales etc.):
Objetivo: crear una poesía experimental, auténtica basada en la multimodalidad, intertextualidad e interdisciplinariedad desde las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC)

1- Convierta el cuadro de Picasso, “Autorretrato”, en una poesía con palabras, para ello deberá escribir frases líricas que el óleo le pueda sugerir. El poema llevará como título “Érase una vez” y el mismo deberá ser lo más fiel al contenido de uno de los poemas seleccionados que más le haya gustado, su estructura métrica puede ser repetida. Una vez redactado sus versos, realice lo que se le pide:

Elabore un video-poema (podrá utilizar para ello las aplicaciones disponibles desde su móvil, *laptop* o cualquier otra herramienta tecnológica que le permita acceder a su elaboración), en el cual integre:

- Imágenes relacionadas con el contenido del texto creado (podrán aparecer individuales o formando un *collage*) acompañado de un instrumental o un fondo musical que guarde relación con la obra.
- Un audio de la lectura y el comentario literario (señalar los recursos literarios empleados y la función que realizan) del poema creado, proyectando para ello su propia voz.

Actividad 2

Título: El Cid Campeador, un cuadro épico

Objetivo: reconocer la intertextualidad en la lírica española desde la comprensión y el análisis literario de poemas seleccionados para el nivel medio y medio superior.

Procedimientos: lectura, análisis literario, preguntas, solución de tareas

Actividades:

Las siguientes preguntas están relacionadas con dos textos titulados “Poema de Mío Cid” y “Castilla”, ambos pertenecientes a la lírica española, el primero de carácter anónimo, y el segundo escrito por el sevillano Manuel Machado Ruiz, ellas les permitirán actualizar información que le será útil para sus estudios de literatura universal. Léelas, reflexione acerca de su contenido y responda lo que se le pide.

(Las actividades serán desarrolladas por los estudiantes a través de equipos, las tres primeras preguntas serán dirigidas a todos los alumnos)

Lee detenidamente los poemas siguientes (anexo 4):

- ¿Qué datos conoce sobre la vida y obra de los autores de estos poemas? Indague. Tome nota en su cuaderno.
- Para su fácil comprensión de los poemas busque el significado de los vocablos que desconozca.

Equipo 1

- Lea nuevamente los versos anteriores e interprete sus líneas, a partir de la lectura inteligente y detenida de cada uno de ellos.

Responda:

1- ¿A qué género y forma genérica pertenecen ambos poemas? ¿De qué tratan? ¿Cuáles son las ideas básicas o esenciales que se expresan?

a) ¿Podemos afirmar que existe un marcado paralelismo como recurso literario que permite recrear estas ideas? ¿Por qué? Realice un breve comentario al respecto en un texto de no menos de seis líneas

b) ¿Qué diferencias y semejanzas se reflejan en esta poesía desde el plano compositivo y lingüístico?

2- ¿Cómo se hace llamar el personaje principal de estos versos? ¿Cuál es el sobrenombre que recibe?

a) ¿Quién fue esta legendaria figura? Apóyese en el conocimiento que tenga de la obra o realice una búsqueda exhaustiva al respecto.

3- Determine la época en que ocurren los acontecimientos. Ubíquelos en una gráfica del tiempo. Confeccione un mapa de la península Ibérica para ubicar los principales lugares geográficos que se mencionan.

Equipo 2

1. La legendaria figura del Cid ha traspasado las fronteras de la literatura llegando a incursionar en el mundo de las artes visuales, como el cine y las artes plásticas.

1.1 Consulte en el *software* “El arte de las letras,” en el módulo Biblioteca, Galería, las imágenes relacionadas con la obra para que responda, apoyado en el producto visual las siguientes preguntas:

a) Observe las ilustraciones y diga qué relación guarda con el contenido de los versos.

b) Seleccione la que más le agrade y elabore un texto (no menos de dos párrafos) en el que recree una situación imaginada a partir del contenido de los poemas.

c) Dentro de las imágenes aparece el cuadro “La Jura de Santa Gadea”, diga qué relación guarda el cuadro con el destierro del Cid por el rey Alfonso VI; para ello deberá leer e interpretar los romances titulados “La Jura de Santa Gadea” “Romance del Cid y del juramento al rey don Alfonso”

1.2 En la propia literatura la leyenda de Rodrigo sigue siendo fuente de inspiración de escritores, eruditos y cineastas, por ejemplo, Guillén de Castro entre 1605 y 1615 llevó al teatro “Las mocedades del Cid”, María Teresa lo plasma en su libro “Rodrigo Díaz de Vivar. El Cid Campeador” en 2010, años después se estrena en 1961 el largometraje “El Cid Campeador” y posteriormente en 1980 la serie de animados “Ruiz, el pequeño Cid” donde se relatan las imaginarias aventuras de un Cid niño.

a) Visualice las películas pertenecientes a estos dos últimos títulos y redacte un texto expositivo en el que establezca la relación existente entre el contenido de los largometrajes y los poemas estudiados.

b) ¿Qué actitudes del héroe se reflejan? ¿Cómo lo valora? Emita su juicio crítico al respecto.

Equipo 3

A continuación, se le propone un Taller de creación que permitirá a los participantes interactuar con el mundo de la literatura, el arte y las nuevas tecnologías (redes sociales, uso de los canales de *Telegram, Instragram*).

Objetivo: crear una poesía experimental, auténtica basada en la multimodalidad, intertextualidad e interdisciplinariedad desde las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC)

1- Convierta el cuadro de Armando Menocal, “La Jura de Santa Gadea” en un texto escrito, a partir de escribir frases líricas que el mismo le pueda sugerir. Sea creativo con el título de su poema, su estructura métrica quedará libre a su elección. Una vez redactado sus versos realice lo que se le pide:

Elabore un video-poema (podrá utilizar para ello las aplicaciones disponibles desde su móvil, *laptop* o cualquier otra herramienta tecnológica que le permita acceder a su elaboración), el mismo deberá contener:

- Imágenes relacionadas con el contenido del texto creado y la obra estudiada (podrán aparecer individuales o formando un collage) acompañado del instrumental de la ópera de Peter Cornelius titulado “Der Cid” de 1865 o “Don Rodríguez” de Johor Visent de 1873.
- Un audio en el que se escuche la lectura y el análisis literario (señalar los recursos literarios empleados y la función que realizan) del poema creado, proyectando para ello su propia voz.

Conclusiones

Es la intertextualidad el procedimiento didáctico que favorece la enseñanza de la literatura y que requiere del principio de la interdisciplinariedad y el uso de la multimodalidad, con el fin de crear, innovar y motivar en el proceso de enseñanza -aprendizaje en los niveles educacionales de la Enseñanza Media y Media superior, para seguir enfocando de una manera didáctica la meta a alcanzar.

Referencias bibliográficas

- Anónimo. (3^{era} ed.). (2011). *Poema de Mío Cid*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación
- Fierro Chong, B. & Mañalich Suárez, R. (2012). *La literatura: aprendizaje y disfrute*. La Habana: Pueblo y Educación
- Garriga Valiente, E. (2013). Enseñanza de la Literatura. En: A. Roméu Escobar (comp). *Didáctica de la lengua española y la literatura*. La Habana: Pueblo y Educación
- Mañalich, Suárez, R. (Comp.) (2007). *La enseñanza del análisis literario: una mirada plural*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Ministerio de Educación. (2017). *Libro de texto Español-Literatura, décimo grado*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación. (2017). *Libro de texto Español-Literatura, séptimo grado*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación. (2017). *Libro de texto Español-Literatura, octavo grado*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Montaño Calcines, J. R. (2012). *Temas de actualización literaria*. La Habana: Pueblo y Educación

Anexo 1.

*“A una nariz”, Francisco de Quevedo
Érase un hombre a una-nariz pegado,
érase una nariz superlativa,
érase una nariz sayón y escriba,
érase un peje espada muy barbado;*

*érase un reloj de sol mal encarado,
érase una alquitara pensativa,
érase un elefante boca arriba,
era Ovidio Nasón más narizado.*

*Érase el espolón de una galera,
érase una pirámide de Egipto
las doce tribus de narices era;*

*érase un naricísimo infinito,
muchísima nariz, nariz tan fiera
que en la cara de Anás fuera delito!*

Soneto actual escrito por el cubano Felipe Ruano:

*"Érase un martillo, un clavo y un resorte
y un largo cuento de invención cansada.*

Era la tontería sublimada

A un boceto, a una piel, a un sur, a un norte.

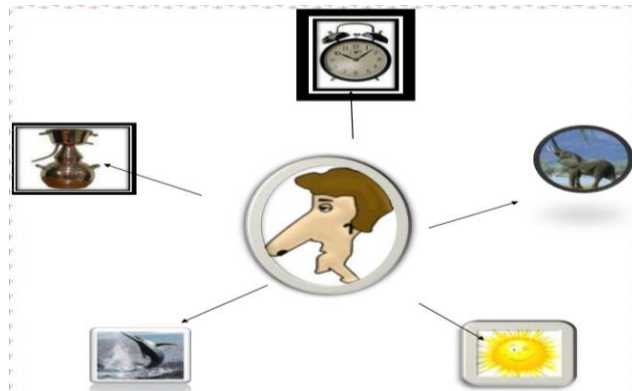
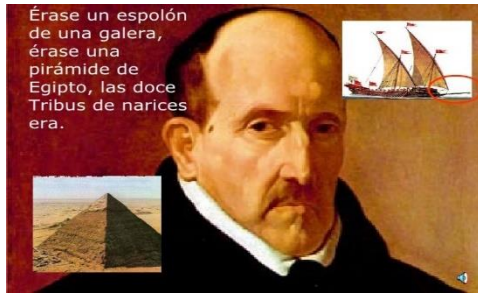
*Era el anillo de oro del consorte,
ahora divisa desacostumbrada.
Era la reciedumbre maniatada,
el imperio infalible del soporte.*

*Era Quevedo con un dedo solo,
era la tierra con un solo polo,
era Cristo y María sin José.*

*Era el período de la trascendencia,
la esquizofrenia de la incongruencia
desde una paranoia de café."*

Anexo 2.

Imágenes relacionadas con el poema “A una nariz”



Anexo 3.

“Autorretrato”, de Pablo Picasso



Anexo 4.

Poemas seleccionados

Cantar de Mío Cid (fragmentos)

1 (EL CID CONVOCA A SUS VASALLOS; ESTOS SE DESTIERRAN CON ÉL. -ADIÓS DEL CID A VIVAR)

Envió por sus parientes y vasallos, y díjoles como el rey le mandaba a salir, de todas sus tierras, no dándole de plazo más que nueve días, y que quería saber de ellos quiénes querían ir con él y quiénes querían quedarse. “y los que conmigo vengan, de Dios reciban buen pago,

2 (AGUEROS EN EL CAMINO DE BURGOS)

y aquéllos que aquí quedasen quiero contentos dejarlos.” Ya agujaban los caballos, ya le soltaban las riendas

Entonces habló Álvar Fáñez, que era del Cid primo hermano: Cuando de Vivar salieron vieron la corneja diestra.

“Con vos, nos iremos Cid, por yermos y por poblados; y cuando entraron en Burgos la vieron a la siniestra:

nunca os abandonaremos en tanto que estemos sanos

“¡Albricias, dijo Álvar Fáñez, que de Castilla nos echan,

y con vos emplearemos nuestras mulas y caballos

más a gran honra algún día tomaremos estas tierras!”

y toda nuestra fortuna y nuestros trajes de paños;

siempre os hemos de servir como leales vasallos.”

3 (EL CID ENTRA EN BURGOS)

Su aprobación dieron todos a cuanto dijo Don Álvaro. Mío Cid Rodrigo Díaz en Burgos, la villa entró;

Mucho agradeció mío Cid cuanto allí fuera acordado... hasta sesenta pendones llevaba

el Campeador; salían a verle todos, la mujer como el varón; El Cid salió de Vivar, a Burgos va encaminado, a la ventana la gente burgalesa se asomó

allá dejó sus palacios, yermos y desheredados.

con lágrimas en sus ojos ¡qué tal era su dolor!

De sus ojos mío Cid va tristemente llorando. Todas las bocas honradas decían esta razón: volvía atrás la cabeza y se quedaba mirándolos.

“¡Oh Dios y que buen vasallo, si tuviese buen señor!”

Miró las puertas abiertas, los postigos sin candados,

las alcándaras vacías sin pellizones ni mantos,

sin los halcones de caza ni los azores mudados.

Suspiró entonces mío Cid, de pesadumbre cargado.

y comenzó a hablar así, tan justo y tan mesurado:

“¡Loado seas, Señor, Padre que estás en lo alto!”

Todo esto me han urdado mis enemigos malvados”

4 (NADIE HOSPEDA AL CID. -SÓLO UNA NIÑA LE DIRGE LA PALBRA, PARA MANDARLE A ALEJARSE -EL CID SE VE OBLIGADO A ACAMPAR FUERA LA POBLACIÓN, EN LA GLERA)

(1) De grado le albergarían, mas ninguno se arriesgaba;

(2) El Campeador, entonces, se dirigió a su posada; que el Rey Don Alfonso al Cid le tenía grande saña, así que llegó a la puerta encontrósela cerrada: Antes de la noche, a Burgos llegó aquella real carta por temor al rey Alfonso acordaron el cerrarla, con severas prevenciones y fuertemente sellada: tal que si la rompiesen, no se abriría por nada. que a mío Cid Ruy Díaz nadie le diese posada, los que van con mío Cid con grandes voces llamaban, y si alguno se la diese supiera qué le esperaba: mas los que dentro vivían no respondían palabra. y si alguno se la diese supiera qué le esperaba: Aguijó, entonces, mío Cid, hasta la puerta llegaba; que perdería sus bienes y los ojos de la cara, sacó el pie de la estribera y en la puerta golpeaba, y que además salvación de cuerpo y alma, mas no se abría la puerta, que estaba muybien cerrada. Gran dolor tenía todas aquellas gentes cristianas: se escondían de mío Cid, no osaban decirle nada.

(3) Una niña de nueve años frente a mío Cid se para: se escondían de mío Cid, no osaban decirle nada. “Cid Campeador que en buena hora ceñisteis la espada,

saber que el rey lo ha vedado, anoche llegó su carta con severas prevenciones y fuertemente sellada. No nos atrevemos a daros asilo por nada, porque si no perderíamos nuestras haciendas y casas, y hasta podía costarnos los ojos de nuestras caras. ¡Oh buen Cid!, en nuestro mal no habíais de ganar nada; que el Creador os proteja, Cid, con sus virtudes santas” Esto la niña le dijo y se volvió hacia su casa Ya vio el Cid que de su rey no podía esperar gracia. Partió de la puerta, entonces, por la ciudad aguijaba; llega hasta Santa María, y a su puerta descabalga las rodillas hincó en tierra y de corazón rezaba. Cuando acaba su oración, de nuevo mío Cid cabalga;(…)

“Castilla”, Manuel Machado Ruiz

*El ciego sol se estrella
en las duras aristas de las
armas,
llega de luz los poetas y
espaldares
y flamea en las puntas de las
lanzas.*

*El cielo sol, la sed y la fatiga
Por la terrible estepa
castellana,
al destierro, con doce de los
suyos
-polvo, sudor y hierro- el Cid
cabalga.*

*Cerrado está el mesón a
piedra y lodo. Nadie responde...
Al pomo de la espada
y al cuento de las picas el
postigo*

*va a ceder ¡Quema el sol, el
aire abrasa!*

*A los terribles golpes
de eco ronco, una voz pura, de plata
y de cristal, responde... Hay una
niña*

*muy débil y muy blanca
en el umbral. Es toda
ojos azules, y en los ojos,
lágrimas.*

*Oro pálido nimba
su carita curiosa y asustada.*

*Buen Cid, pasad.
El rey Cid nos dará muerte.
arruinará la casa
y sembrará de sal el pobre
campo*

*que mi padre trabaja...
Idos. El cielo os colme de
venturas...*

*¡En nuestro mal, oh Cid, no
¡Ganáis nada! Calla la niña y
Llora sin gemido...*

*Un sollozo infantil cruza la
escuadra
de feroces guerreros,*

*una voz inflexible grita: ¡En
marcha!
El ciego sol, la sed y la fatiga...
Por la terrible estepa
castellana,
al destierro, con doce de los
suyos
-polvo, sudor y hierro- el Cid
cabalga.*

LA ASIGNATURA ANÁLISIS Y CRÍTICA LITERARIA: SUS POSIBILIDADES PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

M. Sc. Yolanda Suárez Díaz

yolanda.suarez@reduc.edu.cu

Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Cuba

M. Sc. Marlene Madruga Álvarez

marlene.madruga@reduc.edu.cu

Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Cuba

M. Sc. Yanice Jiménez Casas

yanice.jimenez@reduc.edu.cu

Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Cuba

M. Sc. Yusimí Valdivia Calistre

yusimi.valdivia@reduc.edu.cu

Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Cuba

Resumen

El trabajo ofrece las potencialidades de la asignatura Análisis y crítica literaria, para el desarrollo de la educación ambiental de los estudiantes de la carrera Educación artística. Se realiza teniendo en cuenta la problemática existente en los estudiantes para enfrentar la labor de educación ambiental a partir de su inserción en los centros docentes al comenzar la carrera. Se abordan aspectos teóricos de interés relacionados con la necesidad de la educación ambiental para el desarrollo sostenible y las posibilidades que brindan los contenidos de la asignatura para esta labor. Además, se propicia el conocimiento y la relación con lo mejor de las tradiciones locales, la discusión de temas que permiten estilos de vida saludables y el contacto vivo con los valores históricos, culturales y naturales que ofrece el patrimonio local.

Palabras clave: educación ambiental, análisis literario, crítica literaria

Introducción

La educación del hombre en correspondencia con los valores y la ideología que sustentan la sociedad (no solo en la que vive, sino en la que necesita construir para vivir) es uno de los retos del nuevo milenio. En este proceso, un papel fundamental lo desempeña la educación ambiental. Esta es parte de la educación integral del sujeto, es un proceso sistemático y permanente que tiene entre sus objetivos, desarrollar conciencia, conocimientos, actitudes, aptitudes, capacidad de evaluación y participación, tal y como se concibió en Moscú (1984); por lo que su tratamiento, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta de gran valía. En tal sentido, es precisa la ambientalización de los programas.

Cuba no ha escapado de tener y padecer sus propios problemas ambientales, estos se han visto influidos negativamente por una falta de conciencia ambiental en un porcentaje considerable de la población, que ha traído como consecuencia en muchas ocasiones, su agravamiento. El desarrollo de estos elementos, que inciden directamente en la manera de actuar del ser humano sobre el medioambiente, no ha estado a la altura de otras obras grandiosas llevadas a cabo por la

Revolución, de ahí que constituya un factor esencial de trabajo a corto y mediano plazo, para lograr resultados positivos en la implementación de la política ambiental y una gestión eficiente. Para erradicar los problemas ambientales que presenta el país, hay que desarrollar una conciencia de ellos, y buscarles soluciones viables. El hombre tiene que trabajar por el desarrollo integral sostenible de la sociedad lo cual significa que el desarrollo sea duradero en un largo plazo, y que preserve los grandes equilibrios sociales, políticos, económicos y ecológicos que le dan sustento. La universidad tiene la responsabilidad de formar, entre otros, a los profesores de la carrera Educación artística, los cuales, teniendo en cuenta su perfil profesional, deben egresar con un elevado nivel de preparación desde el punto de vista ambiental, dirigida a preservar los valores patrios y la defensa de la identidad nacional; de forma tal que esto les permita aplicarlo en su desempeño profesional en los centros docentes y en las comunidades. Pueden participar en proyectos comunitarios encaminados a consolidar el desarrollo sostenible; así como prestar servicios y asesorías a partir de necesidades detectadas, asesorar a miembros de la comunidad en la solución de problemas ambientales, y al mismo tiempo ofrecer conocimientos teóricos y educar a la población para interactuar de manera armónica con la naturaleza y la sociedad. Al valorar la efectividad de las vías que se emplean en la universidad para lograr la formación ambiental de los estudiantes y la posibilidad de las diferentes asignaturas del año para ello, se consideró la posibilidad de hacerlo a través de la asignatura Análisis y crítica literaria, que se imparte al tercer año del curso diurno de la carrera Educación artística, por sus características. Asimismo, se sugirieron obras de la producción literaria en diferentes géneros de escritores camagüeyanos, con temáticas relacionadas con figuras de la historia y que recojan leyendas de Camagüey desconocidas por los estudiantes. Sin embargo, a pesar de lo señalado anteriormente, se ha podido apreciar deficiencias y limitaciones en el trabajo relativo a la educación ambiental. También se detectó el empleo inadecuado de la lengua materna, desconocimiento de la cultura cubana y de la provincia y poco hábito de lectura, lo cual atenta contra la formación integral que se pretende del futuro egresado. En tal sentido, se advierte una contradicción entre la aspiración y el estado real de la formación ambiental de los educandos. Por ello, se asume como objetivo: contribuir a la educación ambiental del estudiante de la carrera Educación artística a partir de la asignatura Análisis y crítica literaria.

Desarrollo

El contenido de una asignatura es considerado por González (2002) como el componente primario del proceso de enseñanza-aprendizaje; responde a las preguntas ¿qué enseñar?, ¿qué aprender? Este ha sido definido por diferentes autores.

Para Horrutinier (2009) es un elemento clave del proceso formativo, al considerar que: “El contenido, como categoría pedagógica, expresa aquella parte de la cultura relacionada con el objeto de estudio cuya asimilación es necesaria durante el proceso de formación para lograr los objetivos propuestos” (p. 28).

El autor citado precisa que el contenido supone identificar, en el objeto estudiado, aquellas cualidades, características, rasgos, que han de ser incorporados al proceso de formación del profesional para asimilarlos, según el papel y el lugar demandado por cada una de las materias de estudio. También se considera necesario para la apropiación de los objetivos, que constituyen la categoría rectora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De modo general, el contenido es aquella parte de la cultura seleccionada intencionalmente, que responde a un objetivo, tanto instructivo como educativo, este es imprescindible para lograr el aprendizaje y un eficiente desempeño del futuro profesional.

Los contenidos del Programa de la asignatura Análisis y crítica literaria deben ser abordados a partir de la vivencia del estudiante, en su interacción con el texto literario, para propiciar el desarrollo de habilidades que permitan la comprensión, apreciación, análisis y crítica de textos literarios.

En esta actividad, se desarrollan habilidades idiomáticas, el placer estético y ético que brinda el discurso literario, así como la formación cultural e ideológica de los estudiantes.

Fierro (2012) refiere que:

La literatura acerca al ser humano al conocimiento, amplía la comprensión y los horizontes culturales, estimula el conocimiento de sí, el respeto a la identidad y la diversidad, así como los diversos procesos asociados a la regulación de la personalidad y la actividad creadora porque demanda la activación de sus operaciones mentales que ayudan a recibir e interpretar la información social que aporta (p. 4).

La educación tiene en la literatura, como expresión estética, un medio de trasmisión y producción de la identidad nacional. Leer una buena obra y realizar su análisis literario es alimentar continuamente el espíritu, educar el carácter, asumir creadoramente la transformación a favor del ser humano y la sociedad en que vive.

En cualquier enseñanza, el análisis literario exige un notable esfuerzo para la comprensión de la obra literaria; dota a los alumnos de herramientas precisas para el enfrentamiento a discursos literarios de diferentes géneros de manera crítica. Además, los acerca a la obra como fuente de conocimiento y disfrute, para su apreciación como suceso de alto valor educativo.

La crítica literaria hace una valoración estética sobre las obras e implica un análisis, por lo que puede lograr que el estudiante entienda que la obra lo ayuda a ser mejor persona desde el punto de vista ético y estético.

Para Mañalich, R (1980) el análisis literario es “el estudio integral de una obra de literatura y las valoraciones que se establezcan a propósito de ella” (p. 142).

Por otra parte, Reis (1989) entiende por análisis literario:

La organización de un todo en sus elementos constitutivos. Siendo ese todo un texto literario de variable extensión, el análisis se concebirá entonces como actitud descriptiva que asume individualmente cada una de sus partes, intentando esclarecer después, las relaciones que se establecen entre sus distintas partes; desde otra perspectiva se podrá observar aún que la elaboración de un análisis literario se debe ceñir, por parte del crítico, a una toma de posición racional, a una actitud objetivamente científica en la que los elementos textuales deben predominar sobre la subjetividad del sujeto receptor (p. 20).

El análisis y la crítica literaria posibilitan un acercamiento sensible e integral al texto artístico y a la cultura en sentido general. En el Programa de la disciplina Análisis y crítica literaria, Plan de estudio E (2016), se expresa que tanto la disciplina como la asignatura del mismo nombre propician valores fundamentales, entre los que se encuentran:

Patriotismo: intransigencia ante las manifestaciones ideológicas expresadas en el arte que atenten contra la soberanía e integridad de la nación cubana.

Respeto a la identidad cultural cubana: reflejado en el auto-reconocimiento como portador de la cultura cubana y la responsabilidad ante todos los valores que conforman el patrimonio natural y artístico de la nación.

Responsabilidad: compromiso ético y estético en su actitud ante el entorno medio ambiental y cultural, con énfasis en la cultura artística (p. 132).

Tienen como objetivo general:

Contribuir a la formación de un profesional de la educación sensible, conocedor, defensor de los valores patrimoniales y artísticos universales, nacionales, locales con un sentido crítico, ético, estético, poseedor de una cultura general integral que lo demuestre en su quehacer profesional; y especialmente en su motivación por la carrera (p. 133).

Además, se caracteriza por dotar al estudiante de conocimiento y habilidades de análisis de forma valorativa; está orientada a la formación axiológica, estética y artística del estudiante para su intervención en el proceso docente-educativo después de graduado, preservando tradiciones y el patrimonio cultural de la nación desde su labor como profesor.

En tal sentido, todo lo planteado anteriormente constituye componentes favorecedores para su implicación en la formación ambiental del estudiante de Educación artística. También se han considerado las características de los estudiantes, sus necesidades y el contexto intra y extrauniversitario en el cual se desempeñan, como alumnos y futuros profesionales.

Se conciben para las clases textos de diferentes géneros literarios. En su selección se ha buscado la interdisciplinariedad y la intertextualidad para ampliar horizontes culturales y lograr vasos comunicantes entre las diversas materias curriculares. Se involucra la Historia, Artes plásticas, Música y Geografía para dar una respuesta interdisciplinaria. También se estimula la producción de trabajos de creación literaria a partir de las motivaciones dejadas en él por la lectura de una obra o por el debate de problemas artísticos.

La capacidad expresiva pluridimensional que posee la lírica, para crear un ambiente literario, emocional, que puede ser empleado en diversos momentos de la actividad, es de gran importancia. La posibilidad que brinda el texto lírico para emplear métodos de análisis literario en el estudio exhaustivo de la totalidad del texto, que promuevan en el estudiante la indagación, la lectura y la originalidad, es lo que se pretende con la asignatura, y es una vía que facilita el desarrollo de la educación ambiental en el estudiante.

En el análisis se emplearon algunas metodologías para acceder a la estructura profunda del texto. Según Mañalich, R. (2007), resulta de gran importancia la secuencia metodológica que trace el profesor, por ejemplo:

- I- Trabajo con el autor y el título de la obra. Inicio de la comprensión de la lectura
- II- Lectura modelo y primer acercamiento del receptor a la obra (lo emocional-cognitivo)
- III- Lectura en silencio y búsqueda de incógnitas léxicas
- IV- Segmentación y descripción del texto
- VI- Análisis de la estructura del texto
- VII. Valoración (pp. 114-134)

En este caso, para demostrar el trabajo que se realiza a partir del análisis literario para el desarrollo de la educación ambiental, se seleccionó un texto perteneciente a la lírica, de un escritor camagüeyano, el soneto “Agramonte” de Nicolás Guillén.

“Agramonte”

Camagüey, Camagüey...

*Oh llanura materna, tierra mía,
ancho cuero de toro, seco y duro:
Ni un monte tienes de granito puro
que interrumpa tu tensa geografía.*

*¿Ni un monte tienes de granito puro,
oh llanura materna, tierra mía,
que interrumpa tu tensa geografía,
ancho cuero de toro, seco y duro?*

*Se alza Agramonte de granito puro,
oh llanura materna, tierra mía,
ancho cuero de toro, seco y duro:*

*Alto sobre tu tensa geografía
Un monte se alza de granito puro,
que es un ojo sin sueño, tierra mía.*

El profesor que tiene intencionado el desarrollo de la educación ambiental a partir del análisis de un texto, debe tener en cuenta dentro de los principios de selección del texto, el sentido ambiental de la obra, haber hecho una desconstrucción de ese significado ambiental en su autopreparación profesional, y además, concebir las concepciones éticas implícitas en el pensamiento ambiental del autor, las concepciones patrimoniales de la cultura y de la necesidad de conservarla, para edificar las bases del futuro.

El poema seleccionado revela una dimensión ambiental amplia y diversa; aborda componentes medioambientales. Además, contiene un importante componente axiológico, ineludible en la orientación del sistema de valores del docente en formación que le conduce a asumir la naturaleza como parte de sí, despertar sentimientos de amor por ella y de rechazo a las actitudes agresivas, lucrativas e irracionales.

A partir de este texto, un equipo de estudiantes tiene que buscar información sobre la vida y obra del autor, que es el Poeta Nacional de Cuba. También indagarán acerca de los lazos que lo unen con la provincia y fundamentarán por qué se le otorgó esta denominación.

El segundo equipo debe investigar sobre Ignacio Agramonte Loynaz, y acerca de los lugares e instituciones que llevan su nombre como homenaje a esa personalidad. Además, reunirán fotos, pinturas y canciones que se hayan compuesto para honrar a El Mayor.

El tercer equipo debe recopilar datos sobre la geografía camagüeyana, específicamente sobre las características físico-geográficas y la geología, la flora y la fauna de la provincia, y debe hacer un breve inventario de las especies en peligro de extinción. Para ello, debe buscar el apoyo de especialistas.

Nicolás Guillén Batista (Camagüey, 1902-La Habana, 1989) ocupa un lugar de gran significación en las letras nacionales cubanas, abordó una amplia gama de temáticas desde una perspectiva lírica, entre las que se destaca el tema social, el amoroso y la del mestizaje en la cultura nacional. Es autor de una amplia obra lírica en que se revela la unidad de cubanía y literatura.

En el soneto “Agramonte” se recrea un ambiente histórico-geográfico que favorece la dimensión ambiental presentada por un autor totalmente identificado y conocedor del mismo; quien con sensibilidad describe lo que él llama: «llanura materna, tierra mía». A medida que se leen los versos, el receptor siente que va quedando atrapado por el ritmo interno, el cual está logrado a través de las constantes repeticiones.

Los versos de la primera y segunda estrofa se repiten, pero con una ubicación diferente en la segunda. La actitud del hablante empleada en la primera estrofa no es la misma que en la segunda: de una enunciación inicial cambia para la interrogación, con un significativo tono de admiración con el que el autor abre una puerta al dilema de si en Camagüey hay o no un monte

de granito puro, y el lector comienza analizar lo que conoce e investigó sobre la geografía camagüeyana.

La provincia de Camagüey es la de mayor extensión del país, ocupa el 14 % de la superficie nacional. El suelo constituye una gran e inmensa llanura, apenas interrumpida por escasos grupos montañosos, entre los cuales se destacan la Sierra de Cubitas, rica en sistemas cavernarios; y la Sierra Najasa. La principal elevación es el Cerro Tuabaquey con 339 m de altura. Sus principales recursos proceden de la agricultura y la ganadería.

En la tercera estrofa, con el empleo del tropo rey de la poética, la metáfora, se refiere a la extraordinaria personalidad de Ignacio Agramonte, lo emparenta por analogía con un monte de granito puro. Hacer gala de las cualidades físicas y morales de Agramonte a través del empleo del símbolo “granito” que significa fortaleza, resistencia. Ya en la última estrofa, emplea otro tropo (sinécdoque) “ojo sin sueño”, es decir, El Mayor en su posición de vigilia permanente, cuidando la tierra que lo vio nacer.

La visita a instituciones culturales, bibliotecas, centros especializados u otras instituciones para realizar análisis de textos, o apreciar el trabajo de los investigadores en el área de lengua y literatura o de los escritores con las fuentes primarias es la otra actividad que se promueve con el trabajo de la asignatura, para que los estudiantes se sensibilicen y aprecien los valores patrimoniales de Camagüey.

La asignatura ofrece a los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación artística las herramientas y estrategias necesarias para acercarse a la obra literaria y beber su savia. Esto exige investigar, leer, ser observadores minuciosos de la realidad que los rodea y de la que reflejan los textos artísticos.

La ejecución de actividades como esta redonda en la educación estética del educando, en un enriquecimiento del hábito de lectura al proporcionarle las herramientas indispensables para la percepción del fenómeno literario; ampliará el vocabulario y dominio de la lengua materna, a la par que se entrenará su sensibilidad ante la literatura y el medioambiente. Un ejemplo de ello es la décima compuesta por el estudiante Lucían Piloto Márquez.

“El mediambiente y sus componentes”

*Proteger el medioambiente
Es obligación de todos
Porque es el único modo
De vivir tranquilamente,
Debes tenerlo presente
Y tomar cualquier medida
Que demuestre que se cuida
El medioambiente con creces
Porque si él desaparece
Desaparece la vida.*

Conclusiones

En aras de lograr la formación de un profesional competente, a la Educación superior se le exige un perfeccionamiento sistémico. Es necesario que desde las diferentes asignaturas haya una concepción que se corresponda con lo que requiere la sociedad. Se incluye aquí la preparación del futuro docente, comprometido con el desarrollo de la cultura y de la nación.

Por ello, no sería equivocado que desde el análisis literario y la crítica se trabaje por la concientización en los estudiantes, acerca de los problemas que afectan al medioambiente, en particular, la responsabilidad ante todos los valores que conforman el patrimonio natural y artístico de la nación en la actualidad. De ahí que se considera una vía para alcanzar un desarrollo profesional a la altura que demanda la universidad.

Referencias bibliográficas

- Castro, F. (2010). El ALBA y Copenhague. En Tabloide especial No. 1/ 2010: *Mañana será demasiado tarde para hacer lo que debimos haber hecho hace mucho tiempo*. Ciudad de la Habana, Cuba: Juventud Rebelde.
- Castro, G. (2004). *Para una Historia Ambiental Latinoamericana*. Ciudad de la Habana, Cuba: Ciencias Sociales.
- Fierro, B. (2012). *La Literatura aprendizaje y disfrute*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- González Soca, Ana María (2002). El proceso de enseñanza-aprendizaje ¿agente del cambio educativo? En *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía*. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Hernández, J. E. (2010). La comprensión de textos: un desafío teórico y didáctico actual. En J. R. Montaña & A. M. Abello (Comps.), *(Re)novando la enseñanza – aprendizaje de la lengua española y la literatura* (pp. 105- 157). La Habana: Pueblo y Educación.
- Hernández, J. E., Díaz J. A., García, J. (2011). *Introducción a los estudios literarios*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Horrutiner, P. (2009). *La Universidad Cubana: modelo de formación. Curso: Estrategias de Aprendizaje en la Nueva Universidad Cubana*. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria del Ministerio de Educación Superior.
- Mañalich, R. (1980). *Metodología de la enseñanza de la Literatura*. La Habana, Cuba: Libros para la Educación.
- Mañalich, R. (2007). Los métodos modernos de análisis literario: un ensayo de aplicación. En R. Mañalich, *La enseñanza del análisis literario: una mirada plural* (pp. 114-134). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Martínez, M. (1989). *Temas de Teoría de la Literaria*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación Superior (2016). *Programa de la Disciplina: Análisis y crítica literaria, Plan de estudio E. Carrera Licenciatura en Educación: Educación artística*. La Habana, Cuba: Autor.
- Reis, C. (1989). *Fundamentos y técnicas del análisis literario*. Madrid: Gredos, S.A.

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA EN LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN. ESPAÑOL-LITERATURA

Dr. C. Karina Machin Hernández

<https://orcid.org/0000-0001-6323-5980>

karina.machin@upr.edu.cu

Universidad de Pinar del Río “Hermandos Saíz Montes de Oca”, Cuba

Dr. C. Tania Yakelyn Cala Peguero

taniay@upr.edu.cu

Universidad de Pinar del Río “Hermandos Saíz Montes de Oca”, Cuba

M. Sc. Amnevis Núñez Rodríguez

amnevis.nunez@upr.edu.cu

Universidad de Pinar del Río “Hermandos Saíz Montes de Oca”, Cuba

Daris González Salgado

daris.gonzalez@upr.edu.cu

Universidad de Pinar del Río “Hermandos Saíz Montes de Oca”, Cuba

Resumen

Este trabajo forma parte de los resultados de la investigación “El proceso de desarrollo de la competencia literaria desde la disciplina Estudios literarios en la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura”, la que plantea la competencia literaria como una competencia específica del profesor de Español y Literatura; en este sentido, se realiza la propuesta de niveles de desarrollo de dicha competencia. Estos resultados revisten una importancia teórica, que se basa en la fundamentación de la competencia literaria como competencia específica, así como de los niveles de desarrollo de la misma; y desde el punto de vista práctico, ambos se materializan en el proceso de enseñanza–aprendizaje de la disciplina Estudios literarios, en el marco de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura de la Universidad de Pinar del Río “Hermandos Saíz Montes de Oca”.

Palabras clave: competencia literaria, disciplina Estudios literarios, niveles de desarrollo

Introducción

En el contexto actual de la Educación superior, proponer el desarrollo de una competencia en un marco de una enseñanza eminentemente disciplinar impone un desafío. Esto ha llevado a la búsqueda de soluciones que permitan la formación de profesionales, no solo con un alto sentido de la responsabilidad individual y social, sino como profesional competente. Estas ideas signan un profesional de perfil amplio que no solo domine lo pedagógico y lo didáctico, sino también la ciencia de su especialidad, que vincule los objetivos generales en la formación de los estudiantes con las singularidades de cada uno, incluidas las particularidades de la escuela y de su entorno. En el presente trabajo se propone el desarrollo de la competencia literaria como una competencia específica en el marco de la disciplina Estudios literarios. Proponerla como específica equivale a

profesionalizarla y a tener en cuenta el carácter de especificidad que esto le otorga al Licenciado en Educación. Español-Literatura.

Proponerla como específica implica otorgarle nuevos atributos a la competencia literaria, en relación con la manera como había sido concebida hasta el momento, al reconocer que la competencia literaria como competencia específica, está determinada por el modo de actuación profesional del estudiante de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura, a la vez que su desarrollo contribuye a la aprehensión de este, donde la especificidad de esta competencia está no solo en los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que se tengan del estudio del texto artístico-literario, sino en la posibilidad de enseñarlo, lo que está asociado con el ejercicio de la profesión, donde el modo de actuación profesional, los campos de acción y las esferas de actuación de este profesional estarán otorgándole características distintivas a esta competencia.

Si el proceso de desarrollo de la competencia literaria específica ocurre en la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura, permite como una posibilidad la alternativa de estructurar dicho proceso desde la disciplina Estudios literarios y todo ello, a partir de la relación triádica entre la ciencia literaria, la lingüística y las pedagógicas, por constituir los campos de acción de este profesional, lo que se convierte en condición indispensable para desarrollarla, por lo que, esta tríada va a permitir la armonización y articulación de la ciencia literaria, la lingüística y las pedagógicas de una manera particular y singular, a favor de este proceso.

Cuando el proceso de desarrollo de la competencia literaria se produce en el contexto de formación de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura, una alternativa viable es concebir que las relaciones curriculares entre la carrera, las asignaturas de la disciplina Estudios literarios y el año académico, dinamicen el proceso de desarrollo de la competencia literaria específica, y que se estructure de esta forma en niveles de desarrollo, dada la necesidad de desarrollar la competencia literaria de manera escalonada en esta carrera.

Asumir niveles de desarrollo de la competencia literaria implica que el estudiante no solo exprese el resultado de esa integración; sino que pueda explicar cómo logra hacerlo, en virtud del desarrollo de su competencia literaria, por lo que se sugiere transita por tres niveles en el periodo de cuatro años de la carrera en el actual Plan de estudio. Esto hace reconocer que, en el interior de los niveles superiores, se va a lograr mayor nivel de independencia, ganando en complejidad no solo en el acercamiento a las asignaturas de la disciplina, sino en la solución de los problemas profesionales de la disciplina Estudios literarios. Cada nivel supone distintos grados de integración de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes en el estudio del texto artístico-literario.

El proceso de desarrollo de la competencia literaria en la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura se expresa en dos direcciones fundamentalmente: lo literario y lo didáctico. Esta relación parte del objeto de trabajo y de la atención a los problemas profesionales.

En primer lugar, debe aclararse que el tránsito por los distintos niveles desde el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) de la disciplina Estudios literarios en la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura, se apoya en las siguientes premisas:

- 1- La necesaria relación sistémica entre los procesos de significación: comprensión, análisis y construcción de significados y sentidos en el estudio del texto artístico-literario.
- 2- Integración gradual de los elementos de la ciencia literaria: teoría, crítica e historia de la literatura artística.
- 3- Armonización de dos direcciones fundamentales: literaria y didáctica.
- 4- Relaciones interdisciplinarias entre la disciplina Estudios literarios y la disciplina Principal integradora (Didáctica de la Lengua española y la Literatura).

5- Relaciones transdisciplinarias entre las disciplinas Estudios literarios, Estudios lingüísticos, Formación pedagógica general, la Didáctica de la Lengua y la Didáctica de la Literatura.

6- Recurrencia sistémica de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes dentro del proceso de desarrollo de la competencia literaria desde la disciplina Estudios literarios.

7- Determinación de invariantes de conocimientos, habilidades, valores y actitudes en el tránsito por estos niveles del proceso de desarrollo de la competencia literaria.

8- Interrelación entre la lógica interna del desarrollo de la competencia literaria y la lógica interna del PEA de la disciplina Estudios literarios, en la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura, atendiendo a las relaciones horizontales y verticales de la formación inicial y a la complejización gradual de las mismas.

Sobre la base de tales premisas, se determinan los niveles de la competencia literaria dentro del contexto de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura: primer nivel (aproximación), segundo nivel (profundización) y tercer nivel (integración), los que a su vez van a transcurrir por tres momentos, de manera que exista un tránsito de la dependencia a la independencia y de la regulación externa a la autorregulación, en relación con el proceso de desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes:

1. El estudio del texto artístico-literario, donde el profesor presenta a los estudiantes el método de análisis literario que puede utilizar, según las posibilidades del contenido.
2. La modelación guiada en el estudio y análisis del texto artístico-literario; el profesor va guiando a los estudiantes en la utilización del método y de los procedimientos de análisis (se muestra cómo proceder con cada método y este es reproducido después), lo que requiere de trabajo conjunto donde se apliquen niveles de ayuda en dependencia de las potencialidades de los estudiantes y del nivel de desarrollo alcanzado en su competencia literaria. Además, se ejemplifica con situaciones de enseñanza-aprendizaje que permitan el abordaje de problemas profesionales y situaciones propias del PEA en la educación media básica y media superior.
3. El trabajo independiente y autorregulado de los estudiantes en el estudio y análisis del texto artístico-literario; el profesor orienta el trabajo con tareas que permitan desplegar las estrategias necesarias para la solución de los problemas profesionales en este estudio. Los estudiantes comienzan a operar de forma independiente y autorregulada y en integración creciente de la ciencia literaria, la lingüística y las pedagógicas, en contextos que permitan actuar independientemente y donde proponga soluciones a los problemas profesionales más generales del objeto de trabajo, en relación con la enseñanza del texto artístico-literario.

Los niveles de desarrollo están determinados por los problemas profesionales más generales del objeto de trabajo en relación con la enseñanza de la literatura artística, a la vez que guardan relación con las características propias de la disciplina Estudios literarios y con las propias de la competencia en sí misma.

El primer nivel, aproximación, está determinado por el problema profesional: necesidad de aprehender nuevos conocimientos y habilidades, de forma significativa, acerca del texto artístico-literario. En este nivel, desde el PEA de la disciplina Estudios literarios, se hace una preparación previa sobre la base de la conjugación entre los conocimientos literarios de los cuales se apropian los estudiantes en subsistemas educativos anteriores y el nuevo contenido (Introducción a los estudios literarios), en un proceso de retroalimentación continua y creciente. En cuanto a la integración de conocimientos, habilidades, valores y actitudes va a estar sustentada en las relaciones intradisciplinarias entre las asignaturas de la disciplina, fundamentalmente.

El segundo nivel, profundización, está determinado por el problema profesional: necesidad de llevar a cabo el tratamiento del análisis literario con énfasis en la atención a las etapas y estrategias de su enseñanza. Los estudiantes en este nivel, se enfrentan al estudio de las

asignaturas más generales de la disciplina Estudios literarios, donde se accede a conocimientos complejos de la literatura artística, desde la unidad sistémica de la historia, teoría y crítica de la literatura.

En este nivel, desde la disciplina Estudios literarios, se apropian de conocimientos y se desarrollan habilidades, valores y actitudes más complejas, a partir de la generalización literaria (Literatura universal) hasta llegar a la particularización (Literatura española y Latinoamericana y del Caribe) y singularización (Literatura cubana). Esto debe ir llevando a los estudiantes a lograr una integración creciente de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes, unida a los elementos de la ciencia lingüística y a la Disciplina principal integradora, que permitan modelar el PEA, en correspondencia con su modo de actuación pedagógico.

El tercer nivel, integración, implicado con los anteriores, está determinado por el problema profesional: necesidad de lograr la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del texto artístico-literario con un enfoque desarrollador, para promover las potencialidades individuales, con énfasis en las prácticas de lectura y análisis del texto artístico-literario. Este nivel desde el PEA de la disciplina Estudios literarios, se imparte la asignatura Análisis literario, la que permite la sistematización de todo el contenido de la disciplina de forma integrada, que permite la vinculación de la teoría con la práctica, lo que repercute en la solución de los problemas profesionales de esta disciplina.

Por lo tanto, en este nivel se logra la integración de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes en situaciones nuevas y más complejas de aprendizaje, tanto desde el punto de vista literario como didáctico, que se concretan en valores y actitudes superiores, como expresión del modo de actuación del profesional de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura. Ya están en condiciones de conducir el PEA de la literatura artística en la educación media básica y media superior; dado que, finalmente, va a transformar lo adquirido en la propia dirección de este proceso, como manifestación de su modo de actuación profesional.

Estos niveles se van a sustentar en las relaciones interdisciplinarias y transdisciplinarias entre las disciplinas del currículo de la carrera Español-Literatura, para poder lograr una integración de los saberes de las ciencias que conforman el currículo de la carrera; por lo que se precisa establecer una relación desde la verticalidad y desde la horizontalidad del currículo.

La interdisciplinariedad se ha visto como el encuentro de las disciplinas, el intercambio armónico entre diferentes áreas del conocimiento, ella de por sí propicia que se enriquezcan los saberes bilaterales que permiten respaldar estas relaciones, en aras de potenciar habilidades y competencias en el estudiantado.

Se entiende que las múltiples relaciones que puede establecer la didáctica de la literatura artística tienen como base pedagógica la interdisciplinariedad, pues ella permite impulsar relaciones de dependencia con otras disciplinas, donde cada una participa con sus categorías y con sus métodos.

En efecto, la enseñanza del texto artístico-literario suscita estudios interdisciplinares, donde se evidencien las variadas intertextualidades que se producen partir de su abordaje; este texto de por sí constituye un medio de disposición interdisciplinar. El texto artístico-literario propicia estas relaciones, pues desde su estudio se pueden relacionar diversas ciencias (Historia, Filosofía, Psicología, Biología, Lingüística) a lo que, dentro de la formación inicial del estudiante de Español-Literatura, habría que incorporarle la relación con la didáctica.

Abordar el proceso de desarrollo de la competencia literaria desde lo interdisciplinar y transdisciplinar permite traspasar las fronteras de la didáctica específica de la disciplina Estudios literarios, que aunque en la formación de todo profesor, la didáctica de su especialidad se constituye como el puntal de su quehacer didáctico, se requiere ir hacia la confrontación con la

Didáctica de la literatura como parte de la Disciplina principal integradora, en una conjugación de saberes que enriquezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje de ambas.

La transdisciplinariedad es una etapa que supone una integración mayor. En el caso de la presente investigación, pretende extender hacia relaciones transdisciplinarias materializadas en la integración de contenidos y métodos que permitan la aprehensión del modo de actuación profesional pedagógico del Licenciado en Educación. Español-Literatura, a partir de las relaciones entre las disciplinas de Estudios literarios, Estudios lingüísticos, de Formación pedagógica general y la Didáctica de la Lengua y la Didáctica de la Literatura, en el currículo de esta carrera. Estas relaciones transdisciplinarias permitirán una plena imbricación de la tríada planteada en la primera idea: entre la ciencia literaria, la lingüística y las pedagógicas, relación que de por sí, está mediada por el modo de actuación profesional pedagógico.

Se propone, a partir de lo anterior, que la articulación interdisciplinar y transdisciplinar, se exprese, en la carrera Español-Literatura, en la atención al nodo articulador que constituye la comprensión, análisis y construcción de significados y sentidos del texto artístico-literario; pues es este texto, el que con mayor frecuencia se selecciona para incorporarlo en determinados temas de los programas del resto de las disciplinas, por los valores lingüísticos, estéticos, y culturales que encierra, pero desde los contenidos y métodos de análisis particulares de cada una de ellas; por lo tanto, se convierte en un nodo potencial de articulación interdisciplinar, en un punto de encuentro de las disciplinas alrededor de la comprensión, análisis y construcción de significados y sentidos de este texto; esto trae consigo que se traspase las fronteras del PEA de la disciplina Estudios literarios, para ser tratado por el resto de las disciplinas de la carrera.

En este sentido, en el análisis que realizan las disciplinas de la carrera van a emplear sus propias herramientas teóricas y metodológicas, las que permiten comprender el texto artístico-literario en su estructura, en sus funciones y en sus significaciones. Siempre teniendo en cuenta que la comprensión, análisis y construcción de significados y sentidos del texto artístico-literario es un proceso dialógico, que se da en una relación texto artístico-literario-sociedad-receptor, donde los significados se producen en interacción social.

Con el sentido no pasa lo mismo, dado que este lo constituye el significado individual, que se construye desde la particularidad de cada sujeto, y resulta de los vínculos que establece con el momento en que recibe el texto y con la situación concreta que se produce en el intercambio con él, y es a partir de ahí, donde expresa su experiencia individual y donde le otorga al texto diversos sentidos, todo ello condicionado por la respuesta que le provoque el texto artístico-literario, respuesta siempre emotiva y con finalidad estética.

En resumen, el proceso de desarrollo de la competencia literaria específica se estructura sobre la relación triádica entre la ciencia literaria, la lingüística y las pedagógicas, y se va a concretar en el tránsito por niveles de desarrollo sustentados en las relaciones interdisciplinarias, y transdisciplinarias, postulando la idea de que la disciplina vaya de una práctica disciplinar a una inter y transdisciplinaria, materializadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde todos los componentes didácticos se concreten en la tarea docente como célula básica de este; en este caso se propone como tarea docente literaria profesionalizada.

El estudio de las teorías acerca de la tarea docente permite dar significado a la conceptualización de lo que se está entendiendo por tarea docente literaria profesionalizada desde el contexto de la disciplina Estudios literarios, es aquella actividad de estudio, determinada por la lógica interna del nivel de desarrollo de la competencia literaria, en función de dar solución a los problemas profesionales más generales en relación con la enseñanza de la literatura. En ella se integran la ciencia literaria, la lingüística y las pedagógicas, de manera que contribuya a la aprehensión del modo de actuación profesional pedagógico del profesor de Español-Literatura.

En esta tarea docente literaria profesionalizada, se concretan los componentes del PEA, y se va a estructurar de la siguiente forma: tema, objetivo, método, medios, actividades, evaluación y papel del estudiante-profesor-grupo, todo ello en relación con el modo de actuación profesional del estudiante de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura.

La tarea docente literaria profesionalizada va a estar determinada por la lógica interna del nivel de desarrollo de la competencia literaria, por lo que cada nivel presupone una tarea docente literaria profesionalizada diferente, en consonancia con el problema profesional al que se desea dar solución, por lo que su concepción está ligada necesariamente a la aprehensión del modo de actuación profesional pedagógico.

También está determinada por la vinculación entre las disciplinas desde la disciplina Estudios literarios, en el proceso de formación de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura, por lo que, al concebirla como actividad de estudio que proyecta la apropiación de los conocimientos y habilidades con solidez y al tener en cuenta la teoría de la actividad, requiere de tres fases principales: orientación, ejecución y control.

En la orientación es preciso que el estudiante posea toda la información acerca de las condiciones de la tarea docente literaria profesionalizada, para que la ejecución trascurra con independencia y fluidez, para esto es necesario que el profesor le exija que realice un análisis de las condiciones de la tarea docente literaria profesionalizada, de los datos e información que se le ofrece, así como los procedimientos que necesita emplear para darle solución.

El protagonismo de los estudiantes se aprecia en su implicación en la solución de la tarea docente literaria profesionalizada y en el tránsito por los niveles de desarrollo; lo que estará determinado por las exigencias que porte esta tarea; por tanto, esta deberá estar en función de estimular generalizaciones teóricas, la búsqueda del valor que ella posee para él no solo como estudiante sino como futuro profesor de Español-Literatura y, la formación de juicios valorativos respecto al contenido de la tarea. En esto es importante que el estudiante sea capaz de comprobar cómo han sido sus resultados en el periodo de ejecución de la misma, lo que se revierte en que el propio estudiante realice el control y la valoración de su aprendizaje y de la solución de la tarea en sí misma, a partir de la solución que él propone, lo que contribuirá a alcanzar un mayor nivel de autorregulación de su aprendizaje y estará en condiciones de transferir esto, a condiciones que le permitan enseñar.

Como resultado del análisis anterior, se pueden subrayar atributos característicos de la tarea docente literaria profesionalizada: debe potenciar la integración de los componentes de la competencia literaria específica; debe contener elementos de la ciencia literaria, la lingüística y las pedagógicas y así contribuir al desarrollo de las competencias profesionales; por lo que, las situaciones de aprendizaje que porta esta tarea docente, exigen la modelación de modos de actuación profesional pedagógicos del profesor de Español-Literatura; debe plantearse como objetivo resolver los problemas profesionales que se les presentan a los estudiantes en la realización de la práctica laboral tanto sistemática como concentrada, con el fin de contribuir a la superación de los problemas de la enseñanza del Español-Literatura en la educación media básica y media superior; debe conducir a la resolución de los proyectos propuestos en el seno de la disciplina; debe contener reflexión metacognitiva, vista como la reflexión consciente de sus propios procesos de aprendizaje y, regulación metacognitiva vista como el desarrollo de las habilidades y estrategias que le permiten regular su propio aprendizaje, la comprensión de qué necesita lograr, cómo lograrlo y para qué lograrlo.

En la realización de la tarea docente literaria profesionalizada se utilizan preguntas que reflejen la reflexión metacognitiva, tales como:

- ¿Qué tiene que hacer para solucionar la tarea docente literaria profesionalizada?

- ¿Cómo va a hacer para darle solución?
- ¿Cuenta con todos los datos necesarios que le permiten darle solución a la tarea?
- ¿Qué dificultades está presentando?
- ¿Cómo puede resolver dichas dificultades?
- ¿Qué datos le permiten encontrar la solución?
- ¿Para qué le sirvió el conocimiento de las condiciones en la realización de la tarea?

La tarea docente literaria profesionalizada se planifica desde la disciplina Estudios literarios y en relación con las aportaciones de la Disciplina principal integradora, con el fin de lograr que los estudiantes se apropien del sistema de conocimientos y habilidades propios de la disciplina Estudios literarios y los propios de la competencia literaria, que les permitan acceder al estudio del texto artístico-literario y que contribuya a la aprehensión de su modo de actuación profesional pedagógico.

Objetivos

Exponer la fundamentación de la competencia literaria como competencia específica del profesor de Español-Literatura.

Proponer niveles de desarrollo de la competencia literaria específica dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Estudios literarios, de manera gradual y continua.

Explicar la materialización del desarrollo de la competencia literaria específica en el marco de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura de la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”.

Métodos

La concepción metodológica general de la investigación se basó en el método dialéctico materialista, lo que permite el estudio del objeto como un proceso, la determinación de sus componentes y las principales relaciones dialécticas. Apoyada en el empleo de métodos de investigación del nivel teórico, tales como: el histórico-lógico que permitió el análisis del desarrollo que ha tenido la competencia literaria, su sucesión cronológica, y para conocer la evolución y desarrollo del proceso investigado.

Además, el análisis-síntesis y la inducción-deducción se emplearon durante todo el proceso investigativo, desde la búsqueda bibliográfica hasta el proceso de valoración de la concepción didáctica. El empleo del método genético permitió la determinación de la tarea docente literaria profesionalizada, como célula básica del PEA de la disciplina Estudios literarios para el proceso de desarrollo de la competencia literaria, así como sus leyes más trascendentes; además, en el estudio de los niveles de desarrollo de dicha competencia, atendiendo a la unidad existente entre el análisis histórico y lógico.

Resultados

En el trabajo se abordan las principales teorías que contemplan una actualización del proceso de desarrollo de la competencia literaria, al concebirla como una competencia específica del profesional Licenciado en Educación. Español-Literatura; sustentándola en la relación triádica entre la ciencia literaria, la lingüística y las pedagógicas en el estudio del texto artístico-literario, lo que implica otorgarle nuevos atributos a la competencia literaria en sí misma, determinada por el modo de actuación profesional del estudiante de Español-Literatura. Relacionado está, la estructuración de este proceso sobre la base de niveles de desarrollo, que posibiliten el grado de evolución que se va dando en dicho proceso. Estos niveles se sustentan en las relaciones inter- y transdisciplinarias desde el PEA de la disciplina Estudios literarios, en aras de concretar la tríada entre la ciencia literaria, la lingüística y las pedagógicas, lo que permite el contacto directo con el objeto de trabajo.

Como resultado, los componentes del PEA de la disciplina Estudios literarios en función de materializar lo propuesto con anterioridad, van a adquirir una nueva dimensión, concretándose en la tarea docente. La tarea docente literaria profesionalizada, vista como actividad de estudio que integra la ciencia literaria, la lingüística y las pedagógicas, determinada por el modo de actuación profesional.

Conclusiones

Al concebir el desarrollo de la competencia literaria como específica desde la disciplina Estudios literarios, se hace necesario que se distingan los estudios literarios como herramientas para la enseñanza del texto artístico-literario con enfoque profesionalizado, donde la unidad de la ciencia literaria, la lingüística y las pedagógicas constituye invariante de este proceso, a la vez, que se orienten hacia el goce estético a partir del estudio de la literatura artística, donde se evidencie la necesidad de formar la competencia literaria específica de forma escalonada, en relación con el modo de actuación profesional pedagógico, desde el PEA llevado a cabo en esta disciplina. Esto se va a concretar en el tránsito por niveles de desarrollo sustentados en las relaciones interdisciplinarias y transdisciplinarias, en función de la preparación profesional de los estudiantes y que todo lo anterior se manifieste en la relación sistémica de los componentes del PEA de la disciplina Estudios literarios hasta su materialización en la tarea docente.

Referencias bibliográficas

- Addine Fernández, F. (2013). *La didáctica general y su enseñanza en la Educación superior Pedagógica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Aguiar e Silva, Victor Manuel. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria. Sobre la posibilidad de una poética generativa*. Madrid: Gredos.
- Alsina, Miguel. (2006). Competencias profesionales y creatividad docente en los futuros profesionales de música de secundaria. Un estudio a partir del contexto universitario inglés. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 3 no. 2.
- Asenjo Fernández, J. (2015). *La competencia profesional del formador en el contexto de formación para emprender*. Tesis doctoral en Calidad y Procesos de Innovación Educativa. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Aventín Fontana, Alejandra. (2008). *El texto literario y la construcción de la competencia literaria. Un enfoque interdisciplinario*. Madrid: Universidad Autónoma.
- Cabonell Manils, Joan. (2006). Literatura Latina y competencia literaria. *Methodos: Revista Electrónica de Didáctica del Latín*.
- Cala Peguero, Tania Y. y Breijo Worosz, Taymi. (2018). *La formación de profesionales competentes desde una perspectiva desarrolladora*. Documento digitalizado.
- Córdoba Lozada, Ángel G. (2012). *Competencia literaria, didáctica de la literatura y canon literario*. Praxilario. Junio de 2012.
- Fierro Chong, B. y Mañalich Suárez, R. (2001). *La Literatura: aprendizaje y disfrute*.
- Mañalich, Rosario y otros. (2007). *La enseñanza del análisis literario: una mirada plural*.
- Marder, Liliya. (2012). *Motivación y competencia literaria. Estudio de caso de dos estudiantes de español como lengua extranjera en una escuela secundaria en Suecia*. Departamento de estudios de Español, Portugués y lenguas hispanoamericanas.
- Montaño, Juan Ramón y Abello Cruz, Ana M. (2006). *(Re)novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Montes de Oca, Nancy & Machado Ramírez, Evelio. (2014). Formación y desarrollo de competencias en la Educación superior cubana. Disponible en *RevHumMed* vol.14 no.1 Ciudad de Camagüey ene.-abr. 2014.
- Moreno Bayona, Víctor. (2015). *Literatura, competencia literaria y autores*. Madrid: Ed. Gredos.
- Roméu, Angelina (compiladora). (2013). *Aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en asignaturas no filológicas*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Roméu, Angelina. (2014). *Introducción a la didáctica de la lengua española y la literatura*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

LITERATURA Y TRANSTEXTUALIDAD: SU APLICACIÓN EN LA ENSEÑANZA PREUNIVERSITARIA

Lic. Lisandra Veloz Morejón

<https://orcid.org/0000-0003-4167-7205>

lisandra.velozm@upr.edu.cu

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Cuba

Dr. C. Karina Machín Hernández

karina.machin@upr.edu.cu

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Cuba

Dr. C. Beatriz Páez Rodríguez

beatriz.paez@upr.edu.cu

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Cuba

M. Sc. Lázara Méndez Pérez

lazara.mendez@upr.edu.cu

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Cuba

Resumen

La relación de diversos textos con una obra literaria genera consecuencias para el análisis de esta, que se enriquece por medio de la exposición de voces discursivas, las cuales se revelan desde la obra en un sentido externo; de ahí que el conocimiento de la transtextualidad para llevar a cabo la enseñanza y aprendizaje de la literatura en el preuniversitario se vuelve, en estos momentos, un factor a tener en cuenta en la búsqueda de una adecuada educación literaria en el alumnado. En el presente trabajo, que responde a experiencias profesionales y a resultados de investigación de sus autores, se enfatiza en un sistema de actividades extraclase que mueva el interés de los alumnos por establecer relaciones de trascendencia textual. Con la aplicación de diversos métodos investigativos se constataron deficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura. En este sentido, su importancia radica en que se integran con carácter lógico y sistémico las actividades que se necesitan para contribuir al desarrollo de la transtextualidad, a partir de reforzar el vínculo entre la obra literaria y su análisis transtextual, de forma tal que se formen alumnos capaces de mantener una actitud permanente de cambio y transformación en beneficio de la sociedad.

Palabras clave: literatura y transtextualidad, sistema de actividades extraclases, enseñanza preuniversitaria

Introducción

En la actualidad, a nivel mundial, los jóvenes se exponen a problemáticas complejas tanto en su cotidianidad como en el contexto académico, donde el acto comunicativo, en forma oral y escrita, requiere de conocimientos desde el punto de vista lingüístico y de otros tipos de competencias. Entre ellas, la capacidad para establecer relaciones entre el contenido del texto leído y el de otros textos, hacer presuposiciones e integrar lo leído por mediación de diferentes contextos

socioculturales. Esto lo coloca ante el uso de la lengua en diversos contextos comunicativos que permean el acontecer histórico literario, lo cual descubrirán en las relaciones de trascendencia textual, tanto en un nivel interpersonal como intrapersonal.

La pluralidad de vínculos entre los textos es evidente y su notable aparición ha llevado a entender la producción e interpretación del significado de esos textos en un macro concepto nombrado transtextualidad; formado mediante todas las relaciones que se establecen entre un texto y otro, de forma explícita o implícita, el cual revela los modos en que unos textos se vinculan con otros; por lo que implica el reconocimiento de estos rasgos por parte del lector.

Este es un factor a tener en cuenta en la búsqueda de una educación literaria en el alumnado. De igual forma, propicia que el alumno comprenda, analice, y construya sus propios significados, lo que influirá en la integración de valores y sentimientos para la formación de la personalidad.

Cada texto está en relación directa o indirecta con otros textos que constituyen su marco de referencia inmediato y mantiene con ellos distintas formas de relación; se produce así el fenómeno de la transtextualidad. Y ello presupone enfatizar en la aplicación de una enseñanza literaria que trascienda los límites de una enseñanza tradicional, de modo que permita a los alumnos crecer espiritualmente, al mismo tiempo que provoque un cambio conductual con la integración de valores y sentimientos en la personalidad.

Desarrollo

En el Nivel Medio superior resulta importante el lugar que se le otorga al alumno en la enseñanza. En tal sentido, debe tenerse presente que, por su grado de desarrollo, los alumnos en este nivel educativo pueden participar de forma mucho más activa y consciente en este proceso, lo que incluye la realización más cabal de las funciones de autoaprendizaje y autoeducación. Estos, además, deben demostrar en su actuación en diferentes contextos, las cualidades del ser humano al que se aspira en la sociedad cubana actual a partir de su desenvolvimiento como sujeto autorregulado, autocrítico y crítico, de manera que consolide su idiosincrasia y contribuya a la edificación del proyecto social, con una posición ética y responsabilidad ciudadana, coherentes con las normas jurídicas establecidas por la Constitución, sustentado en la expresión oral y escrita de juicios, criterios y argumentos como resultado del estudio de las obras literarias (Mined, 2016).

De esta manera, la enseñanza de la obra literaria en preuniversitario cobra un rol protagónico que demanda una solución en consonancia con la realidad y que prevalezca en ella la identificación del profesorado cubano, en conjunto con los intereses individuales del alumno, a fin de que son los docentes los encargados de conducirlo para que descubra y se apropie de todas las riquezas que guarda para él la obra literaria.

En consonancia con lo expuesto se puede aseverar que en las clases de Español-Literatura, en preuniversitario, se han apreciado que los docentes tratan de establecer cánones en las dinámicas de enseñanza de la literatura, que aproximan al alumno a una realidad siempre de modo fragmentado, percibiendo el estudio de la obra literaria en sí mismo y desvinculado del resto de los procesos textuales; sin embargo, los alumnos se enfrentan cada día más, a nivel social, a textos diversos, que los colocan ante procesos comunicativos complejos que demandan de ellos multisaberes.

En los programas de la asignatura, en los objetivos y contenidos por unidades, a pesar de que se enfatiza en el cumplimiento del componente análisis literario, se constata mediante la observación a clases, que predomina la enseñanza de las normas de ortografía, el tratamiento a la gramática y a la expresión oral y escrita, en detrimento de un análisis literario sistémico y contextualizado, lo cual limita el desarrollo de la transtextualidad en los alumnos.

En esta medida, se aprecia que el análisis que se proyecta en la clase no cumple con el criterio de integralidad, por considerar solo el establecimiento de las relaciones intertextuales para el entendimiento de la obra literaria y no incluir a la transtextualidad, con sus cinco categorías.

Investigaciones realizadas por diversos autores (Ostria, 1968; Albeiro, 2007; Fierro y Mañalich, 2012; Garriga, 2013; Güich, 2019; entre otros) evidencian que la intención de un autor al escribir una obra no es el único anclaje de sentido válido a partir del cual se puede interpretar un texto, pues en la literatura se pueden encontrar otras fuentes de significado y relevancia. Puesto que el significado no está dado por el autor, este debe ser creado activamente por el lector a través de un proceso de análisis textual, lo que tiene un espacio importante en el desarrollo integral de la personalidad del alumno, desde las acciones planificadas para lograr su perfeccionamiento educacional y la apropiación de los contenidos de aprendizaje de manera independiente y transformadora.

Es evidente la necesidad de una clase de literatura que, al decir de Garriga (2013), ha de ser concebida como un proceso de análisis y valoración del texto literario en el que los alumnos se expresen de forma oral y escrita en el acto de producción de significados, y apliquen y enriquezcan los conocimientos adquiridos sobre la lengua.

Partiendo de estos presupuestos, es notable que en el contexto del preuniversitario se presentan insuficiencias que evidencian la manifestación de una contradicción entre la aspiración planteada en los programas de Español-Literatura en preuniversitario, referida a la formación integral de los alumnos como resultado del estudio de las obras literarias, y el hecho de que no se desarrolla en estos la transtextualidad para el análisis integral de los textos literarios. Esto se debe a que los profesores, generalmente, priorizan en sus alumnos el aprendizaje de la literatura con la intención de convertirlos en comunicadores eficientes y se centran en el contenido de esta sin intencionar sus valores; y carecen de una base teórica que guíe al aprovechamiento de las potencialidades de estos contenidos, divorciados de un análisis sistémico e integral.

Lo expuesto con anterioridad, queda corroborado a partir de visitas a clases de profesores que imparten la asignatura Español-Literatura en preuniversitario, así como en los diversos análisis a los documentos rectores del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela cubana actual: el libro de texto, el programa de la asignatura, las orientaciones metodológicas, en correspondencia con los planes de clases y tratamientos metodológicos; por lo que se evidencian insuficiencias en la enseñanza de la obra literaria, teniendo en cuenta que los estudiantes se alejan cada día más del libro, para sustituirlo por la versión cinematográfica, lo cual conlleva a la pérdida del gusto por la lectura como motivo de aprendizaje y disfrute.

¿Cómo contribuir al logro de la transtextualidad en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Español-Literatura en preuniversitario?

Para dar solución al problema se plantea como objetivo elaborar un sistema de actividades extraclases que contribuya al logro de la transtextualidad, en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Español-Literatura en preuniversitario.

Los resultados que se muestran en el presente trabajo se obtuvieron mediante el empleo de los métodos siguientes:

Métodos teóricos

El análisis y la síntesis para explorar, analizar y conocer el contenido del objeto de estudio mediante el trabajo con fuentes documentales con vista a conformar la base teórica referencial de la investigación; a la hora de constatar y formular el problema y sus componentes; durante todo el transcurso de la investigación para evaluar el estado real del problema a investigar y, en el diagnóstico, para valorar los resultados de la aplicación de los instrumentos.

El enfoque de sistema está presente en la elaboración del sistema de actividades extraclases, así como en su instrumentación a fin de establecer las relaciones de dependencia, jerarquización y la estructuración de los componentes y los contenidos en el desarrollo de la transtextualidad en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Español-Literatura en preuniversitario

El análisis histórico-lógico permitió descubrir la historia evolutiva de la enseñanza de la literatura, en su relación con la categoría transtextualidad. La inducción y la deducción para realizar inferencias y arribar a conclusiones, a partir de la información obtenida. La sistematización para sistematizar la teoría relacionada con el proceso que se investiga. La modelación para la elaboración del producto. La comparación, la abstracción y la generalización fueron utilizados como procedimientos lógicos del pensamiento que se aplicaron en todos los métodos y resultados obtenidos.

Métodos empíricos

La encuesta se aplicó a estudiantes de preuniversitario para recoger información sobre el estado actual del proceso que se investiga.

Se emplearon las pruebas pedagógicas inicial y final para diagnosticar y constatar el nivel de conocimientos que poseen los estudiantes sobre el desarrollo de la transtextualidad y su aplicación en la enseñanza preuniversitaria. El análisis documental se utilizó para el estudio de diversos documentos normativos y didácticos relacionados con la comprensión del texto literario y para determinar limitaciones en cuanto a la orientación para la dirección de la enseñanza y aprendizaje de la literatura en su relación con la transtextualidad.

La consulta a especialistas se aplicó para constatar los criterios de especialistas sobre la pertinencia, componentes y aplicabilidad del sistema de actividades extraclase para el desarrollo de la transtextualidad en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Español-Literatura en preuniversitario. La observación a clases se desarrolló con el objetivo de constatar el comportamiento de los indicadores representativos de la transtextualidad en la enseñanza y aprendizaje de la literatura, en la asignatura Español Literatura, en preuniversitario.

Métodos estadísticos

Estadística descriptiva, para determinar el porcentaje cuantitativo de los instrumentos aplicados, expresar los resultados en tablas y sus consiguientes gráficos, de manera que permita llegar a conclusiones y generalizaciones que enriquezcan la investigación.

En consonancia con los aspectos analizados, se propuso un sistema de actividades extraclase para fortalecer y organizar el análisis, como componente priorizado en este nivel educativo, desde la enseñanza de la literatura en la asignatura Español-Literatura, en preuniversitario; de manera que posibilite la adquisición de conocimientos, habilidades, valores, sentimientos y emociones para la formación integral de los educandos.

Teniendo en cuenta las ideas de Valle (2012) sobre investigaciones pedagógicas se define como sistema de actividades extraclase, un producto científico que está formado por actividades interrelacionadas que serán desarrolladas fuera de la docencia.

El producto elaborado parte de un objetivo general dirigido a determinar el contenido de enseñanza y llevará a la realización de la investigación, además de un objetivo específico. El contenido expresa lo que se debe aprender, está formado por conocimientos, hábitos y normas. Las indicaciones metodológicas se utilizan para explicar el proceder al aplicar el sistema de actividades extraclases en cada encuentro.

Para la organización de las actividades extraclases se ha seguido el siguiente algoritmo: título, contenido, objetivo, método, procedimientos, medios de enseñanza e indicaciones metodológicas.

Cada una de las actividades extraclases contiene las indicaciones específicas para su realización. La evaluación es otro de los elementos en su organización, la cual ofrece toda la indicación necesaria para su realización.

Con la aplicación del sistema de actividades extraclase se demostró que los alumnos elevaron su actividad intelectual, y se vio influenciado el enriquecimiento de su cultura general, lo cual favoreció de forma vital la formación moral y espiritual, con énfasis en la utilidad y funcionalidad en el desenvolvimiento contextual.

Se fortaleció el trabajo con los planes de clases y el tratamiento metodológico de las clases de contenido literario; se manifestaron criterios positivos en torno a la enseñanza-aprendizaje de la obra literaria en forma de sistema y extraclases; se desarrollaron las habilidades asociadas a la enseñanza de la literatura; los estudiantes se motivaron por el disfrute de la obra literaria de corte universal, en su vinculación con la trascendencia textual de los textos.

Conclusiones

Esta investigación tiene su base científica en los criterios de diversos autores sobre la textualidad, con énfasis en la transtextualidad, en la enseñanza y aprendizaje de la obra literaria, en el nivel educativo preuniversitario, con énfasis en la formación cognoscitiva de los educandos.

Los métodos aplicados permitieron constatar el estado real de los alumnos de preuniversitario, al corroborar que presentan dificultades en la apropiación de un análisis literario integral, por considerarse este con limitaciones en el carácter sistémico y contextualizado, al no tenerse en cuenta las cinco categorías de la transtextualidad para la enseñanza de la obra literaria.

El sistema de actividades extraclase se asume para contribuir al perfeccionamiento educacional, de acuerdo con las exigencias que devienen de las características individuales del estudiantado cubano y sus necesidades cognitivas. Se demostró la validez del sistema de actividades extraclase propuesto, elaborado para el logro de la transtextualidad, de manera que se contribuya a la enseñanza y aprendizaje de la literatura, en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Español-Literatura en preuniversitario.

Referencias bibliográficas

- Albeiro, A. (2007). La transtextualidad. *Revista Latinoamericana de ensayo fundada en Santiago de Chile en 1997/Año XXIV*.
- Fierro, B. M., & Mañalich, R. (2012). Cuando la literatura nos acompaña en el camino de la vida. *Revista científica pedagógica Atenas*, vol. 4 (núm. 20), pp.19-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478048956002>.
- Garriga, E. La enseñanza de la literatura. En A. Roméu. (Editorial Pueblo y Educación.), *Didáctica de la lengua española y la literatura* (pp.65-116). La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2013.
- Güich, J. A (2019). *La poética de la transtextualidad en Control Terrestre (2013)*. Tesis para optar grado de Magíster en Escritura Creativa. Unidad de Posgrado, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Ministerio De Educación (Mined). *Plan de estudio de la educación preuniversitaria*. Versión 2. 2016. Soporte digital.
- Ostria, M. (1968, agosto). Análisis de textos y enseñanza de la literatura. Ensayo de una metodología estructural. *Separata de la Revista de la Universidad del norte*. Vol. II (2), p.2.
- Valle, A. D. (2012). *La investigación pedagógica. Otra mirada*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

PROPUESTA DE ANÁLISIS LITERARIO. LA POESÍA DE SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ

M. Sc. Llinet Cruz Arma

<https://orcid.org/0000-0001-8744-439x>

llinet.cruz@umcc.cu

Universidad de Matanzas, Cuba

M. Sc. Idalberto López Lima

idalberto.lopez@umcc.cu

Universidad de Matanzas, Cuba

M. Sc. Urselia Ledesma Rodríguez

urselia.ledesma@umcc.cu

Universidad de Matanzas, Cuba

Resumen

La investigación hace énfasis en una concepción holística en el proceso de comprensión y análisis del texto escrito, específicamente de una poesía representativa del Barroco. Su objetivo esencial es presentar una propuesta que rediseñe las herramientas con las cuales el docente trabaja en la Educación superior. Se pretende incorporar una visión completa ofreciendo otras formas de analizar el texto. Cada procedimiento tributa al logro de espacios más efectivos de entendimiento, que va desde la estructura hasta los contenidos, cada aportación contribuye significativamente a la comprensión global y generalizada de la obra objeto de análisis.

Palabras clave: análisis literario, Barroco, Sor Juana Inés de la Cruz

Introducción

La lengua y la literatura unidas a las problemáticas que encierra su enseñanza es un tema de trascendencia universal, pues sus resultados se ven expresados en el desarrollo humano con las peculiaridades que le imprime la cultura en todo el planeta. La enseñanza de la lengua materna y la literatura es una prioridad de la escuela cubana actual. Esta preocupación se relaciona de manera directa con los antecedentes que señalan el estudio de la comprensión de textos.

En la actualidad la asignatura Español-Literatura tiene como objetivo desarrollar la competencia comunicativa y dentro de ella se reconoce la comprensión de textos. La enseñanza de la comprensión implica la formación de conceptos y desarrollo de habilidades vinculadas al estudio del texto.

En la enseñanza de la lengua materna desde los primeros grados, se incluyen diversos contenidos que influyen en el desarrollo de la comunicación oral y escrita, así como del idioma en general. Para expresar las ideas, se necesita pensar y comprender de qué forma se puede contribuir al desarrollo de la ciencia y la técnica como sustento de las transformaciones educacionales, hecho que se materializa desde que el niño se inicia en la escuela donde va desarrollando a largo plazo las cuatro macrohabilidades del Español: leer, escribir, escuchar y hablar; las que debe fortalecer desde los diferentes niveles de enseñanza.

Uno de los problemas más inquietantes que afrontan los docentes es cómo lograr que sus estudiantes desarrollen habilidades de comprensión lectora; frecuentemente se cuestionan cómo

enseñarlos a comprender lo que leen. Durante los últimos años, tanto profesores como especialistas, se han propuesto encontrar, desde una perspectiva crítica, nuevas estrategias de enseñanza basadas en el mejor entendimiento de los procesos involucrados en la comprensión de la lectura para incorporarlos al marco teórico que utilizan para enseñarla y desarrollarla con sus estudiantes. Dentro de esos especialistas se encuentran Roméu (2000, 2006); Montaña (2003); Lomas (2004); Colomé (2008); Domínguez (2010, 2013).

La lectura, unida a la comprensión de textos escritos, constituye uno de los componentes más afectados de la Lengua Española, pues para comprender un texto escrito se hace necesario leerlo varias veces para poder entender su contenido e interiorizar las ideas explícitas, implícitas, principales y secundarias que propone el autor. Partiendo del análisis del texto, el alumno podrá reflexionar acerca de cómo dar respuesta a cada una de las interrogantes que se le hagan.

La comprensión de textos es un proceso complejo, dirigido a elaborar los significados de los mismos, fundamentar los juicios obtenidos y valorar la significación social que tiene para el contexto de actuación del lector, por lo que el docente debe buscar formas de cómo facilitar al estudiante el desarrollo de esta habilidad que tanto se le dificulta y con la cual comienza su primer año universitario, objetivo que ya debería haber cumplido en enseñanzas anteriores.

Desarrollo

En la enseñanza de la Lengua y la Literatura se han desarrollado investigaciones sobre el lenguaje y la comprensión textual que constituyen referentes científicos para investigaciones actuales y futuras en el tema. En este sentido, se considera importante ofrecer el análisis que aporta Roméu, (2006), en su libro “El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura”, donde plantea que el objetivo fundamental de este enfoque es contribuir al desarrollo de la competencia cognitivo-comunicativa y sociocultural del alumno.

La comprensión de textos ha sido estudiada desde muy diversas posiciones, lo que conlleva a que se le entienda de disímiles maneras: Gazó (1999); Báez (2006); Domínguez (2007, 2008); Montaña y Abello (2010) y Hernández (2010). La comprensión (del latín *comprehension*) como proceso significa, según García (1972): “Entender, penetrar, concebir, alcanzar, discernir, descifrar (decodificar), es decir, desteter significados y reconstruirlos, a partir de lo aportado por el texto, donde cada lector hará una lectura “individual”, condicionada por su propia concepción del mundo, conocimiento del tema y competencias de las que dispone” (p. 42).

Por otra parte, Montaña (2010) define la comprensión de textos como una actividad productiva compleja, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, en un contexto determinado y con unos objetivos o propósitos específicos donde el docente tiene un papel significativo. Son muchas las definiciones que se podrían mencionar en esta investigación, pero entonces se dejaría a un lado el propósito fundamental que aquí se persigue, que es ofrecer al docente una propuesta de actividades para el análisis de una obra literaria.

En el modelo vigente en la escuela cubana, con la singularidad que el mismo adquiere en cada nivel, se precisa con claridad el rol directivo del docente en el proceso docente educativo, donde debe crear todas las condiciones y armonizar las influencias que recibe el grupo y cada estudiante de manera individual, de modo tal que instruya y eduque. En la obra “Renovando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura”, Montaña (2010) refiere: “Desarrollar la competencia lectora de los sujetos (entendida la competencia como un saber hacer un contexto, o sea, un saber situado) implica explorar lo que el estudiante sabe hacer con el lenguaje frente al proceso de la lectura, comprensión e interpretación del texto escrito” (p. 68).

En este mismo artículo, destaca el papel de la escuela y el maestro ante la enseñanza del proceso de comprensión textual, desde todas las asignaturas. La escuela debe colocar a los estudiantes

frente a una variedad de textos correspondientes a distintas disciplinas y a los diversos usos sociales de la lengua; será necesario enseñar a comprender y analizar las diversas formas de organización textual (...) para orientar el proceso de comprensión lectora, lo cual supone un entrenamiento sistemático y por parte de las diversas asignaturas frente a las disímiles realidades textuales que caracterizan a los diversos campos del ser humano a los que responden las materias escolares (p. 82).

Comprender un texto significa penetrar en sus posibles significados, vincularlo con el repertorio cultural y las experiencias vitales que atesora cada ser humano en su subjetividad, relacionarlo con el resto de sus saberes, y de sus posiciones morales, ideológicas, religiosas o filosóficas.

Atendiendo a los criterios anteriores, resulta incuestionable la especial importancia que reviste la enseñanza de la comprensión como prueba fehaciente que respalda el objetivo esencial de la comunicación: el intercambio de significados. Desde cualquier nivel educacional este debe ser un componente adecuadamente tratado desde el punto de vista didáctico, con más razón en la clase de lengua, donde por esencia se identifica con el objetivo de su enseñanza.

Al estudiar este proceso es indispensable advertir la postura del lector en una unidad indisoluble con el texto y el contexto; evidenciándose la posición crítica de quien lee y la influencia de las reflexiones realizadas en la formación del individuo/lector.

La comprensión de textos es un proceso complejo, dirigido a elaborar los significados de lo que está escrito, fundamentar los juicios obtenidos y valorar la significación social que tienen para el contexto de actuación del lector, mediante múltiples relaciones cognitivo-afectivas entre el lector, el texto y el contexto sociocultural, con el fin de favorecer su formación más plena.

El profesor, en esta etapa, debe concebir estrategias que le permitan al estudiante desarrollar competencias en el proceso de comprensión, donde se propicie la participación activa y donde apliquen una serie de estructuras y conocimientos adquiridos que hacen posible el trabajo con los significados de un texto, lo que le permitirá interactuar con el mismo y comprender su significado, estableciendo un proceso de creación e integración de proposiciones, y un proceso de aplicación de conocimientos previos, estrategias y expectativas o motivaciones personales que se han adquirido durante la comprensión del contenido.

Es precisamente una estrategia de los profesores de esta investigación presentar un grupo de actividades que guíen al docente hacia el trabajo de comprensión de la poesía “Retórica del llanto”, de Sor Juana Inés de la Cruz.

La primera actividad que se sugiere es la identificación con la autora de la poesía, el profesor resaltará elementos fundamentales de su vida para ubicar al estudiante con la persona que refleja sus sentimientos en ella.

Juana Inés de la Cruz nació el 12 de noviembre de 1648 en México, fue religiosa y poetisa hispana, exponente del Siglo de Oro de la literatura española. Su obra, que va de lo religioso a lo profano, ha sido reeditada en numerosas ocasiones a pesar de la polémica que provocó en vida la autora.

Se podrá profundizar en otros aspectos de su vida y mencionar su producción literaria, pero el objetivo principal estará en llevar al alumno por el camino de la apreciación de la obra de una mujer tan revolucionaria y controversial para su tiempo.

A continuación, se sugiere hablar del contexto histórico en que se desarrolla la obra literaria de Sor Juana Inés de la Cruz.

En el siglo XVI, España era considerada como uno de los países de mayor riqueza, esplendor y poderío. Ese esplendor era ficticio porque, aunque poseía riquezas, no sentó las bases para comenzar la sociedad capitalista. España seguía siendo un país feudal, la iglesia católica concibió una vasta y compleja acción político-religiosa que se llamó la Contrarreforma. Este fenómeno significó, reprimir ideas de libertad, las ideas del humanismo renacentista e impulsó el

dogmatismo y la idea del poderío político y religioso de la iglesia. El Barroco también llegó a las colonias españolas de América en las que ya deslumbraban por el lujo y el esplendor de sus cortes los virreinos de España, México y Perú. Este ambiente frívolo de las cortes de los opulentos virreinos propició el surgimiento del arte y la literatura barrocos.

En España, los escritores barrocos se enmarcan en el Siglo de Oro. El naturalismo y los puntos de vista agudamente críticos en la sociedad española son comunes entre los escritores como Quevedo, mientras los autores del culteranismo dan énfasis a la importancia de forma con imágenes complicadas y el uso de hipérbaton.

En Cataluña, el Barroco tomó el sostenimiento también en el idioma catalán, con representantes incluso poetas y dramaturgos como Francisco Fontanella y Francisco Vicente García, así como el único libro del emblema “Ateneo de Grandeza”, de José Romaguera. En la América española colonial algunos de los escritores barrocos más conocidos fueron Sor Juana Inés de la Cruz y Bernardo de Balbuena, en México, y Juan de Espinosa Medrano y Juan del Valle y Caviedes, en Perú (Ecured, 2021).

Presentación de la poesía en el pizarrón

“Retórica del llanto”

*Esta tarde mi bien cuando te hablaba
como en tu rostro y en tus acciones via
que con palabras no te persuadía
que el corazón me vieses deseaba
Y amor que mis intentos ayudaba
venció lo que imposible parecía
pues entre el llanto que el amor vertía
el corazón deshecho destilaba
Baste ya de rigores, mi bien, baste
no te atormenten más celos tiranos
ni el vil recelo tu quietud contraste
con sombras necias, con indicios vanos
Pues ya en líquido humor viste y tocaste
mi corazón deshecho entre tus manos*

Propuestas de actividades para el análisis global del texto

- Lectura en silencio
- Lectura expresiva inicial del texto
- Selección de palabras que a la consideración del estudiante dificultarían el proceso de comprensión del poema. Si la selección no es adecuada el docente puede añadir aquellas que considere fundamentales.
- Componente de comprensión inicial

Incluye una aproximación inicial al texto desde el abordaje a las palabras cuyo significado no son de la competencia absoluta de los estudiantes en este sentido, los vocablos seleccionados por el docente deben ser:

Retórica: arte de dar eficacia al lenguaje para obtener el objetivo deseado especialmente estético o persuasivo.

Persuadía: hacer que alguien adopte una manera de pensar o de actuar, mediante el uso de argumentos.

Deshecho: volver algo a su estado original.

Vil: carente de honra, indigno, de poco valor, malo

Quietud: dicese de lo que está falta de actividad o movimiento.

Indicios: evidencias o datos que sirven como base para una inferencia, sinónimo de huella, rastro y señal (DRAE, 2003).

- Componente ortográfico

Se ofrece un análisis detallado y riguroso de cómo el docente puede darle tratamiento a la ortografía, problema que aún en esta enseñanza el estudiante no tiene resuelto.

Este componente es esencial en el proceso de comprensión, en tanto contribuye a observar la escritura correcta de los vocablos y crea una mayor interrelación con el texto. Por una parte, permite la aproximación de significados y, por otra, deja una huella que aproxima al estudiante a la precisión de tiempos verbales, los cuales tienen un papel intencionado en el texto poético. En otro sentido su presencia se asocia a elementos relacionados con la métrica a partir del uso del acento final en la medida de los versos.

Vocablos seleccionados que el docente puede trabajar:

Hablaba: del infinitivo hablar, modo indicativo, tiempo copretérito, terminación -aba para los verbos de la primera conjugación.

Por asociación: deseaba/desean, ayudaba/ayudar, destilaba/destilar.

Otros verbos conjugados en el poema en modo indicativo y tiempo copretérito que pueden ser trabajados:

Via: contracción de veía (de ver)

Persuadía: persuadir

Parecía: parecer

Vertía: verter

Estos verbos se escriben de esta manera porque al ser verbos de la segunda y tercera conjugación asumen la terminación (ía), excepto ser-era e ir-iba.

Acciones: acción/cc, *vieses:* ver, *corazón:* aguda terminada en n, *ayudaba:* ayudar, *venció:* vencer/ verbos terminados en cer/cir, se escriben con c, excepto ser, toser, *coser* (costura), tiene homófono *cocer* (cocción) y asir (arcaísmo), *parecía:* parecer, *vertía:* verter, *baste:* bastar/suficiente, grosera y tosca; tiene homófono basta/vasta (extensa), *más:* adverbio de cantidad/*mas:* conjunción adversativa, *celos:* celar, *recelo:* recelar, *vil:* sombras (combinación bl + br igual a b, *quietud:* reposo, falta de movimiento, *indicios:* terminación cia/cie/cio se escribe con c.

Cumplimentados estos dos pasos de aproximación a la comprensión de vocablos y ortografía razonada, se ha garantizado una significativa aportación al proceso de comprensión inicial del texto, así obviamente la capacidad de razonamiento será mejor y más congruente en relación con lo expresado por el sujeto lírico.

A continuación, es muy prudente realizar preguntas preliminares en busca de los niveles de aceptación que el texto produce en el lector, algunas de ellas pueden ser:

¿Les gustó el poema?

¿Lo comprendieron inicialmente?

En este punto es esencial que el docente escuche con atención cómo se produce esta primera aproximación al texto.

Otras preguntas pueden realizarse orientadas a la percepción valorativa de elementos que pueden garantizar interesantes puntos de partida.

¿Quién es la autora?

¿Qué conocen de su vida y obra?

¿A qué movimiento literario pertenece su obra?

¿Qué características adopta la poética barroca en el contexto de la literatura?

Generalmente estas preguntas son formuladas por el docente, la limitación está centrada en que no se le concede la importancia que tiene en la relación directa con la tríada (autor/contexto/movimiento literario), todo ello en función del qué dice y cómo lo dice). En este momento el docente abordará los datos más precisos e interesantes de la autora como, por ejemplo:

- Se dice que aprendió a leer y escribir a los tres años junto a su hermana mayor y a escondidas de su madre.
- A los ocho años, entre 1657 y 1659, ganó un libro por una loa compuesta en honor al Santísimo Sacramento.
- Reunió los más preciados dones: belleza, inteligencia singular, extraordinaria sensibilidad, firmeza de carácter y apasionado temperamento.
- Fue examinada por un grupo de sabios sobre materias varias.
- Sorprende a todos con su decisión de hacerse monja.
- ¿Hubo un desengaño amoroso en su vida, o su deseo de desarrollar su intelecto le hizo rechazar el matrimonio?
- Escribió sonetos, romances, villancicos, redondillas, obras de prosa, de teatro, etc.

Es esencial después de esta aportación el intercambio con los estudiantes para contextualizar los datos que más se ajustarán a la composición poética objeto de estudio. En este momento es prudente abordar elementos asociados a la estructura de la composición: cantidad de versos, de estrofas y de versos por estrofas.

Tipo de composición: soneto (aquí se debe precisar el concepto de soneto), se puede indicar la medida de determinados versos y asumir la realización de la métrica.

Resulta incompleto el análisis del poema sin la precisión exhaustiva de las características del movimiento literario al que se adscribe el Barroco (esta actividad se resuelve con estudio independiente orientado en la clase anterior donde el estudiante, para familiarizarse con el contenido que recibirá, deberá investigar sobre:

Concepto y características del Barroco en la literatura, la arquitectura, la música. Aportes más significativos. Citar algunas figuras representativas en la música, literatura, escultura y pintura.

Después puede trabajarse el nivel literal e interpretativo

Literal: la amada hablaba con su amado para manifestarle la sinceridad de su amor, pero este no le creía. Le causó esto tanto dolor que el corazón destiló un amargo dolor. La poetisa exhorta a su amado a que no continúe con sus celos ya que puede ver a través del llanto cómo tenía el corazón deshecho.

Interpretativo:

Es necesario confiar en la pareja.

Los celos y los celos afectan la relación amorosa.

Hay que tener percepción de los indicios que revelan el amor por el ser amado.

En ocasiones la falta de percepción nos hace sufrir injustamente.

La confianza contribuye a que las relaciones amorosas sean exitosas y duraderas.

Posterior a este contacto con el texto, ya puede introducirse el trabajo con las estructuras gramaticales.

Procedimiento:

Lectura en silencio nuevamente y lectura expresiva inicial para entonces pasar a la delimitación de oraciones psicológicas y gramaticales.

Presencia en la gramática de la alteración de la sintaxis (recurso propio del Barroco); nótese esta apreciación en la complejidad sintáctica de la primera estrofa.

La oración gramatical I posee sujeto omitido y contracción de la forma verbal por licencia poética.

La oración gramatical II es una oración subordinada adverbial de tiempo.

La oración gramatical III y IV son subordinadas sustantivas en función de complemento directo. El resto de las estrofas presenta similar complejidad sintáctica.

Localizar las formas verbales y precisar: modo, tiempo, número y persona, destacar qué tiempo predomina. Explicitar la pertinencia de ese uso con la situación comunicativa.

El análisis será el siguiente: la poetisa utiliza los tres modos verbales, con predominio del indicativo, para referir la realidad de forma mediata. El tiempo predominante es el copretérito para expresar relación de continuidad verbal en actos que son simultáneos.

Se enfatiza que en el poema no se utilizan las formas no personales del verbo (gerundios, participios e infinitivos).

Trabajar con las categorías de palabras léxico sintácticas: predominio de sustantivos concretos y abstractos, no hay sustantivos propios y escasa adjetivación, solo se ha utilizado en casos muy precisos y puntuales. Hay variedad de pronombres, no abundan los adverbios, predominan las conjunciones copulativas para expresar ideas de suma y negación (ni). Es significativa la utilización de preposiciones. Y por último señalar que la poesía presenta una estructuración de sintagmas nominales que en casos determinados se repiten para agregar al texto ritmo interno.

Como actividades complementarias para fortalecer el componente gramatical se pueden orientar las siguientes:

Extraer sintagmas nominales y precisar estructura y función.

Extraer pronombres personales, clasificación y función sintáctica.

Clasificar algunas oraciones por la actitud del hablante.

Analizar gramaticalmente las oraciones que el docente considere necesarias.

Concepción del trabajo por estrofas:

Se debe precisar en este aspecto: cantidad de versos, medición de los mismos, determinación de la rima, clasificación, ideas esenciales abordadas, recursos expresivos del lenguaje y la formulación de enunciados significativos.

Primera estrofa: es de cuatro versos, arte mayor, es un cuarteto donde rima AB BA, la rima es consonante, posee 11 sílabas métricas (versos endecasílabos). Aparece una sustitución amado/bien, se aprecia un estado desfavorable del amado, no se persuadía con las palabras de la poetisa y no veía el valor y los sentimientos que ella le profesaba. Se siente que existe una situación de incomunicación. El tercer y cuarto verso (anáfora) que/que y está presente una licencia poética via/vía

Segunda estrofa: es de cuatro versos, arte mayor, es un cuarteto donde rima AB BA, la rima es consonante, posee 11 sílabas métricas, la autora presenta el amor por un ser verdadero, que estaba dispuesto a toda comprensión, venciendo los obstáculos, aquí el llanto se convierte en expresión de los verdaderos sentimientos.

Tercera estrofa: es de tres versos, arte mayor, terceto, rima CDE, consonante, posee 11 sílabas métricas. La poetisa pide ecuanimidad emocional, llama a la conciencia del amado solicitando su confianza y su calma, que rechaza los celos pasionales, trata de clamar con sus palabras los sentimientos de desconfianza que él siente. Está la presencia de una epífora: baste/basta.

Cuarta estrofa: es de tres versos, arte mayor, terceto, rima DCD, consonante, posee 11 sílabas métricas. La autora manifiesta que el vil recelo no contrasta la quietud con sombras necias e indicios vanos, utiliza varios recursos para expresarse: metáfora (líquido humor, indicios vanos), prosopopeya (sombras necias), hipérbole (mi corazón deshecho entre tus manos). En el primer

verso aparece la reduplicación con/con y los dos últimos versos son una imagen poética. Los versos claves en el texto son el trece y el catorce.

Concepción del análisis general:

Motivos principales: amor, dolor y corazón

Motivos secundarios: celos, recelos e incomprensión

Fuente de inspiración: el amor un suceso pasional, la vida misma

Tono: angustia y tristeza

Actitud lírica: expresiva por el dominio de los sentimientos

Ideas: el recelo debe terminar al ser el corazón deshecho por el llanto.

Tema: la necesidad de comunicar el amor, los sentimientos, las posibilidades comunicativas que tiene el amor a través del llanto.

Mensaje: el amor es un sentimiento que debe ser auto valorado conscientemente para no darlo injustamente. Se debe tener percepción del ser amado y de los verdaderos sentimientos. Es necesario confiar y no interponer barreras que solo consigan molestar y lastimar. La confianza es el camino para que el amor triunfe y prospere.

Versos de mayor intensidad: los dos últimos

Tipología: soneto amoroso

Presencia en el poema de elementos que tipifican el Barroco.

- complejidad sintáctica
- retorcimiento de las ideas
- exceso de palabras
- transmite sensación de movimiento
- elegancia y belleza poética
- búsqueda de la perfección y elegancia
- lenguaje rebuscado
- visión de lo real como ilusión y horror al vacío

El texto está expresado en forma de poema por el sujeto lírico. Aborda una arista consustancial con el amor. La sintaxis utilizada es de alta complejidad sintáctica y refleja los sentimientos de la autora ante la incomprensión del ser amado, para ello ha empleado un lenguaje rebuscado y plagado de características típicas del movimiento en que se enmarca.

Conclusiones

Aunque la obra de Sor Juana Inés de la Cruz parece inscribirse dentro del Culteranismo de inspiración gongorina y del Conceptismo, tendencias características del Barroco están presentes, el ingenio y originalidad de la autora la han colocado por encima de cualquier escuela o corriente particular. El estudio de su producción literaria mostrará a los estudiantes toda una gama de sentimientos expresados de una manera tan fresca como rebuscada. El análisis exhaustivo presentado aquí será de mucha utilidad para profesores egresados que tengan que trabajar esta talentosa poetisa.

Esta investigación puede ser considerada como actividad metodológica por la presentación de variados procedimientos que sirven al docente de herramienta útil para transformar el problema que se estudia. Se concibe la superación teórica de los docentes y, al mismo tiempo, se proponen actividades para garantizar, junto a la preparación y a la sistematicidad, el éxito de la comprensión de un texto.

Referencias bibliográficas

- Diccionario de la Real Academia Española* (2003). España: Editorial Espasa Calpe.
- García, E. (1975). *Lengua y literatura: su enseñanza en el nivel medio*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Montaño, J. R. (2010). *(Re)novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rivero, D. E.; Hernández, C.; Batista, M.; Ineraite, R.; Oleaga, A.; Rojo, M. A. (2005) *Español-Literatura: oncenno grado: libro de texto*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2006). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: s. e.
- Sor Juana Inés de la Cruz. *Enciclopedia Ecured*. <http://www.ecured.cu>

TRATAMIENTO A LA INTERTEXTUALIDAD DESDE LAS RELACIONES DEL EXTRATEXTO Y EL INTERTEXTO EN “EL ISMAELILLO”

M. Sc. Rosa Vázquez Rodríguez
<https://orcid.org/0000-0002-9006-7983>
rvazquezr@udg.co.cu
Universidad de Granma, Cuba

M. Sc. Odalis Fonseca Guerra
ofonseca@udg.co.cu
Universidad de Granma, Cuba

Dr. C. Felicia Rosales Piña
frosalesp@udg.co.cu
Universidad de Granma, Cuba

Dr. C. Alexeis Rodríguez Benítez
arodriguezbenitez@udg.co.cu
Universidad de Granma, Cuba

Resumen

La investigación comparte un contenido de gran importancia para los estudios literarios, pues se encauza el análisis literario desde el tratamiento a las relaciones intertextuales que se entrelazan dentro del sistema textual, a través de un enfoque que permite establecer las intervenciones del texto literario con su extratexto y su intertexto. Sus autores ofrecen fundamentos teóricos sobre este recurso didáctico y ejemplifican cómo se puede realizar el análisis literario a partir de una lectura intertextual al poemario “Ismaelillo”, de José Martí. Asimismo, se ofrecen indicaciones de carácter metodológico de cómo desarrollarlo y establecerlo dentro del análisis literario.

Palabras clave: análisis literario, intertextualidad, texto-extratexto

Introducción

Los textos literarios se estudian porque tienen gran importancia al ser objetos portadores de ideas y valores que, a través de la lectura, siempre han acompañado al ser humano en su largo proceso de formación. Se tornan reflejo de la vida social y de la evolución histórica social de la humanidad, que reflejan el inconsciente individual y colectivo de los pueblos, la identidad cultural y artística.

La literatura se conforma a partir de un conjunto de imágenes artísticas, de ideas, tramas y argumentos que mueven la sensibilidad y la inteligencia; su expresión es el texto literario. También pueden considerarse documentos estéticos que mantienen relaciones con el resto de las manifestaciones artísticas-culturales, que caracterizan los grandes períodos de las concepciones estéticas de la humanidad; de igual forma, son modelos lingüísticos, exponentes de la herencia lingüística de cada región al considerar la lengua como la verdadera sangre del creador, pues a

través de los textos literarios se refleja la experiencia real y objetiva, que el lector es capaz de conocer del mundo que le rodea y de la historia de la humanidad.

El estudio de la literatura se ha proyectado desde diversas perspectivas. Los acercamientos a la obra literaria son múltiples y desde ellos los estudios literarios se han conformado para desarrollar el análisis literario que está aparejado a los estudios históricos, porque el autor y su obra se insertan en un contexto socio-histórico y cultural específico. Estudiar o simplemente conocer el texto artístico exige del conocimiento de la historia, del lugar en el cual se nace, con sus caracteres singulares y generales, para poder establecer los nexos de relación entre estos dos fenómenos de la conciencia social.

En este sentido se proyecta el análisis del texto literario desde métodos más modernos, en relación con los tradicionales. De modo que enfocar el estudio del texto literario en relación con sus características textuales y su sistema de intervenciones permite actualizar su estudio y proyectarlo hacia la valoración del discurso literario. Así se valoran las relaciones de contenido y forma, significado y lenguaje en estrecha vinculación con las categorías del género literario en el que se proyecta el texto y sus dimensiones semántica y pragmática a través del análisis, la síntesis, que permiten descubrir la relación existente entre los distintos factores y fenómenos relacionados con su estudio, así como la interacción dialéctica que se establece entre ellos.

De ahí la importancia del presente trabajo que proyecta el estudio del texto literario en sus relaciones intertextuales que operan dentro de este sistema textual a partir de establecer las vinculaciones con su extratexto y su intertexto.

Desarrollo

Para lograr una interpretación plena de la literatura es preciso tener en cuenta todos y cada uno de los componentes del proceso de comunicación estética: autor, texto, receptor o lector, mundos posibles representados, realidad reflejada. Igualmente, se necesita tener en cuenta el texto en sí y la serie intertextual de la que el texto es partícipe; el ámbito extratextual del que emisor, receptor, texto y sus respectivas circunstancias personales y socioculturales participan. El conocimiento de lo histórico, lo social, lo biográfico, lo estético-cultural ayudan a comprender mejor la obra literaria.

Las ideas del ruso Bajtín (1984, p. 94) vienen a corroborar lo planteado anteriormente, cuando afirmó que: “el texto literario se sitúa en la historia y en la sociedad, consideradas estas, a su vez, como textos que el escritor lee y en los cuales se inserta reescribiéndolos”.

A partir de este criterio se puede afirmar, siguiendo las ideas de Montañó (2007, p. 110), que: “la Literatura es un punto de encuentro para ideas, valores y credos diversos, un punto de encuentro donde se traspasan todas las líneas y barreras geográficas, cronológicas, históricas. Porque toda obra literaria verdadera está abierta a nuevas reinterpretaciones y no puede explicarse replegada, cerrada sobre sí misma”.

Intertextualidad es un término utilizado por una serie de críticos para referirse al hecho de la presencia de un determinado texto, de expresiones, temas y rasgos estructurales, estilos de género, procedentes de otros textos, y que han sido incorporados a dichos textos en forma de citas, alusiones, imitaciones o recreaciones paródicas.

Este concepto tiene mucho que ver con lo que la historia literaria y la Literatura comparada conocían como estudio de “fuentes” o de “influencias”. La definición actual desborda y convierte en relativos los resultados de aquellas tendencias positivistas, para proponer una idea de texto plagado de intuiciones exegéticas y hermenéuticas. Algunos llegan más allá e identifican la intertextualidad con la tan buscada literariedad de los estudiosos de la Poética, idea bastante cuestionada, si bien es un elemento fundamental en la configuración histórica de una literatura,

ya que todo texto es consecuencia de otros, y precedente para otros con los cuales se encadena en una trayectoria diacrónica que representa al cabo toda una tradición literaria y una cultura.

La literatura es un mundo de analogías donde unos libros hablan de y con otros, donde se establece un permanente y continuo diálogo entre ellos. La lectura de unos textos remite al lector a otros textos y dibuja un permanente ir y venir de la palabra ya dicha y la por decir.

Son varias las definiciones que sobre el término intertextualidad se han ofrecido por diferentes estudiosos de la teoría literaria. Fue Julia Kristeva (1967) quien, a partir de las intuiciones bajtinianas sobre dialogismo literario, acuñó el término. Lucien Dallenbach, citando trabajos de Jean Ricardou, propone establecer la diferencia entre una intertextualidad general o entre varios autores, una intertextualidad restringida entre los textos de un solo autor, y una intertextualidad autárquica de un texto consigo mismo.

Según Hans-George Ruprecht (citado por Mañalich 2005, p. 72), el nombre abstracto *intertextualité*, sustantivación del adjetivo compuesto intertextual, es de formación reciente. El prefijo *inter* denota, en francés moderno, una relación de reciprocidad, del mismo modo que el sufijo *ité* (*dad*) designa una cualidad y cierto grado de abstracción. El étimo se deriva del verbo latino *texere, transit* (tejer, tramar), o sea, entremezclar tejiendo, reunir, combinar.

Barthes (citado por Mañalich 2005, p. 70) plantea que todo texto es una “cámara de ecos [...] el intertexto no es necesariamente un campo de influencias es más bien una música de figuras, de metáforas, de pensamientos-palabras, es el significante como sirena”.

Para Bajtín (1984, p. 94) “todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otros textos”. En lugar de la noción de intersubjetividad se instala la de intertextualidad, y el lenguaje poético se lee, por lo menos, como doble.

Julia Kristeva señala que:

En el universo discursivo del libro, el destinatario está incluido únicamente en calidad de discurso de él mismo. Él se fusiona, pues con ese otro discurso (ese otro libro) con respecto al cual el escritor escribe su propio texto, de manera que el eje horizontal (sujeto-destinatario) y el eje vertical (texto-contexto) coincide para revelar un hecho mayor; la palabra (el texto) es un cruce de palabras (de textos) en el que se lee por lo menos una u otra palabra (textos). El término de intertextualidad designa esa transposición de uno (o varios) sistema (sistemas) de signo a otro (citado por Mañalich 2005, p. 71).

De ahí se deduce que para Kristeva el cruce, en un texto, de enunciados tomados de otros textos, es la transposición de enunciados anteriores o sincrónicos. Para ella, el trabajo intertextual es extracción y transformación, genera esos fenómenos pertenecientes tanto a la axiomática del lenguaje, como a la elección de una estética. Es, en fin, dialogismo y polifonía. Por esto su aseveración de que: “todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto”.

Para Navarro (1997, p. 83) “la intertextualidad está constituida por las relaciones semánticas, de sentido, que se establecen entre textos cuando un texto hace referencia a otro o a un conjunto de ellos, o, dicho de otro modo, por las relaciones dialógicas que se establecen en un texto entre la palabra autoral y la palabra ajena”.

Rifaterre (citado por Mañalich 2005, p. 71) expone, entre otras valoraciones, que la intertextualidad:

(...) es modo de percepción del texto, es el mecanismo propio de la lectura literaria. Solamente ella produce, en efecto, la significancia, mientras que la lectura lineal, común a los textos literarios y no literarios, solo produce el sentido. El sentido es únicamente referencial: resulta de las relaciones, reales o imaginarias, de las palabras con elementos

no verbales correspondientes a ellas. La significancia, por el contrario, resulta de las relaciones entre esas mismas palabras y sistemas verbales situados fuera del texto (pero a veces parcialmente citados en ese texto) y que se hallan en estado potencial en la lengua, o ya actualizadas en la Literatura. El texto no es, pues, simplemente, un conjunto de lexemas organizados en sintagmas, sino un conjunto de presuposiciones de otros textos. Cada una de las palabras que lo componen solo tendrá función literaria cuando se comprenda, primeramente, como todas las palabras, según las reglas del lenguaje y los constreñimientos del contexto, y también, casi simultáneamente, en función del intertexto.

Los autores se acogen a la definición ofrecida por Michael Riffaterre, quien entre otros elementos afirma que la intertextualidad es un fenómeno que orienta a lectura de los textos, que gobierna eventualmente la interpretación del mismo y que es lo contrario de la lectura lineal. La intertextualidad es el mecanismo propio de la lectura literaria, pues todo texto exige una respuesta que es siempre una lectura reactiva, diferencial, intertextualizante.

Al hablar de intertextualidad, Desiderio Navarro define también un sistema de conceptos que es necesario referenciar:

-Intertexto: es el conjunto de los textos que se pueden asociar a aquel que se tiene delante de los ojos. Es el conjunto de los textos que se hallan en la memoria al leer. Es una función esencial que se da en el lector, en el interpretante.

-Transtextualidad: es la trascendencia textual del texto, o sea, todo lo que el texto relaciona, manifiesta secretamente, con otros textos. Nace del poder de trascendencia y de inmanencia del texto.

-Paratexto: está constituido por todas las señales accesorias, autógrafas o alógrafas, que le procuran un entorno al texto y, a veces, un comentario. El paratexto se construye de título, subtítulos, intertítulos, exergos, lemas o acápites, prefacios, advertencia, introducciones, notas al margen, notas a pie de páginas, ilustraciones, reseñas.

-Antetexto: son los borradores, bocetos y proyectos o variaciones de un mismo texto, anteriores a su versión final, definitiva.

-Metatextualidad: son las relaciones de comentarios que unen un texto a otro del que el texto inicial habla. La crítica literaria y el comentario de textos serán siempre actividades metatextuales.

-Metatexto: texto al que otro hace referencia.

-Prototexto: texto que es objeto de la referencia.

-Cuasimetatexto: texto que simula hacer referencia a prototextos inexistentes.

-Hipertextualidad: es toda relación que une a un texto (B) o hipertexto con otro texto anterior (A) o hipotexto, en el cual él se injerta.

-Hipertexto: todo texto derivado de un texto anterior por transformación directa, indirecta o imitación.

-Architexto: concepto que designa al texto de origen de todo discurso posible, su origen y su medio de instauración.

-Autotextualidad: posibilidad que tiene todo texto de generar suficientemente otros textos, o sea, las relaciones posibles de un texto consigo mismo. El resumen es siempre resultado de una facultad autotextual de todo texto.

-Extratexto: se refiere al mundo real reflejado en el texto.

Por la importancia que se le concede al intertexto en este trabajo, se decide abordar algunas cuestiones en aras de esclarecer un poco más el empleo de este término. El intertexto lector en el estudio que se realiza, se presenta como una concepción trascendental para activar los

conocimientos en el proceso de la lectura literaria, y en la actividad de reconocimiento textual resultó determinante para la adecuada interpretación del texto. La identificación de las diferentes referencias que componen el discurso literario se considera una particularización del estudio del fenómeno amplio de la intertextualidad.

Es importante tener en cuenta el establecimiento de conexiones y relaciones entre las referencias que pueden aparecer en el texto dado y las referencias (conocimientos, experiencias, interpretaciones) que el lector va integrando en su saber literario una vez que ponga en activo los conocimientos y las referencias acumuladas. El desarrollo del intertexto lector amplía el bagaje literario y cultural, de manera que los diferentes saberes y experiencias se interrelacionan y se convierten en conocimiento disponible para establecer la necesaria comprensión que corresponde a las distintas producciones literarias.

Para ilustrar las ideas ofrecidas anteriormente, se trabaja con el poemario “Ismaelillo”, de José Martí, en el que se realiza un análisis desde el acercamiento histórico- es importante ubicar el texto que se analiza en el momento en que fue escrito y qué hechos históricos se reflejan en él, los que pueden referirse a sucesos de su contemporaneidad- y se establecen las relaciones del texto con su extratexto y las relaciones de intertexto que se aprecian en algunos de los poemas que componen esta colección.

Se comienza este análisis realizando una reflexión del contexto familiar en el que se encontraba el autor de este poemario. Triste es decirlo, pero hay que convenir que la vida matrimonial de José Martí no fue feliz. Carmen Zayas-Bazán Hidalgo, su esposa, tenía opiniones políticas diametralmente opuestas a las suyas y le reprochaba constantemente sus ideas revolucionarias. Criada en un medio social de holgura, por un padre, aunque cubano, partidario del gobierno de España, se oponía a que José Martí se entregara por completo a la independencia de Cuba. Le repugnaba vivir en el exilio y la pobreza, por ello lo atormentaba quejándose por su dedicación y brindar sus mejores energías al servicio de su país.

Varias veces lo dejó en Nueva York, volviendo a casa de su padre, en Camagüey, donde la vida era más cómoda, pero llevando consigo a José Francisco, el hijo fruto de este matrimonio, que equivalía a sacarle a José Martí la sangre de su corazón.

Aquel fuerte cazador hacía versos y casi siempre versos pequeñitos, versos sencillos de tristezas patrióticas, de duetos de amor, ricos de rima o armonizados siempre con tacto. Una primera y rara colección está dedicada a un hijo a quien adoró y perdió por siempre; por ello el padre desolado escribía sus versos al chicuelo, en parte para consolarse de su ausencia; así nace “Ismaelillo”, de la nostalgia por la separación del hijo, de quien solo había podido disfrutar unos 10 meses antes de salir en su segunda deportación en 1879 y otros cortos meses en que Carmen se le reúne en 1880, y cuyo hilo conductor entre todos los poemas que lo componen es la realidad de la ausencia del hijo y su reclamo por el padre. Nace este poemario en momentos en que el amor paternal no cesa de inundarle la nostalgia del hijo que le había traído momentos sublimes a su vida.

El libro de poemas publicado en 1882 toma como punto de partida su influencia de la Biblia. En este caso el nombre de Ismaelillo se refiere a un pasaje bíblico, que aparece en el libro Génesis, en el que se cuenta cómo Sara, esposa del patriarca Abraham, al no poder darle un hijo a este debido a su avanzada edad, decide darle a su esclava Agar para que con ella tuviera descendencia, y no ser repudiada por estéril. Poco tiempo después, Sara siente que es menospreciada por la esclava y decide echarla; Agar sola y afligida en el desierto pide ayuda al cielo y Dios bajó a consolarla diciéndole: “Has concebido y parirás un hijo y le llamarás Ismael, porque ha escuchado Yahvé tu aflicción. Será un onagro de hombre.” (Génesis 16, pp. 11-12). Ismael en hebreo significa “fuerza ante el destino, Dios ve”, y el onagro es un asno salvaje de contextura gruesa y muy resistente. En la Biblia el asno es un animal muy respetado pues incluso

Dios se comunica a través de él; por lo que resulta loable que Martí escogiera este nombre por la asociación con el carácter del onagro que quería Martí tuviera su hijo y por la consideración a Ismael como fundador y progenitor de las doce tribus nómadas del desierto.

El diminutivo Ismaelillo presupone el particular significado de hijo de Ismael, que es como decir el hijo de José Martí, a quien están dedicados los poemas. Es llamativa la particularidad de Ismael como fundador, pues estos autores consideran que el niño Ismaelillo también está llamado por su padre a fundar, a ser fundador de esa patria libre que Martí anhelaba, a ser el fundador de una generación nueva, una generación libre, instruida y feliz.

Los autores comparten el criterio del escritor cubano Cintio Vitier, cuando hace referencia a que Ismaelillo no solo encierra un símbolo sentimental de hondas raíces en lo doméstico, sino uno ideológico de profundas implicaciones políticas y sociales. El Apóstol asume la representación de Ismael, el fundador de una nación que surge del esfuerzo liberador que ya predicaba y organizaba. El hijo es la esperanza del futuro para el padre y el patriota, como lo fue Ismael. El destino histórico de Ismael era el destierro, la lucha y la fundación de un pueblo, a Ismaelillo-hijo le toca continuar la labor paterna y conducirse en la vida de acuerdo con los principios en que su padre quería que fuera formado: “¿Vivir impuro? /No vivas, hijo”.

José Martí escribió sus versos, esos versos a su príncipe enano de “quedejas rubias” y ojos resplandecientes como dos estrellas palpitantes, porque aún tiene “fe en el mejoramiento humano, en la vida futura, en la utilidad de la virtud”, en su caballo, su jinete que, tantas veces puesto a horcajadas sobre su pecho, forjando bridas con los cabellos de su padre, lo espoleaba suavemente con sus pies pequeños, dos pies que para él siempre caben: ¡En solo un beso!

Las páginas de este diminuto libro, estructurado en quince poemas y una dedicatoria, no se parecen a otras páginas, como con tan sencillo énfasis aseguró su autor y su reminiscencia de añejos ritmos, remozados con exquisito buen gusto y depurada sensibilidad, no hacen sino confirmar que con esta obra se abre una nueva etapa de la poesía de habla castellana.

“Hijo:

Espantado de todo, me refugio en ti.

Tengo fe en el mejoramiento humano, en la vida futura, en la utilidad de la virtud, y en ti.

Si alguien te dice que estas páginas se parecen a otras diles que te amo demasiado para profanarte así. Tal como aquí te pinto, tal te han visto mis ojos. Con esos arreos de gala te me has aparecido. Cuando he cesado de verte en una forma, he cesado de pintarte. Esos riachuelos han pasado por mi corazón.

¡Lleguen al tuyo!”

En estas palabras se explicita la alusión directa al hijo biográfico, al hijo de carne y hueso, despojado de toda poesía, también se aprecia el temor de Martí ante los acontecimientos políticos y sociales de la Cuba que luchaba por su libertad: “espantado de todo”; pero, además, se evidencia su confianza en ese hijo de solo tres años, en el que se refugiaba para evadir su dolor: “me refugio en ti”. Es importante connotar, además, lo conscientemente que se propuso llevar a estos versos suyos una renovación literaria por medio del canto lírico o personal de vivos, hermosos y fecundos sentimientos enmarcados en la vida cotidiana de un padre amoroso, que intensa y finamente amó a su hijo, tanto como se preocupa por su formación como hombre honrado y justo, como digno heredero de lo que puede llamarse la humanidad martiana.

Con vivas imágenes tomadas de la naturaleza, sintetizadas en la corriente, hace pensar en la frescura de aguas cristalinas, expresadas en lo auténtico, íntimo de sus emociones, esos riachuelos que han pasado su corazón.

Una diáfana ingenuidad, sencillez y frescura singular predominan en este libro precursor, en contraste ostensible con la grandilocuente poesía de la época, llena de “huecas rimas de uso,

ensartada de perlas y matizadas de flores de artificio”, como la definiera el propio José Martí. Una ternura sin estrenar, desnuda de toda indumentaria.

Así fue “Ismaelillo”, un chorro de sangre nueva en las arterias cansadas de la lírica. Imágenes de una elegante audacia, transparencia absoluta del verso, ritmos inusitados, gran cromatismo dispuesto en imágenes brillantes, en giros dinámicos, luz y calor se desbordan en el lenguaje poético, son algunas características singulares de esta obra anunciadora.

Es una sarta de perlas, llena de ternura; el hijo es “su rey”, “su príncipe enano”; el padre extasiado encuentra maravillas en hoyuelos y rizos dorados; cuenta de pies rosados tan diminutos que ambos caben en un solo beso. Un collar encantador, hecho de dos bracitos blancos, es su joya más preciada y sigue la inocente charla, tan espontánea y fresca que embelesa al lector.

El verso de “Ismaelillo”, si no revela nuevas modalidades métricas, sí utiliza en originalísima forma los antiguos moldes hasta el punto de que sus combinaciones desusadas nos saben a estreno porque rompen con la pragmática de los preceptistas.

Ese tomito de tiernos versos dedicados a su hijo, en el cual se refugiaba, ante el espanto de la vida toda, con febril ansia y fervoroso anhelo de los riachuelos que había pasado por su alma noble y adolorida de las miserias humanas de la tierra llegarán al corazón de su pequeñuelo, de su “rey”, “un rey desnudo, blanco y rollizo”, el único que solo por un inmenso cariño quizás pudo regir con ternura aquella águila blanca, siempre rebelde por las injusticias de la vida.

“Ismaelillo” contiene poesía de intimidad escrita en versos brevísimos aparentemente sencillos y fáciles, pero novedosos y trascendentes por su significado, que requiere atento y agudo análisis. Sorprendente por su sencillo asunto: los juegos y preocupaciones de un padre amoroso en las cotidianas relaciones con su hijo. En el conjunto de caracteres da a esta poesía unidad de estilo y una manera muy especial para distinguir sus notas particulares:

Espontánea maestría para representar el juego amoroso del amor paterno, ejemplo “Príncipe enano”, en el que el poeta utiliza símiles, metáforas, símbolos para dar mayor belleza a su poema y manifestar que su hijo es quien le da fuerzas para la lucha, la vida y nuevos bríos. Emoción paterna sin frivolidad ni debilidad al pintar la figura del niño, en “Brazos fragantes”. Su complacencia en extraer poesía de la representación del juego amoroso con su niño al despertar en “Mi caballero”. Sin abandonar la temática esencial, también da ideas de trascendencia filosófica; por ejemplo, a través de la vida sentimental con su hijo cuya relación afectiva, en determinados momentos, hace al padre hijo de su hijo en el poema “Musa traviesa”.

La visión de lo lírico, personal, amoroso con fervientes consejos al hijo para que huya del dominio corrupto de las riquezas se aprecia en “Mi reyecillo”. En este romancillo pentasílabo se conjugan dos de los motivos que son de absoluta recurrencia en el poemario:

La libertad del rebelde que no ataca a ningún monarca y menos al llamado rey amarillo del que dependen los hombres, porque este rey esclaviza el espíritu y hace sucumbir la voluntad en el mar de las ambiciones.

El vasallaje amoroso que impone el reyecillo y que el poeta (padre) acata incondicionalmente. En este texto se desdobra en el individuo que se yergue ante la tiranía de un monarca y sucumbe el amor tirano del hijo. Por un lado, es el rebelde que no admite tirano, y por otro, el vasallo que se doblega ante el hijo.

La lealtad que se aprecia en este y el resto de los poemas que conforman el libro es incondicional, al punto de dar su vida si fuese necesario, sin embargo, reafirma que prefiere a su hijo muerto que impuro, idea recurrente en sus escritos.

La dolorosa nostalgia del hijo en tierras lejanas se aprecia en “Hijo del alma” y “Amor errante”, poemas en los que vuelca el dolor que siente por la separación. Asimismo, se manifiesta admirable poder de fantasía para sugerir lo que para el padre-poeta significa hijo como escudo

que protege o compensa las amarguras de la vida en el poema “Tábanos fieros”. La presencia de objetos preciosos se da por excepción, pero sin un abuso al estilo de la escuela modernista en “Tórtola blanca”.

Entra con su alegría y bullicio de chicuelo su Ismaelillo y el poeta enternecido hace para su rey un trono de libros, sentando “su musa traviesa” en lo alto. *Suavemente la puerta/ Del cuarto se abre, / Y éntanse a él gozosos/ Luz, risas, aire, / Al par da el sol en mi alma/ Y en los cristales:/ ¡Por la puerta se ha entrado/ Mi diablo ángel! / ¿Qué fue de aquellos sueños/ De mi viaje/ Del papel amarillo, / Del llanto suave? /Cual si de mariposas/ Tras gran combate/ Volarán alas de oro/ Por tierra y por aire, / Así vuelas las hojas/ Do cuento el trance, / Hala acá el travesuelo/ Mi paño árabe;/ Allá monta en el lomo/ De un incunable.*

Pero pronto su diablillo con alas de ángel se inquieta e inicia sus travesuras, sin que el padre por eso se enoje, encontrando, al contrario, en lo que para él ha de ser siempre nueva fuente de inspiración y una invitación: *Venga, venga, Ismaelillo; / Y por los anchos pliegues/ Del paño árabe/ En rota vergonzosa/ Mis labios lance/ Y siéntese magnífico/ Sobre el desastre, / Y muéstreme riendo, / Roto el encaje.*

Al igual que en sus versos, el simbolismo está presente en el formato, desea un libro pequeño y fino, que recuerde por su tamaño al pequeñuelo que lo inspiró, por ello puso especial cuidado en ilustrar cada composición con una lámina alegórica. Algunos de estos dibujos aparecen claros; otros, inconexos y menos acertados. Encabeza su “Príncipe enano” con un remanso florido, con un ave balanceándose sobre una doblada rama; su “Sueño despierto” con dos pájaros volando entre gajos de un árbol frondoso; para sus “Brazos fragantes” selecciona a una dama vestida de blanco, abanicándose en una hamaca, con un castillo medieval al fondo; “Mi caballero” con una Rebeca, con un cántaro de agua sobre la cabeza, caminado por un oasis, con una pirámide y una esfinge en la arenosa lontananza.

Camellos y minaretes son el dibujo para “Musa traviesa”, con una evocación de los Reyes Magos, de los largos viajes que hace su imaginación para volver cargado de joyas y damascos espirituales. Una blanca pareja del venerado Ibis, con una de las aves sagradas para los egipcios en ascendente vuelo, simboliza su poema “Mi reyecillo”, su deseo de ver a su hijo morir antes de amar “el amarillo Rey de los hombres”, el oro impuro.

“Penachos vívidos” está ilustrado por blancos pájaros de larga cola, reposando bajo los penachos de una palma. Un desnudo niño durmiendo sobre una hoja aparece en “Hijo de mi alma”. Dos bellos cisnes en un lago armonizan en “Amor errante”. Retorna el Ibis, en sereno vuelo, como bello símbolo en “Sobre mi hombro”. En “Tábanos fieros” un ave posada en una laguna de intrincada vegetación. “Tórtola blanca”, un bello niño saliendo de la cáscara de un gran huevo roto, casi un Cupido con su flecha, con “Dos alitas blancas/ Que llanas de miedo/ Temblando me llaman”.

Para “Valle lozano” una lira perdida en el monte y una mariposa en el tallo de una flor. “Mi despensero” resume la tristeza por la ausencia de su despensero, aquí aparece un Cupido adolorido; para finalizar el poemario en “Rosilla nueva” aparece una banda de aves.

Sin exageración se puede afirmar que por aquel libro diminuto, ilustrado con símbolos sugeridos por el poeta es por donde se asomó la primera renovación lírica en Hispanoamérica, es en realidad “Ismaelillo” el paso inicial de lo que luego habría de convertirse en potente movimiento poético con el nombre de Modernismo, pero trasciende porque inicia una nueva literatura de fresca naturalidad, sin nada artificial o artificioso; por tanto constituye una renovadora rectificación y hasta una implícita protesta en una época denominada por lo ornamental y falso de la escuela literaria romántica.

En el poemario se destaca la nostalgia del padre por estar fuera de su patria y sin ningún contacto con el hijo y este es otro de los motivos dominantes. En todo momento se aprecia a Martí en el sufrimiento perenne por el hijo y su preferencia hacia él. Rechaza todas las riquezas existentes en la tierra que para él no significan nada, pues el tesoro más preciado es su hijo querido. El padre soñó al hijo digno y virtuoso, lo exhortó a tomar el camino del bien y de la justicia.

Los valores de justicia y amor a la patria que pretende legar al hijo fueron en él esencia y vida, pues su existencia estuvo dedicada a lograr la independencia de su patria, la dignidad y el decoro del hombre.

Cintio Vitier, en “Traslucos de Ismaelillo”, al referirse a las características del poemario apunta:

La actividad y la luz rigen estos versos. El eje métrico - rítmico dominante, la seguidilla, contribuye al efecto alado y fulmineo. La acumulación de verbos en sus tiempos de mayor movimiento y urgencia, el uso de sustantivos como áridas concentraciones simbólicas, los adjetivos en perenne función de expresionismo pictórico, indican siempre el impulso primero de “Ismaelillo”, tendiente a llenar su vacío, una ausencia, una soledad irremediable.

Para que el estudiante profundice en el estudio de lo abordado, se hace necesaria su preparación respecto al conocimiento del contexto histórico-social y cultural, para que, desde el análisis de estos aspectos, en la obra literaria, pueda realizar valoraciones al respecto. Una de las vías a utilizar es la identificación de los elementos históricos sociales en su relación texto-contexto, para desarrollar las habilidades de los estudiantes, encaminadas al estudio de la obra literaria a través del acercamiento histórico social, de manera que puedan definir los elementos propios del contexto histórico y social, reflejados en la ficción literaria.

La ubicación del texto en su contexto histórico-social permite establecer sus características históricas, ideológicas, políticas, sociales y culturales. Ellas constituyen y conforman el entorno del escritor y su obra. Por tanto, repercuten en la concepción artística y estética del autor y en el reflejo de lo real a través de la creación artística.

Para lograr este trabajo desde la clase de Literatura, se asumen los fundamentos teóricos para el abordaje metodológico del estudio del texto literario como un sistema textual desde la dimensión semántica en el análisis literario de Vázquez (2013), para conducir el estudio desde la intertextualidad como recurso semántico en el análisis literario, quien se sustenta en las siguientes acciones para establecer la incidencia del extratexto en la interpretación semántica del texto literario:

1. Establecimiento del contexto histórico-social y cultural del texto literario
2. Identificación de los rasgos característicos del extratexto
3. Ubicación al autor y a su obra artística dentro de la relación texto-contexto
4. Reconocimiento de las huellas semánticas del extratexto en el texto
5. Valoración de las implicaciones de la intertextualidad como recurso semántico en las relaciones texto-extratexto para el análisis literario

Una vez definidas las acciones el profesor puede desarrollar las siguientes actividades:

1. Explique las características sociales, políticas e ideológicas del contexto histórico del escritor objeto de estudio.
2. Elabore una ficha biográfica sobre el autor y su obra. Tenga en cuenta las posiciones filosóficas, políticas y sociales asumidas por el escritor.
3. Establezca las relaciones entre el contexto y el texto a partir de:
 - Reflejo de la realidad histórica
 - Repercusión de determinados fenómenos de lo histórico para la obra de arte o literaria

- Presencia de las concepciones ideológicas del autor en la obra
4. Establezca relaciones de cómo se refleja la realidad, lo social a través de la imagen literaria y relaciónelas con el contexto.
 5. Explique cómo se establece la relación del autor con su época a través del poemario “Ismaelillo”. Tenga en cuenta:
 - a. Contexto histórico, social y familiar
 - b. Contexto ideológico
 - c. Contexto cultural: temáticas, movimiento literario
 6. Explique cómo usted considera que el poemario “Ismaelillo”, se acerca al contexto y a la vida del escritor. Ejemplifique.
 7. Estudie las consideraciones que han ofrecido los estudiosos de la obra martiana sobre el poemario “Ismaelillo”. Ofrezca sus ideas al respecto.
 8. Realice el análisis formal de los textos que componen el poemario. Explique sus conclusiones.
 9. Identifique los motivos recurrentes en cada uno de los poemas. ¿A qué responden?
 10. Realice un resumen de los recursos literarios que más se emplean en los poemas.
 - a) Relaciónelos con los motivos recurrentes.
 - b) Tenga en cuenta las formas verbales que más se emplean y sus accidentes gramaticales. Explique qué connotan en función de las ideas que se ofrecen.
 - c) Redacte el asunto fundamental de cada poema. Establezca las semejanzas que encuentra entre ellos y elabore el tema del poemario.

Conclusiones

El análisis literario desde el tratamiento a las relaciones intertextuales que se entrelazan dentro de este sistema textual, a partir de establecer las vinculaciones del texto literario con su extratexto y su intertexto, permite que los estudiantes amplíen sus conocimientos sobre la literatura, que sean capaces de establecer relaciones de la obra en cuestión con otros textos y con su extratexto, que reconozcan su eficiencia lectora, aspectos que resultan imprescindibles para la comprensión real de la obra literaria.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Filipich, C. (2013). *Visión de la naturaleza, la infancia y lo educativo en “Ismaelillo” de José Martí y “Poema de Chile” de Gabriela Mistral*. Tesis para optar al grado de Magíster en Literaturas Hispánicas. BibliaAnotada de Oxford. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- Carbonell, D. (2002). *La intertextualidad*. Tesis en opción al título académico de máster. La Habana.
- Mañalich, R. (comp.) (2005). *Didáctica de las humanidades*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Martí Pérez, J. J (1985). *Poesía completa*. Tomo I. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Montaño Calcines, J. R (2006) *La literatura en y desde para la escuela*. La Habana, Cuba Editorial Pueblo y Educación.
- Montaño Calcines, J. R. (2007) *La enseñanza del análisis literario: una mirada plural*. La Habana, Cuba Editorial Pueblo y Educación.
- Navarro, D. (1989). *Textos y contextos I*. La Habana, Cuba Editorial Arte y Literatura.
- Pérez Nov, B.; Bermudo Benítez, I.; Herrera Rojas, R.; Labrador Labrador, L.; Cardoso Lima. M (2013) *Estudios Literarios*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

- Rodríguez, R. L. (2016). El análisis literario en función de la relación texto-extratexto. En *Revista Electrónica Roca*, 11 (4). Recuperado de <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/issue/view/53>
- Vázquez Rodríguez, R. *Metodología para el tratamiento de la intertextualidad como recurso semántico para el análisis literario*. Tesis en opción al título de máster. Santiago de Cuba.
- Vitier, C. (2004). *Temas Martianos I*. La Habana: Editorial Letras Cubanas.
- Zacharie de Baralt, B. (1990). *El Martí que yo conocí*. La Habana: Pueblo y Educación.

EL PENSAMIENTO MARTIANO DESDE LA COMPRESIÓN TEXTUAL. EXPERIENCIA EN LA ESCUELA MILITAR CAMILO CIENFUEGOS, MATANZAS

Lourdes Ileana Díaz Domínguez
<https://orcid.org/0000-0002-1067-2308>
lourdes.dias@umcc.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

Lic. Danay Pérez González
dany9014@gmail.com
Escuela Militar “Camilo Cienfuegos” de Matanzas, Cuba

Lic. Sisleydis González Rodríguez
Escuela Militar “Camilo Cienfuegos” de Matanzas, Cuba

Resumen

La presente investigación propone un acercamiento al pensamiento martiano, en la que el eje principal lo constituye el análisis literario de fragmentos del ensayo “Nuestra América”, por la connotación que adquiere la apropiación de valores y la formación humanista en los estudiantes de pre-universitario dentro del proceso docente educativo. Es por ello que la comprensión del texto alcanza vital importancia en el desarrollo cognitivo del lector y les permite su inserción eficaz en la sociedad. Con la aplicación de diversos métodos investigativos, se constataron deficiencias en el análisis literario del ensayo martiano. Por tanto, se propone un sistema de actividades educativas que contribuyan al desarrollo de la comprensión de textos en los estudiantes mediante el estudio de dicho ensayo, el cual tiene como objetivo contribuir a la enseñanza de la obra literaria en la asignatura Español-Literatura, para el cumplimiento de los lineamientos de la política educacional cubana y el enfoque actual de la enseñanza de la lengua y la literatura. Con la implementación del producto científico, se logró elevar la actividad intelectual de los estudiantes, los cuales se motivaron por el disfrute de la obra martiana; de igual forma se desarrollaron las habilidades asociadas a la enseñanza de la literatura.

Palabras clave: comprensión de textos, sistema de actividades

Introducción

La educación preuniversitaria cubana en la segunda década del siglo XXI está marcada por la necesaria correlación entre las exigencias sociales de preparar al estudiante para la vida universitaria y el mundo laboral (Romero, 2015), lo que demanda dotarlo de los mecanismos liberadores de la cultura que le permitan comprender y transformar, para bien, el mundo en que vive.

En este contexto educacional, la enseñanza de la lengua y la literatura alcanza una importancia vital por cuanto el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes les permite su inserción eficaz en la sociedad, a partir de la adecuada comprensión y análisis del mundo mediado por los textos, entre los cuales los literarios contribuyen a la apreciación de las obras de esta índole.

En el nivel preuniversitario la asignatura Español-Literatura tiene como propósito central el estudio de la literatura como proceso históricamente condicionado. Por tanto, la figura de José Martí constituye un legado imperecedero para todo estudiante de preuniversitario y su pensamiento además contribuye a la formación humanista del individuo. Es necesario comprender que Martí no sea solo, como dijo Fidel, el autor intelectual de un hecho tan heroico y tan inscrito en la historia cubana como el asalto al Cuartel Moncada, sino que sea un compañero cotidiano, una guía de hoy. Su pensamiento y quehacer, plasmados en un proyecto de profundo sentido humanista y de extraordinaria amplitud, le otorgan trascendencia indiscutible para el presente y lo convierten en paradigma de la transformación social y humana. Martí no es solo clave histórica, sino un pensador de este siglo. Ello significa que en su pensamiento están presentes ideas que conservan absoluta vigencia para estos días, porque constituyen instrumentos esenciales para la interpretación y actuación ante diversas problemáticas en el contradictorio devenir actual. Esto se fundamenta en la universalidad de su pensamiento, en la concepción cultural que le es consustancial, en su carácter anticipador, en el programa de transformación que contiene. Cuando se habla de formación no se refiere en específico a aprendizajes particulares, destrezas o habilidades, estos constituyen más bien medios para lograr su formación como ser espiritual.

González (2010, p. 22), afirma que la formación humanista debe encaminarse hacia “la participación activa del estudiante en su aprendizaje, en los procesos de comunicación y cooperación a partir del trabajo en equipo, en el cual todos pueden aprender de todos; al potenciar el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo que propicie el acercamiento cognitivo y afectivo con el objeto cognoscente para el desarrollo de determinadas actitudes y conductas”.

Hernández & Infante (2015) plantean que la formación de los estudiantes “debe estar encaminada hacia la obtención de un sistema de conocimientos que les posibilite conocer y aplicar los logros de la ciencia y la técnica y, del mismo modo, adquirir saberes sobre la historia, tanto universal como de la patria; apreciar la belleza del arte en todas sus manifestaciones, lo que favorece que puedan valorarla en la vida, entre otros aspectos”.

La enseñanza del análisis del texto literario constituye uno de los objetivos fundamentales de la clase de Español-Literatura en el nivel preuniversitario y contribuye también al trabajo con los textos en las restantes asignaturas. Como tarea interdisciplinaria, multidisciplinaria y transdisciplinaria, propicia revelar la relación entre las estructuras del texto, su uso en diferentes contextos y los procesos cognitivos implicados en la significación, mediante la lectura literaria.

La importancia de este componente funcional radica en que, por ser un estudio integral del texto, es la vía mediante la cual el estudiante adquiere los conocimientos científicos (conceptos, leyes principios, métodos de análisis), desarrolla habilidades y capacidades y se forma en valores y convicciones. El valor del mismo se explica por Sales, cuando plantea que “mediante el análisis de textos el alumno descubre los medios empleados por el autor en su construcción, según los procedimientos comunicativos de que se vale, según lo que trata de significar, su intención y finalidad, es decir, explicar el empleo que se hace de dichos medios según su función concreta en la comunicación” (2007, p. 60).

La literatura desempeña un papel esencial en el crecimiento humano; José Martí la nombró redentora de los mejores valores del hombre al servirle de fuerza e inspiración para crear y transformar. La experiencia como docente al impartir la asignatura Español-Literatura en la Escuela Militar “Camilo Cienfuegos” de Matanzas (EMCC), la información adquirida en las evaluaciones sistemáticas, tareas integradoras y seminarios, reveló que existen deficiencias en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del estudio del pensamiento martiano a través de su obra en general. La clase de Español-Literatura no constituye un espacio que incentiva la

necesidad de leer y pensar acerca de la obra literaria en cuestión, por lo que el estudiante no desarrolla habilidades de análisis, pues los métodos y procedimientos de enseñanza que se emplean no generan el debate entre profesor-alumno. Además, es necesario aclarar que la formación humanista a través del pensamiento martiano es esencial, pero llevarlo a la práctica constituye un problema pues el estudiante no se apropia de valores que constituyen patrones de conducta para la vida, ni se crea un hábito de reflexión y pensamiento crítico.

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española la palabra humanismo, en su primera acepción es el cultivo o conocimiento de las letras humanas y, en su segunda acepción remite a la doctrina de los humanistas del Renacimiento. Del término humanístico(a) expone que es lo perteneciente o relativo al humanismo o las humanidades. Y tales definiciones llenan de certezas, pero también de incertidumbres, razón por la cual es necesario acotar que pensar en términos como hombre, humanismo, humanidades, formación humanista y formación humanística deviene hoy conceptos claves, ejes esenciales para la educación, que necesitan de una mayor precisión.

El objetivo de este trabajo está dirigido a elaborar un sistema de actividades educativas que contribuyan al desarrollo de la comprensión de textos en los estudiantes mediante el estudio del ensayo “Nuestra América”, de José Martí.

Para la elaboración de esta investigación se utilizaron diversos métodos del nivel teórico: el analítico-sintético que posibilitará profundizar en la esencia y el lugar del análisis literario; el inductivo-deductivo para el análisis de los criterios de diversos autores acerca del análisis de textos en preuniversitario y específicamente del ensayo martiano. El método histórico-lógico para el estudio de la evolución histórica de la enseñanza y el aprendizaje del texto literario a través del ensayo martiano. El enfoque de sistema permitió ofrecer una concepción integral del análisis del texto literario a partir del estudio de las relaciones entre sus componentes y sus respectivas funciones, aseguró la fundamentación teórica y metodológica del sistema de actividades educativas diseñadas para contribuir al desarrollo de la comprensión de textos en los estudiantes mediante el estudio del ensayo “Nuestra América”.

Del nivel empírico se emplearon el método de observación, con sus modalidades interna y externa, la primera para la observación del comportamiento del estado actual de la enseñanza-aprendizaje del análisis del texto literario en los estudiantes.

La novedad científica radica en el abordaje de la enseñanza del análisis del texto literario con una perspectiva socio discursiva que establecerá nuevas relaciones de significados en el proceso de comprensión y construcción de textos, en la articulación de lo semántico, lo sintáctico y lo pragmático. El empleo de las actividades educativas articula la teoría y la práctica en el análisis literario y puede contribuir a la calidad de la enseñanza de la literatura en el preuniversitario.

Desarrollo

La necesidad de desarrollar en los estudiantes el placer de la enseñanza de la literatura en la educación preuniversitaria conlleva a realizar un análisis profundo del ensayo martiano. Esto acerca al alumno a un mundo cargado de emociones y de vivencias que producen placer a la par que educan, es decir, el análisis y valoración del texto literario hace renacer en el receptor emociones y además forma valores humanos que van a quedar prendidos en el alma para el futuro.

Para Montañó:

Como objeto de enseñanza, el saber literario es complejo porque tiene que ver con una dimensión dual del hecho literario y artístico: la literatura es parte de un proceso de creación, pero también es parte de un proceso de recepción. Y en esta dualidad se ha de

ir privilegiando la dimensión del proceso receptivo. Así un supremo objetivo de la enseñanza de la literatura fue, es y será enseñar a leer, analizar y comprender los textos literarios (2006, p. 110).

El texto literario es, en consecuencia, plurisignificativo, polifuncional (ética, estética, cognoscitiva, expresiva, impresiva, lúdica y axiológica, sugeridor por naturaleza de interpretaciones diversas y hasta divergentes, lo que no significa que toda interpretación es válida, ni que a un texto se le pueda atribuir cualquier significado. Como característica esencial, se destaca que reclama una atención detenida sobre sí mismo; ya que la función poética lo singulariza como función.

Constituyen los fundamentos psicológicos de la presente investigación la concepción histórico-cultural del desarrollo humano basada en las ideas de Vigotsky y sus seguidores, las relaciones pensamiento-lenguaje, el carácter social del lenguaje y la psiquis humana, la relación significado-sentido; mediado por los textos literarios como agentes que facilitan y dinamizan la apropiación de la herencia cultural acumulada por la humanidad y el enraizamiento cultural, en que las vivencias y emociones nutren mejor los aprendizajes. Mediante el análisis del texto literario el estudiante se apropia de conocimientos, conceptos, experiencias y valores para su autodesarrollo, convierte en cualidades personales la cultura que caracteriza la sociedad en que vive.

En el texto literario el lenguaje se emplea como medio de creación con una intención artística, la palabra adquiere una singular belleza al predominar el uso de tropos, de licencias poéticas y de determinados recursos no utilizados en otros textos; por eso, se considera que el lenguaje literario es sugerente y ofrece una imagen de la realidad artísticamente recreada pues “su característica principal es la connotación. (...) Además de expresar, trata de persuadir, de influir sobre el que lee o escucha” (Henríquez, 1975, p. 7).

El lenguaje literario utiliza la estructura del sistema lingüístico establecido y de la propia norma literaria, para transgredirlos intencionalmente y producir una percepción de originalidad en el lector, tiene valores que lo diferencian del lenguaje corriente: valor gramatical, de construcción y sentido lógico; valor fonético, de sonido y ritmo; valor estilístico, de emoción y calidad espiritual.

El mensaje literario, como una construcción compleja y novedosa, hace que la percepción del lector se prolongue sobre el mensaje en sí mismo; porque debe movilizar su capacidad intelectual e información cultural para desentrañar los significados contenidos, por lo que la lectura crítica del texto literario puede influir en las actitudes de los lectores, relacionadas con su entorno, con lo humano universal y particular, de una literatura comprometida; que demuestra que el texto literario tiene una función axiológica incuestionable que puede mover a la acción individual y social.

La construcción del mensaje estético en la obra literaria obedece a una intención artística de originalidad, que le aplica al lenguaje una intensa vitalidad en su estructuración. La característica esencial del mensaje del texto literario es su condición de ser autorreflexivo, es decir, que reclama un proceso de profunda reflexión sobre su peculiar estructuración.

En síntesis, el mensaje estético tiene la intencionalidad de perdurar, funde lo ético, lo estético y lo cognoscitivo, se desplaza por un campo semántico-referencial, y lo expande como resultado y su especificidad está determinada por el predominio de los significados connotativos sobre los valores denotativos, pone énfasis en su plurisignificación que sugiere la dinámica entre denotación y connotación en el mensaje del discurso literario.

Analizar minuciosamente un texto de José Martí es puro placer por el gran poder expresivo, toda la cultura y la originalidad de sus palabras pues todo esto marcha en un mismo sentido. Uno de los escritos más importantes y representativos para los pueblos americanos es el ensayo “Nuestra

América”, redactado en 1891 justo en la etapa de Tregua Fecunda cuando Martí estaba inmerso en la preparación de la Guerra Necesaria.

El ensayo consiste en una crítica a las consecuencias inmediatas de la liberación de Hispanoamérica, es una síntesis concreta de la revelación del ser esencial, sus sentimientos y conciencia histórica; es un programa científico de lucha. En este escrito se funden indisolublemente latinoamericanismo, antirracismo y antimperialismo.

Lo que propone Martí desde sus líneas no es exactamente la simple unión de los pueblos, sino del alma continental. La unidad continental solo se logra si en las propias repúblicas no existe diferencia de clases sociales y de razas. El racismo y el conflicto aparente de razas se deben a la historia y a desencuentros culturales, no a diferencias ingénitas entre los hombres.

Con la presente investigación se analiza a profundidad y hacer énfasis en los mensajes implícitos que trasmite el Maestro a los pueblos americanos y demostrar la clara vigencia de sus reflexiones. El hombre en todo su ser, independientemente de sus características morales y rasgos lo integra su identidad humana. Sobre estas bases se asienta el latinoamericanismo martiano, al cual se subordina como una de sus determinaciones esenciales el antirracismo. El Apóstol define claramente que el gigante de las siete leguas, Estados Unidos, constituía un peligro inminente para los pueblos de América, por ese afán de poder y destrucción tan ostentoso que poseían. Por tanto, refiere que los peligros que se debían enfrentar eran de dos clases: internos (aldeanismo, desarraigo) y externos, precisamente los provenientes de ese gran vecino formidable.

El amor por su continente en general, expresado en toda su obra, cobra especial significación en este escrito. Critica fuertemente a aquellos que se avergüenzan porque llevan delantal indio, de la madre que los crio, y niegan de la madre enferma y la dejan sola; qué se podrá esperar de esos, porque hombres no son, sino parásitos. Un hombre que se respeta no reniega a su patria, sin embargo, la respeta y defiende al precio que sea necesario.

Sistema de actividades educativas que contribuyen al desarrollo de la comprensión de textos en los estudiantes mediante el estudio del ensayo “Nuestra América”

Se toma como punto de partida qué se entiende por sistema de actividades: “conjunto de elementos que tienen relaciones y conexiones entre sí y que forman una determinada integridad, unidad” (Diccionario de filosofía, 1984).

Para la conformación de este sistema de actividades educativas se consideró la definición dada por Martínez: “Conjunto de actividades relacionadas entre sí de forma tal que integran una unidad, el cual contribuye al logro de un objetivo general como solución a un problema científico previamente determinado” (Martínez, 2008).

Estas actividades están dirigidas a desarrollar habilidades de comprensión de textos en los estudiantes a través del ensayo martiano “Nuestra América”. Lograr que el estudiante de preuniversitario sea capaz de leer, analizar y luego dialogar, debatir y a su vez escribir sobre un texto presentado en clases, es un reto, pues la lectura no conmueve el alma del joven, sin embargo, cuando se adentra y se apropia de esos conocimientos está preparado para generar información y dar conclusiones sobre el tema abordado. Es por ello que un sistema de preguntas bien desglosadas va a ayudar a que el estudiante lea y responda automáticamente, es decir realice el análisis literario de la obra en cuestión. Esto proporciona al profesor satisfacción, goce y disfrute por su trabajo, pues un reto está cumplido cuando se observa la evolución en el estudiante, aunque sea lenta, pero es un avance contra las barreras que se presentan en la actualidad con las TIC.

Ejemplo de una de las actividades

Título: El ensayo martiano, fuente inagotable de valores patrióticos

Objetivo: analizar las ideas que en el ensayo “Nuestra América” revelan el sentido de pertenencia a Cuba y América a partir de la lectura de fragmentos representativos para inculcar valores patrióticos y humanistas en los estudiantes.

Introducción

A través del análisis del ensayo martiano los estudiantes se apropiarán de valores significativos de la personalidad de José Martí.

Desarrollo

Luego de orientar como tarea independiente la lectura del ensayo se aplicarán una serie de interrogantes:

Interprete: “Cree el aldeano vanidoso que el mundo entero es su aldea”.

Frases e ideas utilizadas para exigir la unidad de los pueblos (al menos 5). Explicarlas teniendo en cuenta el lenguaje literario.

“No hay batalla entre civilización y barbarie, sino entre la falsa erudición y la naturaleza”.

Interpreta la frase.

¿Qué está pasando con los jóvenes de América, dónde creen que está la salvación? Frase que resuma esta idea. Explícala.

¿Cómo declara Martí su fe renovadora en la América nueva?

¿Para Martí existían dos Américas, cómo las diferenciaba?

¿Cómo se logra la unidad continental?

¿Sobre qué bases se asienta el latinoamericanismo martiano?

¿Por qué podemos decir que el antirracismo más que una proyección política determinada constituye necesidad primaria en toda proyección social?

Extrae ejemplos de recursos literarios empleados por el autor.

Extrae la primera oración del ensayo. Clasifícala en simple o compuesta.

Comente:

“Estos tiempos no son para acostarse con el pañuelo a la cabeza, sino con las armas de almohada, como los varones de Juan Castellanos: las armas del juicio que vencen a las otras “. Vigencia que posee.

¿Qué valores usted puede apreciar luego del análisis del ensayo?

A través de este sistema de actividades educativas los estudiantes se apropian de valores como: sentido de pertenencia, amor a la patria, compromiso político que ayudan en el desarrollo de su personalidad; para ello se organizó de la siguiente forma:

1. Preparación de los profesores para la implementación del sistema de actividades educativas.
2. Determinación del tiempo y espacio de aplicación del sistema de actividades educativas.
3. Aplicación de instrumentos para la valoración de los resultados finales con respecto al diagnóstico inicial.

Conclusiones

La enseñanza-aprendizaje del análisis del texto literario en la EMCC de Matanzas presenta carencias en la consideración de las dimensiones axiológica, intertextual, lingüística, sociológica, psicológica, cultural y humanista de este tipo de textos para lo cual reclama de un proceso de profunda reflexión a través del análisis en el acto de producción de significados a través del cual se enriquezcan los conocimientos adquiridos sobre la lengua y la literatura.

En el caso particular del proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura, debe ser bien planificado, ordenado, coherente, para que pueda favorecer la formación de individuos sensibles, que sepan apreciar lo bello que les rodea, lo amen y lo defiendan. Esta visión y compromiso social ha estado latente en toda la construcción de la presente investigación, que se ofrece con la

intención de provocar la reflexión, con la seguridad de que es posible la convivencia en un mundo mejor.

En la asignatura Español-Literatura, puede emplearse un sistema de actividades educativas que contribuya a desarrollar en los estudiantes las habilidades para el análisis del texto literario y les posibilite apreciar los valores estéticos, cognoscitivos, éticos y lúdicos de las obras literarias y saber expresarlos mediante el ejercicio interpretativo-valorativo.

La concepción de las clases de Español-Literatura de décimo grado, como tareas comunicativas, constituye una vía de diálogo interactivo con la cultura, no solo a partir de la enunciación, sino de las posibilidades de recepción de la obra literaria, porque contribuye a una mayor amplitud de asociaciones, inferencias e interpretaciones en el proceso de lectura, lo que redundará en el desarrollo intelectual y cultural del estudiante, en el desarrollo de sus posibilidades comunicativas, así como el enriquecimiento de sus formas de expresión y de aprendizaje interactivo y grupal, además a la comprensión y percepción de la realidad en que vive, a su desarrollo pleno y a su crecimiento espiritual y humano.

Referencias bibliográficas

Diccionario de filosofía. Moscú. Editorial. Progreso. 1984.

González, A. (2010). Universidad, comunidad y formación humanístico- cultural. *Didas@lia: Didáctica y Educación*, (4). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4227561.pdf>.

Henríquez, C. (1975). *Invitación a la lectura*. Notas sobre apreciación literaria. 3ra. Edición. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Hernández. Infante, R. C., & Infante Miranda, M. E. (2015). La formación humanística y humanista en los estudiantes universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 9(2). Recuperado.

Martí. José (2007). *Obras Completas*. Edición Crítica. Centro de Estudios Martianos, La Habana.

Martínez, L. E. (2008). *El sistema de actividades como resultado científico en la Maestría en Ciencias de la Educación*. Tesis en opción al título académico de Máster en Ciencias de la Educación, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Juan Marinello Vidaurreta”. Matanzas.

Montaño, J. R. (2006). *La literatura y en desde para la escuela*. La Habana: Pueblo y Educación.

Romero, K. (2015). *La enseñanza de la literatura en preuniversitario: una propuesta de análisis literario mediante la intertextualidad*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Matanzas.

ANIMACIÓN LECTORA DESDE CASA: POSIBILIDADES DE SIEMPRE, NECESIDADES DE HOY

M. Sc. Lizette Castro Landa
lizettecastrolanda@live.com.mx

Resumen

El mundo fue sacudido por esta inesperada, y ahora ya prolongada, situación que llevó a todos de vuelta a casa. Los estudiantes dejaron las aulas, y requirieron nuevos e inmediatos caminos para terminar el año escolar; por otro lado, los padres se convirtieron en maestros y en mediadores de lectura. Aunque dicha posibilidad siempre ha existido, en esta ocasión las circunstancias la hicieron inevitable. En este trabajo se compartirá la experiencia de algunas familias que decidieron tomar acciones para fomentar y animar la lectura entre sus miembros durante el tiempo de encierro debido a la pandemia. Aunque el estudio sigue activo, se expondrán los resultados más significativos hasta el mes de abril, (mes en el que se cumplió un año de encierro en México). Se hará énfasis en la relevancia de la propuesta, los retos que surgieron durante el desarrollo y sobre todo cómo ha impactado el proyecto entre los miembros de las familias que participan.

Palabras clave: familia, lectura, mediadores, escritura, animación

Introducción

En un momento en el que el mundo experimentaba vertiginosos cambios, se hizo necesario un poco de equilibrio y calma. Los libros estaban ahí, esperando para ser bálsamo y ofreciendo una posibilidad de encuentro dentro de casa. Así que se buscaron familias dispuestas a dejarse guiar y experimentar posibilidades en torno al mundo de los libros y la lectura. Encontrar a las familias participantes no fue una tarea fácil y aunque es imposible pensar en una fórmula infalible para que los miembros de una familia se acerquen a los libros, sí existen algunos ingredientes básicos: voluntad, disposición y entusiasmo. Se ofrecerá un breve recorrido por los conceptos que acompañan esta investigación. Las propuestas que continuación se comparten son el resultado que tuvieron las familias durante cada uno de los procesos.

Se realizaron con las cinco familias seleccionadas diversos ejercicios escritos y orales para interactuar con los libros, la lectura y la escritura. Elaborarán material artesanal, cuadernos y diarios familiares, que servirán para acercar a los miembros de cada familia al mundo de la lectura de una forma diferente y amigable. Tendrán la posibilidad de animar a la lectura desde casa haciendo partícipes a todos los miembros a través de actividades fáciles y novedosas, las cuales motivarán la convivencia y contribuirán a desarrollar hábitos lectores.

De vuelta a casa

La casa, el espacio que es refugio para todos los miembros de una familia, el lugar donde se gestan las ideas, los sueños, es más que las paredes que la conforman. Guarda secretos, proyectos, es inspiración y abrazo. Proporciona los primeros elementos para conocer e interpretar el mundo, a través de diversas herramientas.

Muchos padres de familia no lo saben, pero ellos y los familiares que acompañan los primeros años de vida son los mediadores iniciales de lectura, los encargados de transmitir elementos

culturales desde nanas, rondas infantiles, hasta las anheladas narraciones de cuentos antes de dormir. “Por mil razones vitales, los padres, y otros promotores culturales presentan el mundo a los niños con la ayuda de cuentos, canciones, historias imágenes de libros infantiles, leyendas familiares, recuerdos” (Petit, 2015). Esta transmisión con más frecuencia se ha visto afectada, pues después de una larga jornada de trabajo y las preocupaciones cotidianas por la supervivencia, resulta en ocasiones difícil dedicarles a los hijos algo más allá que un beso de buenas noches.

La llegada de la pandemia obligó a reestructurar todos los aspectos de la vida, muchos padres de familia tuvieron que trabajar desde casa, otros con menos suerte, perdieron el trabajo y tuvieron que recurrir a cualquier actividad con el mero propósito de llevar el sustento al hogar. Mientras todo esto sucedía, los hijos ya estaban de nuevo en casa, con una nueva y obligada rutina, sin interacción, sin amigos, con el aire de incertidumbre y el miedo que se respiraba en el mundo entero. Algunos más favorecidos por la tecnología tenían algún tipo de interacción virtual, aunque útil, no sustituye la vida cotidiana tan abruptamente modificada. Pero este cambio del mundo otorgó a todas las familias la oportunidad de reencontrarse y de compartir en varios aspectos, incluidos los libros y la lectura.

Mediadores de lecturas, animando desde casa

(...) “La lectura siempre ha rebasado el ámbito escolar, es un vehículo esencial que nos da elementos para participar activamente en la sociedad, en la vida, es la llave del conocimiento” (Millán, J., 2001, p. 21).

Los seres humanos no nacen lectores o “no lectores”, derivado de la calidad de las experiencias en el ámbito familiar y escolar se hacen lo uno o lo otro. Existe una arraigada idea en relación a que la responsabilidad de crear lectores es de la escuela, pues la lectura resulta necesaria para el cumplimiento de las exigencias escolares. Sin embargo, realizar el acto lector por simple gusto, porque divierte es lo que llevará a construir un hábito que permanezca.

Para lograr lo anterior, una excelente herramienta es pertinente animar (del latín *animare*, que significa “dar vida”) a la lectura y para esto se hace imprescindible la figura del mediador quien actúa como intermediario entre los posibles lectores y los libros, también es quien analizará si la elección del libro fue adecuada y sobre todo del agrado del lector. “(...) El mediador de lectura es el puente o enlace entre los libros y esos primeros lectores que propicia y facilita el diálogo entre ambos...” (Yubero, 2001 citado por Cerrillo *et al.*, 2007). Cuando algún miembro de la familia puede hacer el papel de mediador, deberá sobre todo ser generador de una experiencia placentera en torno a la lectura. No se precisan padres de familia que se conviertan en la extensión de los maestros, hay excelentes profesores, causantes del amor por los libros de muchos alumnos, también es cierto que para muchas personas los libros y sus maestros son la representación de la tortura de sus años de estudiantes.

Propuestas para animar la lectura ¿por dónde empiezo?

Se enunciarán algunas propuestas a continuación:

- A. Reflexiones iniciales: cada uno de los miembros de la familia, platica cómo fue su proceso de adquisición de la lectoescritura. Se enfatiza en la importancia de que la lectura sea un camino fácil, no tormentoso. Se platica del objetivo principal que es hacer animación lectora desde casa y en familia.
- B. El libro de la semana: una de las limitantes que planteaban las familias, era no tener suficientes libros en casa para poder leer, así que semana a semana, cada una de ellas escogía un libro para trabajar en equipo, y otro más para leer de manera individual; los libros

ofertados fueron siempre de literatura infantil y juvenil. De la lista de opciones que se presentaban (anexo 1) la familia tenía que escoger tres actividades para realizar antes de la siguiente junta de seguimiento virtual y realizar un pequeño informe por escrito sobre cómo fue la actividad (anexo 2).

- C. Diario familiar: esta actividad tiene como objetivo documentar la vida cotidiana de cada familia, la instrucción consiste en que todos los días algún miembro de la familia tiene que escribir algunas líneas relacionadas con la vida diaria, puede ser una frase, una anécdota, incluso un dibujo, pero acompañado siempre de un texto. Idealmente, escribirán todos los miembros, pero como es una actividad voluntaria, basta con que un par de miembros lo hagan. Así, en la junta de seguimiento virtual, algún miembro de la familia compartirá en voz alta lo que se escribió a lo largo de la semana.
- D. Caja de palabras: los miembros de la familia construyeron y decoraron una caja para guardar en ella pequeños cartoncitos con palabras significativas para cada uno, después se usaron propuestas en la plantilla de actividades (anexo 3).

Conclusiones

La respuesta de las familias convocadas fue alentadora, pues hasta el día de hoy, existen más familias con interés en unirse al proyecto invitadas por las que ya colaboran en él. Todas las familias dijeron sentirse felices y relajadas durante las actividades, asimismo manifestaron estar satisfechas con los resultados. Algunas afirmaron que nunca antes habían pensado que podían tener estos logros como familia, y dijeron estar conscientes de su potencial para desarrollar y acompañar los procesos lectores de los miembros más pequeños de casa para seguir desarrollando los propios. Una de las partes que más se disfrutó fue construir los cuadernos, cajas de palabras, y diarios familiares que “están vivos” e interactúan cotidianamente en los hogares de cada familia.

De acuerdo a los reportes que se realizaron se observó que con el paso de las semanas la participación de los miembros de las familias aumentaba. Incluso en algunas de ellas los que iniciaron el proceso con menos interés, resultaron ser los más participativos en el transcurso del proyecto. Es cierto que hubo participantes más activos y que indudablemente “brillaron” durante todo el proceso, pero lo cierto es que al final, participaron hasta los más renuentes.

Aunque la humanidad transita un poco “a ciegas” respecto a lo que sucederá con la vida después de la pandemia, es cierto que la virtualidad llegó para quedarse, todo parece indicar que se seguirá pasando más tiempo en casa, pero aunque no fuera así, es muy importante que los padres de familia desarrollen competencias y tengan las herramientas para que sus hijos, y ellos mismos encuentren en los libros aliados que respondan a las necesidades lectoras de cada uno de ellos y que los acompañen, si es posible, el resto de su vida.

Referencias bibliográficas

- Cerrillo, P. y Yubero, S. (2007). *La formación de mediadores para promoción de la lectura*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Millán, J. A. (2001). *La lectura y la sociedad del conocimiento*. Federación de Gremios de Editores.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo, experiencias actuales de transmisión cultural*. FCE. pp. 27-31
- Rodari, G. (2011). *Gramática de la fantasía*. Planeta. pp. 230-237.

Anexos

Anexo 1.

EL LIBRO DE LA SEMANA	
Actividad	Descripción
Cambiar final	Inventen entre todos los miembros de la familia un nuevo final para la historia.
Cambiar título del libro	Propongan entre todos los miembros de la familia un nuevo título para el libro seleccionado.
Hacer una representación de la historia	Los miembros de la familia harán una representación breve de la historia, tratando de que todos participen.
Leer en voz alta con distintas intenciones	Alguno de los miembros escogerá un párrafo del libro y lo leerá con intención de distintos estados de ánimo (triste, enojado, cansado, etc.)
Escribir una breve biografía del personaje principal	Entre todos los miembros de la familia escribirán una biografía del personaje principal, (gustos, origen, edad, etc.)
<i>Collage</i>	La familia realizará un collage representando los elementos que más les gustaron del libro, utilizando elementos que tengan en casa.

Anexo 2.

REPORTE DE ACTIVIDAD FAMILIAR	
Nombre de la actividad	
Participantes	
¿Qué fue lo mejor de la actividad?	
¿Qué pudimos hacer mejor?	
¿Nos gustó el resultado?	
¿Fue divertido?	

¿Fue interesante?	
¿Quién participó con más entusiasmo?	

Anexo 3.

CAJA DE PALABRAS	
Actividad	Descripción
Frases locas	Algún miembro de la familia extraerá 3 o 4 palabras de la caja para formar frases sin sentido.
Descríbelo	Algún miembro de la familia elegirá una palabra de la caja, y la describirá, intentando que los demás logren adivinarla.
Rimas	Cada miembro de la familia elegirá una palabra e intentará buscar otras que rimen con esa palabra.
Adivina quién la escribió	Los miembros de la familia tomarán 3 o 4 palabras y tratarán de adivinar quién escribió esa palabra, al final pueden compartir con el resto de la familia la razón de su elección.
Las mejores palabras	Seleccionarán una palabra que se considere “la mejor” y explicarán al resto de la familia el motivo de su elección.

LA LECTURA, FUENTE DE DISFRUTE EN HORARIO DE OCIO DE LA SECUNDARIA BÁSICA “JESÚS FERNÁNDEZ”

Ing. Adonis Rafael Casanova Dueñas

<https://orcid.org/0000-0002-0641-5608>

adonis8585@nauta.cu

ESBU “Jesús Fernández”, Matanzas, Cuba

Resumen

Uno de los enigmas no resueltos en la enseñanza Secundaria básica es la promoción de la lectura debido a que la grada curricular no dispone de horas lectivas para el desarrollo de esta actividad. Al ser el horario de almuerzo un espacio de ocio para los educandos, el autor de esta investigación decidió promover la lectura como fuente de placer y disfrute en dicho horario en la ESBU “Jesús Fernández” del Consejo Popular Santa Marta. Esta experiencia profesional permitió que los estudiantes con afinidades por este “arte”, al no tener en la institución educativa ningún entretenimiento afín a sus intereses y motivaciones, formaran parte del proyecto y en él se apropiaran de conocimientos y valores útiles para su formación y enriquecimiento espiritual. El objetivo propuesto se cumplió, pues se incentivó el disfrute por la lectura; además, conllevó a que los educandos construyeran sus propios textos imprimiendo en ellos sus vivencias e imaginaciones.

Palabras claves: lectura, promoción de lectura, enseñanza Secundaria básica, ocio

Introducción

El limitado interés que hoy exhiben los educandos hacia la lectura es un tema de conversación muy tradicional entre los docentes de estos tiempos. A pesar de todo el camino andado, muchos son los intentos que realizan maestros, profesores y bibliotecarios para incentivar en los adolescentes la formación y desarrollo de los hábitos del bello arte de leer.

La lectura es considerada como el acto de comprender lo escrito, de comprender las ideas que están detrás de las palabras. Matiza una de las siluetas más activas de relacionarse, precipita la prontitud del lenguaje hablado al suministrarle una considerable revelación, amplía el vocabulario del lector y mejora su ortografía, desarrolla su imaginación y quien se adentra en ella es capaz de sentir un infinito placer y disfrute.

Disímiles son las vías para aproximarse a la lectura, pero asumir su promoción en los adolescentes desde la didáctica de las humanidades reafirma las posibilidades de contribuir al enriquecimiento espiritual y humano de esta edad. La promoción de lectura es una actividad que posee una gran trascendencia, pues propicia el acercamiento íntimo y contagioso de las personas a la lengua escrita.

A partir de las dificultades con respecto al hábito de lectura que aún subsisten en los estudiantes, se hace necesaria una propuesta encaminada a desarrollar hábitos de lectura en estudiantes de Secundaria básica. En tal sentido, el autor de la presente investigación, al detectar que el horario de almuerzo es un espacio de ocio para los educandos de esta enseñanza, decide promover la lectura como fuente de deleite y aprovechamiento en dicho horario en la ESBU “Jesús Fernández”, ubicada en el Consejo Popular Santa Marta.

Desarrollo

La lectura tiene su origen en la aparición de la escritura en el 3500 a.C., cuando se utilizaba la arcilla como soporte para graficar, contabilizar bienes y mercadería, y retener información. Se basó durante mucho tiempo en la comprensión de símbolos y códigos simples al que solo accedía una pequeña porción de la población que sabía escribirlos, leerlos e interpretarlos. A través de los años, las diferentes civilizaciones desarrollaron una escritura cada vez más compleja y rica, ante la necesidad de transmitir una mayor cantidad y calidad de información. A medida que la escritura se complejizó, la lectura se transformó en una actividad pública y oral.

La imprenta moderna surgida en el siglo XV permitió la difusión de textos, lo que facilitó el acceso a la lectura. La aparición de los signos de puntuación y la separación entre caracteres hizo que fuera más simple interpretar los escritos. Comenzó a desarrollarse una lectura individual y silenciosa que para el siglo XIX se extendió entre una gran cantidad de población.

Este proceso cognitivo tiene muchos beneficios para la salud mental, emocional y social de las personas. Permite adquirir conocimientos e incrementa la capacidad comunicativa, ayuda a desarrollar la capacidad de análisis y resolución de problemas, es una opción de entretenimiento, permite desarrollar la empatía y las relaciones interpersonales, enriquece el mundo interior, estimula la concentración, incentiva la imaginación, ejercita las conexiones neuronales y permite liberar emociones. También constituye uno de los medios más importantes para la adquisición de los valores culturales, ya que posibilita obtener la información necesaria sobre los logros alcanzados por el hombre en diferentes tiempos.

La importancia de la lectura y su influencia en el desarrollo del individuo ha suscitado el interés de investigadores y pedagogos. En el ámbito internacional se destacan: María Eugenia Dubois (1986), Manuel A. Renero (1992), Kenneth S. Goodman (1994), María A. Carbonell (1996), Alberto Manguel (1998), Israel Núñez (2000), Carlos Lomas (2001), Daniel Cassany (2003), Daniel Pennac (2015), Mario Vargas Llosa (2016) y en el ámbito nacional: Ernesto García Alzola (1975), Mirta Aguirre (1982), Idelio Rojas Crespas (1982), Rosario Mañalich (2007), Alberto López (2009), Noemí Gayoso (2009), Georgina Arias (2010), Leticia Rodríguez (2010), Luis Álvarez (2010), Juan Ramón Montaña (2010), Bárbara Fierro y otros (2012) y Mayra Jiménez y otros (2013).

La lectura es un conjunto de habilidades y a la vez un proceso complejo y variable, cuyo aprendizaje ha de abarcar, por lo menos, los años de la Enseñanza primaria y la Secundaria básica. Es un proceso en el que un individuo conoce cierta información mediante el lenguaje visual o escrito.

Para Solé (1993) “leer es un proceso entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener información pertinente para) los objetivos que guían su lectura...”

Según De Certeau (1996) “la lectura introduce un arte que no es pasividad, un arte que manipula y goza, una movilidad plural de intereses y placeres”. Roméu (2002) alude que: “leer no es solamente reconocer las palabras y captar las ideas presentadas, sino también reflexionar sobre su significado. Leer es un proceso de comprensión que solamente es posible cuando existe interés hacia el texto” (p. 12). Lerner (2003) afirma que “leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la escritura”.

Para Fajardo (2018) “la lectura les permite a los sujetos entrar a mundos nuevos, encontrar nuevas ideas y nuevas propuestas, descubrir lo que saben y lo que no y conocer el mundo a través de los relatos leídos” (p. 35).

Según Flores (2016), “la lectura es sin lugar a dudas esencial en el desarrollo y formación óptima de los jóvenes para poder enfrentar a los desafíos en la era del conocimiento”. Sánchez y Lluch (2017) afirman que “saber leer es mucho más que saber reconocer letras y palabras y que comprender literalmente los enunciados de un texto”.

Para Montaña (2010), la lectura puede ser considerada como un medio y como un fin. Se suele considerar la lectura como medio cuando es valorada como una herramienta a través de la cual se obtienen conocimientos; entonces, es vista como un instrumento en el proceso de formación del ser humano. Y será valorada como fin, cuando se practica más libremente y en función del placer, del recreo.

El autor de la presente investigación define la lectura como el instrumento por medio del cual el hombre adquiere conocimientos, recibe orientaciones y fortalece sus enjuiciamientos. Tiene la finalidad de instruir, educar, recrear y difundir el deleite en los lectores.

Para que la lectura sea atraída por los estudiantes debe existir un clima adecuado que favorezca el interés, el deseo, la inquietud o, en última instancia, la disposición para acompañar a otros en un viaje interesante y seductor. Esto se logra con la labor creadora, flexible y activa de los docentes, quienes deben ser ejemplos de lectores y propiciar ambientes adecuados para la lectura.

Para lograr que la lectura toque las puertas de los corazones de los adolescentes, los docentes deben proponérselos, poniendo en práctica estrategias, métodos y técnicas con este fin. En tal sentido, un camino eficiente para encaminar la incursión de este “arte” en los adolescentes es la promoción de la lectura, la cual ha sido de atención de diversos indagadores.

Fowler (2000) la define como “acción que busca la correspondencia óptima entre los participantes en la cadena lector-libro-lectura. Dicha acción cumple una función esencialmente modeladora”. Por su parte, Núñez (2002) la considera como “la actividad dirigida a la formación de hábitos de lectura adecuados, que se logran con la orientación planificada a una población de lectores (activos y potenciales) sobre qué leer, cuánto leer y cómo leer”.

Para Quiñones (2011), es “el conjunto de tareas o acciones a desarrollarse en varios períodos de tiempo (ciclos cortos), dentro de un diseño general (a largo plazo); donde las secuencias adquieren un significado según los objetivos trazados al inicio y que, además, se revisan continuamente”. Martínez (2013) define la promoción de la lectura como el “conjunto de acciones dirigidas a la formación de lectores desde la diversidad, de manera que favorezca la formación, reorientación y diversificación del hábito por la lectura. Las acciones forman parte de un proceso en el que interactúan con armonía, promotor-lector-libro, incluido el libro digital, dado el avance de la tecnología informática”.

El autor de esta ponencia define la promoción de la lectura como la combinación de actividades intencionadas a los lectores con el propósito de acrecentar el hábito por la lectura. En estas actividades existe la interacción: promotor-lector-libro.

La promoción de la lectura es una actividad esencial que requiere de la proyección de una combinación de actividades educativas que, en el proceso de enseñanza- aprendizaje, forman parte las dimensiones: sociocultural, comunicativa, cognoscitiva, autotransformadora, lingüística y pedagógica que posean vínculos entre sí.

Todo profesor, como promovedor, debe tener conocimientos sobre los métodos y técnicas para la promoción de lectura y para ello es necesario partir del diagnóstico, amoldarse a las peculiaridades, posibilidades y carencias; debe tener la preparación necesaria para lograr un lazo afectivo con quienes se manifiesta, debe evadir la imposición y respetar las ideas y valores del grupo; además, debe tener aptitudes como observador y comunicador.

A cada tipo de lector corresponde un método diferente de orientación de la lectura, en correspondencia con sus suficiencias y especificidades para cambiar su postura ante el libro.

Según Jiménez (2013), los métodos orales se clasifican en: crítico, ilustrativo y recomendativo. Están concebidos para grupos de lectores con características y preferencias afines.

Las técnicas más utilizadas son: del método crítico: el libro-debate y las actividades demostrativas; del expositivo-ilustrativo: charla de libros, charla de arte, dramatización, narración de cuentos, lectura comentada, lectura libre, lectura dirigida, lectura a viva voz, encuentros con escritores; y en el método recomendativo las técnicas más usadas son: comentarios de libros, revistas orales y tertulias de lectores (Jiménez, 2013, pp. 19- 22).

Los métodos y técnicas que tradicionalmente se aplican para la promoción de la lectura, según Alfonso (2019), sirven de gran utilidad a los profesores que laboran en la enseñanza Secundaria básica:

Método crítico: este método es servible para que el lector evalúe lo que lee y fusione a la actividad lo implícito en la lectura. Se encuentran dentro de este método las técnicas: libro-debate y actividad demostrativa.

- Libro-debate: su componente esencial es el proceso de razonamiento colectivo de los lectores. Los capacita para cultivar un pensamiento crítico. Al organizar el libro-debate es necesario seleccionar correctamente la obra a discutir. Reclama un trabajo previo de divulgación que incluye el préstamo del libro a debatir, la elaboración de carteles y de volantes u hojas impresas con datos sobre el libro y sobre la vida y obra del autor. La actividad comienza con unas palabras breves y amenas por el promotor, quien actúa como moderador. Esas palabras tienen como objetivo la motivación del debate a partir de una caracterización del autor y de la obra seleccionada. La caracterización no debe ser concluyente, debe ser abierta para dar lugar a que los participantes manifiesten sus opiniones sobre ellas. En las conclusiones, el moderador resaltaré los valores de la obra discutida, así como sus deficiencias, tomando como base para ello las intervenciones válidas de los participantes sobre los tópicos debatidos.
- Actividades demostrativas: son actividades complejas, que combinan comentarios de libros con demostraciones prácticas que ejemplifiquen la relación del contenido de aquellos con distintas manifestaciones del arte, la técnica, entre otras. El docente comenta de forma amena uno o varios libros seleccionados de acuerdo con los gustos del grupo al que se dirige y después se presenta alguna actividad en la que pueda observarse la aplicación en la práctica social de los contenidos de los libros comentados. Estas actividades tienen como objetivo demostrar al lector que los contenidos de la lectura pueden incorporarse a la práctica (Alfonso, 2019, pp. 29-30).

El método expositivo-ilustrativo se emplea para dar a conocer a los lectores los valores positivos de las obras y de los autores, contrastándolos con los factores negativos, cuando estos existan. No incluye el debate, ni la demostración práctica, aunque durante su ejecución no debe faltar el reflejo tácito o explícito de los vínculos entre el contenido de las obras objeto de promoción y la práctica social, así como el intercambio de opiniones entre los participantes. Entre las técnicas del método expositivo-ilustrativo se encuentran: las charlas sobre libros, las lecturas comentadas, las narraciones y los encuentros con escritores.

- Charla de libros: es una actividad por medio de la cual se da a conocer a los lectores los libros que ha escrito un autor determinado o los títulos relacionados con una temática específica, además con motivo de la fecha de nacimiento o muerte de un autor destacado. El promotor debe planificar la actividad y organizar todos los materiales necesarios para ofrecer un comentario acerca del contenido y del autor de la obra, presentará alguna ilustración, leerá textualmente párrafos para ilustrar lo que está comentando. Esta técnica

tiene como particularidad que nunca se da a conocer el final; es decir, se deja inconclusa en el momento más emocionante. Debe ser divulgada por diferentes vías. Puede hacerse una charla con más de dos libros, en dependencia de la extensión y del tema que traten los mismos.

- Charla de arte: por ser una especialidad, necesita de toda una preparación del docente y una cuidadosa selección. Estas charlas pueden ser de pintura, escultura, música y monumentos. Mediante ellas se desarrolla en los lectores el placer en la apreciación de las obras de arte; además, se cumple con uno de los principales objetivos del sistema educacional: el desarrollo de una cultura general integral. Se inician con un comentario sobre el autor y su obra, se intercala la presentación de pinturas, canciones, esculturas de ese autor, según sea el caso; es importante que el promotor vincule la temática de la obra de arte con el texto que quiere promover. En la preparación de la misma debe tener en consideración todo lo que necesita para realizarla, videos, grabadoras, cuadros, entre otros.
- Narración de cuentos: se realiza con el objetivo de desarrollar la interacción con los contenidos positivos de la obra, contribuye al desarrollo de la imaginación y la capacidad creadora de los lectores. Se pueden utilizar medios audiovisuales. Se divide en cuatro partes: introducción, tema central o asunto, clímax y desenlace. Es de suma importancia la selección del cuento según la edad y el diagnóstico de los lectores a quienes va dirigida la narración. Los cuentos más apropiados para narrar son: los folklóricos, los mitos, las leyendas, los de animales, los de la naturaleza, los realistas, los de héroes, los que tienen como tema el amor, el sexo y la felicidad.
- La dramatización: ofrece la oportunidad de ejercitar el trato social, desarrolla el carácter, así como la vida en grupo, en colectivo. Mediante la dramatización se integran todos los procesos de la expresión individual, sus posibilidades creadoras son ilimitadas, el estudiante al trabajar en una obra se compenetra con los personajes y hace suyo sus sufrimientos y actitudes; es recomendable prepararlos con anterioridad. Se pueden dramatizar obras conocidas o creadas por ellos, vivencias y experiencias.
- Lectura comentada: es muy importante para lograr una fácil comprensión del texto por parte de los lectores. El docente, después de seleccionada la obra, la divide en partes y de cada una de ellas ejecuta preguntas, de modo que comprendan los acontecimientos que van ocurriendo en esas partes. Finalizada la lectura, se realizan las preguntas generales como conclusión de la actividad. Esta lectura la efectúa algún participante previamente preparado.
- Lectura libre: permite que los lectores seleccionen libremente el material que deseen leer. Es tarea del promotor orientarlos hacia las lecturas más apropiadas a sus intereses y necesidades. Se dedicará un tiempo para la lectura. Al finalizar se formularán preguntas de carácter general y su objetivo será comprobar si se realizó o no la lectura. Se les hacen recomendaciones de otros documentos que aborden el tema tratado. Es muy importante para el desarrollo de habilidades lectoras y para una fácil comprensión de la obra.
- Lectura dirigida: es muy importante para la comprensión de la obra. Primero se selecciona el tema a tratar, en correspondencia con el número de ejemplares de que se disponga, así como la previa coordinación con el bibliotecario. El docente hará una breve introducción donde presenta el tema de manera general, se divide en partes o no, de acuerdo con la extensión de la obra. Las preguntas que se hagan deben ser claras y precisas, de manera que los lectores respondan de forma concreta.

- Lectura a viva voz: se debe orientar previamente la búsqueda, por parte de los lectores, de los textos que prefieren leer, así como de los datos más significativos de su autor, para luego exponerlo en el transcurso de la actividad. Las obras seleccionadas no deben ser extensas, sobre todo deben ser poemas, cuentos cortos, leyendas, con un lenguaje que permita medir las habilidades lectoras de los participantes. Debe hacerse una amplia divulgación para lograr la mayor cantidad de participantes. Al finalizar se estimula al que mejor haya leído.
- Encuentros con escritores: en estas actividades se debe pedir a los autores que comenten una o varias de sus obras, resaltando los contenidos más interesantes en forma sugerente para despertar el interés por la lectura de ellas, o que se refieran a las fuentes de inspiración de sus obras. El método recomendativo se emplea con el fin de interesar al lector en la lectura de determinadas obras que se les ofrecen. Se incluyen obras de valor que no hayan sido leídas por los lectores, obras que no hayan circulado, o circulen pobremente. En el primer caso pueden incluirse las nuevas adquisiciones (Alfonso, 2019, pp. 30-32).

Entre las técnicas del método recomendativo se encuentran: los comentarios de libros, las revistas orales y las tertulias de lectores.

- Comentarios de libros: deben ser confeccionados de forma tal que estimulen a los oyentes a leer las obras recomendadas. Cuando en estas actividades se incluyen varias obras, deberá elaborarse una introducción en la que se resalte la importancia de los títulos recomendados, sus valores actuales y las relaciones que existen entre sus contenidos. De cada obra recomendada se hará un pequeño resumen que puede estar apoyado por la lectura de algunos párrafos sugerentes, que deje al lector en suspenso y lo motive a continuar la lectura de la obra.
- Revistas orales: constituyen una de las formas de ofrecer información sobre las nuevas adquisiciones, pero pueden incluir también otras ya existentes en la biblioteca que no hayan sido leídas y que, por su contenido y calidad, merezcan ser promovidas. Las revistas orales se confeccionan en forma similar a las impresas: con secciones fijas destinadas, por ejemplo, a temas ideológicos, científico-técnicos, culturales, deportivos, nacionales e internacionales, incluyendo en cada sección comentarios de libros sobre obras del fondo de la biblioteca, relacionadas con los hechos más relevantes de la actualidad, en cada uno de los temas que cubren las secciones de la revista.
- Tertulias de lectores: el papel principal corresponde a los lectores. En ellas cada lector puede expresar sus impresiones sobre lo leído durante un período determinado. Generalmente se organizan una vez al año y se invita a participar activamente en ellas a lectores que tienen determinadas características afines, con el objetivo de que uno de ellos se interese por leer las obras comentadas por los demás. Esta actividad debe ser cuidadosamente preparada. La planificación de la actividad debe incluir, en lo que a divulgación se refiere, la invitación personal y directa a lectores que, por el desarrollo alcanzado en sus hábitos de lectura, sean capaces, con sus comentarios, de interesar a otros en las obras leídas por ellos (Alfonso, 2019, p. 33).

Para la planificación de estas actividades se tuvo en cuenta la separación minuciosa de los textos promovidos partiendo del vocabulario idóneo, intereses y motivaciones de los participantes, que son adolescentes. Fue importante la preparación efectiva del promotor al no hacer de las actividades un espacio aburrido ni tedioso, pues en todo momento se creó un estado anímico favorable.

Muchas han sido las actividades desarrolladas, entre las que se pueden citar: El libro que más me gustó..., El autor y su obra, Una poesía para ti, El beso y sus beneficios terapéuticos, No dejes el amor para mañana, El amor entra por la cocina, ¿Sexo o sexualidad?, Un cuento en la memoria.

Ejemplos de actividades efectuadas

Tema: El libro que más me gustó...

Objetivo: estimular el interés por la lectura en los miembros del grupo.

Se inició la actividad presentando la expresión martiana: “Leer es una manera de crecer, de mejorar la fortuna, de mejorar el alma”.

Después de su comentario el promotor realizó una serie de preguntas y en su contestación se resumió la importancia de la lectura.

Se presentó la respuesta de la escritora matancera Doralina de la Caridad Alonso y Pérez-Corcho (Dora Alonso), cuando en una ocasión le preguntaron en una entrevista realizada: ¿Qué ha sido para usted leer? (anexo 1).

Después de su lectura y breve comprensión se explicó el procedimiento a seguir para el desarrollo de la actividad; a saber: cada estudiante de forma opcional y organizada intercambió cuál fue el libro que más le gustó, comenzando con el nombre del libro, su autor, una breve sinopsis del ejemplar, el comentario de pasaje apetecible y la explicación de por qué es su libro favorito.

Esta actividad propició que el resto de los integrantes compartieran sus experiencias lectoras del libro más gustado.

Valoraciones finales: la actividad despertó la atracción por la lectura de libros desconocidos para algunos, se incentivó el interés y el gusto estético por este “arte literario”, fue el medio que conllevó a sus participantes a una aproximación al fabuloso mundo donde los autores dejan plasmado su mundo interior: el libro.

Tema: El autor y su obra: Andrés Machín Barrios

Objetivos:

Promover la obra del autor Andrés Machín Barrios.

Incentivar a los participantes a la lectura de la obra del escritor matancero.

Esta actividad se realizó en la Escuela primaria “Renato Guitart”, situada en el poblado Santa Marta. Participaron los 52 integrantes del Círculo de Interés Pedagógico atendido por la maestra Thairí Ramos y el profesor Adonis Rafael Casanova Dueñas (32 estudiantes de la Enseñanza primaria y 20 de la enseñanza Secundaria básica), tres profesores de Español- Literatura de la ESBU “Jesús Fernández”, 5 maestros del centro anfitrión y 25 integrantes del proyecto “La lectura como fuente de placer y disfrute”, perteneciente a la Secundaria básica “Jesús Fernández”. Para ello, se tomaron todas las medidas epidemiológicas, pues se desarrolló la actividad en una zona de confort, con distanciamiento físico y bajo el estricto cumplimiento de todas las medidas orientadas.

Este encuentro fue realizado en las vísperas de la jornada de la cultura de Varadero efectuada en diciembre del año 2020. Se dio inicio a la actividad con la presentación del escritor matancero Andrés Machín Barrios, exdirector de cultura en Varadero, quien ha tenido una abundante obra narrativa y poética, con excelentes resultados municipales, provinciales y nacionales, y que espera por la publicación de un libro.

El autor intercambió con los participantes. Narró uno de sus cuentos y declamó dos de los poemas de su autoría. Exhortó a la lectura de diferentes textos desde edades tempranas para el logro de los beneficios tangibles que ella propicia. Defendió la idea de que haya siempre un espacio provechoso para el libro.

Valoraciones finales: la actividad brindó la posibilidad de intercambiar con el autor, quien despertó la pasión por leer desde anticipadas edades y sirvió de exhortación al rompimiento de la

inercia y al movimiento de la imaginación. Se demostró que siempre “de la mano de un libro” el hombre encuentra respuesta a sus desafíos e incertidumbres, y recibe amplios conocimientos.

Tema: No dejes el amor para mañana.

Objetivo: estimular el interés por la lectura de textos que desarrollen el sentimiento del amor.

En la actividad anterior se les orientó a los estudiantes que recopilaran memes, los cuales estuvieran relacionados con el amor. Se comenzó la actividad mostrando los memes recolectados. Se estimulan a los estudiantes que mostraron los memes más graciosos que se ajustaron a la situación comunicativa.

Se realizó la lectura del cuento: “No lo dejes para mañana”, extraído del libro: “Reflexiones para la vida”. (El texto fue entregado en una hoja impresa). (anexo 2)

Se realizaron preguntas de comprensión textual tales como:

- ¿Cómo se titula el cuento?
- ¿Qué forma elocutiva predomina?
- ¿Qué personajes intervienen?
- ¿Con cuál personaje te identificas más? ¿Por qué?
- ¿Qué hubieras hecho tú si fueras el chico de este cuento?
- ¿Qué hubieras hecho tú si fueras Sofía?
- ¿Coincides con la moraleja expresada por el autor al final del cuento? ¿Por qué?
- ¿Crees que estamos en presencia de un título sugerente? ¿Por qué?
- Si fueras el autor o autora de este cuento, ¿qué título le pondrías?
- Crea un cuento similar al anterior que tenga otro final. Entrégalo por escrito.
- Imagina que paseando por una de las tiendas de tu localidad encontraste el amor de tu vida, esa persona que a primera vista fue capaz de hacerte sentir el centro del mundo. ¿Qué poemas le declamarías o le harías llegar por vía mensaje auxiliándote de la tecnología? ¿Por qué escogerías ese o esos poemas?
- ¿La lectura de cuáles poemas relacionados con el amor recomendarías a tus compañeros? ¿Cuáles escritores prestigian su autoría?

Valoraciones finales: esta actividad dio la posibilidad de intercambiar con una temática afín a todos los adolescentes: el amor. La tecnología móvil es un monstruo que devora la amistad con los libros, pero se ha convertido en una fiel acompañante y su uso despertó gran motivación entre los adolescentes. Por tal razón, al utilizarlo como pretexto para el cumplimiento de uno de los objetivos propuestos, hizo más ameno y contagioso el espacio. Se propició en el transcurso del intercambio un margen ocasional que motivó de forma crítica a la reciprocidad con la lectura.

Tema: Un cuento en la memoria

Objetivo: promover obras que desarrollan el gusto hacia la lectura.

La actividad comenzó con la presentación del ejemplar: “Reflexiones para la vida”, ejemplar que ha sido el resultado de un trabajo en equipo, en el que han seleccionado y compilado historias que navegan de corazón en corazón y llenan un espacio con sus enseñanzas.

Se realizó la lectura del cuento: “La mejor maestra” (anexo 3).

Después de su lectura se produjo un intercambio en el que se resaltó intencionalmente el papel del maestro en la formación de las futuras generaciones.

Seguidamente se realizó la dramatización del cuento, actividad que había sido previamente planificada por el profesor y los estudiantes seleccionados.

Se les propuso la lectura del libro para que, en el próximo encuentro, en forma de grupos conformados de forma opcional, dramatizaran el cuento que más les gustó.

Valoraciones finales: los adolescentes aprovecharon de forma concienzuda la actividad, se honró el trabajo en equipo, la capacidad de asumir riesgos, el pensamiento positivo ante las dificultades de la vida, el respeto a las diferencias individuales, la confianza en sí mismos, la amistad y el amor. Los participantes se sintieron a gusto con la actividad desarrollada, demostraron sensibilidad ante el tema abordado y fortalecieron el respeto y amor hacia la labor de los maestros.

Las actividades anteriores son ejemplos de intercambios realizados en una experiencia pedagógica del autor de esta ponencia, la cual tuvo como objetivo promover la lectura en los adolescentes de la enseñanza Secundaria básica. Los temas seleccionados para su desarrollo fueron previamente analizados, a partir de las sugerencias de los propios estudiantes, quienes aludieron que no manifestaron desde edades tempranas un vínculo con la lectura porque los libros o cuentos que leían eran impuestos y con temáticas poco sugerentes. A pesar de todo el camino recorrido hay que propiciar el desarrollo de disímiles tratamientos para que se acreciente el hábito de lectura en los jóvenes.

Conclusiones

La lectura es una de las piedras angulares que abre las puertas del conocimiento y da alas a la imaginación, alimenta la inspiración y hace que surjan ideas; además, permite que cada persona se conozca mejor a sí misma, por lo que acercarse a ella es una fabulosa opción.

La institución educativa juega un rol preponderante para la promoción de la lectura. Las actividades planificadas y efectuadas en la ESBU “Jesús Fernández”, en el poblado Santa Marta, consintieron el incentivo por leer utilizando para ello técnicas y métodos eficientes. Dichas actividades pueden propiciar la aplicación de conocimientos con respecto a los temas tratados y convertir al profesor y a los participantes en grandes amigos para juntos cabalgar en busca de una penetración más eficaz con la lectura.

Referencias bibliográficas

- Alfonso, O. (2019). *La lectura como vía para el bienestar emocional del adulto mayor: un sistema de talleres en un círculo de abuelos*. Tesis en opción al título de Máster en Didáctica de las Humanidades. (Tesis de Maestría). Universidad Matanzas.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. México.
- Fajardo, L. F. (2018). *La enseñanza de la lectura en la educación inicial. Un panorama a partir de la revisión de la literatura académica en los últimos 20 años*. Tesis de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Facultad de Educación. Bogotá, D.C.
- Flores, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la Educación superior. *Zona Próxima*, N^o 24 enero- junio 2016, pp. 134.
- Fowler, V. (2000). *La lectura ese poliedro*. La Habana: Biblioteca Nacional “José Martí”.
- Jiménez, M. (2013). *Estrategia metodológica para la preparación de los docentes en la promoción de la lectura*. Tesis en opción al título de máster en Educación superior. Universidad Matanzas.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México.
- Martínez, A. (2013). *Hipertexto, hipermedia e intertextualidad: alternativa didáctica para fomentar el hábito de lectura en la UCP Conrado Benítez*.
- Montaño, J. R. (2010). Hacia un enfoque integral e interdisciplinario en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora. En: *(Re) novando la enseñanza- aprendizaje de la lengua española y la literatura*. (págs. 65-103). La Habana: Pueblo y Educación.

- Núñez, I. (2002). *Enfoque teórico-metodológico para la determinación dinámica de las necesidades que deben atender los sistemas de información en las organizaciones o comunidades*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Información. La Habana.
- Quiñones, A. (2011). *La lectura de la Biblioteca Familiar Universitaria: una propuesta de canon humanizador en la Escuela Militar "Camilo Cienfuegos" de Matanzas*. Tesis de Maestría. Universidad Matanzas.
- Roméu, A. (2002). *Taller de la palabra*. La Habana: Pueblo y Educación, p. 12.
- Sánchez S& Lluch Gemma. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista española de Docencia Científica*, vol. 40, n.4, noviembre (2017).
- Solé, I. (1993). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Anexos

Anexos 1.

Respuesta de Dora Alonso, ante la pregunta: ¿Qué ha sido para usted leer?

Fue un descubrimiento: Yo apenas contaba con siete años, cuando, por azar, abrí un libro ajeno a la escuela y capté como un destello deslumbrador, la continuidad de un tema, el enlace maravilloso de la narración. Lo recuerdo muy bien; singularmente debo ese instante a una obra de Conan Doyle. Suspensa, ávida, llegué al final de la enredada trama y, con ello, entré para siempre en el largo camino de la literatura. Desde entonces, la lectura es en mí una necesidad. Penetro en su callado, inmenso mundo, sintiendo la misma emoción que aquel lejano día. A la lectura debo no poco de mi formación.

Siempre de la mano de un libro, con su apoyo generoso, he transitado los largos años vividos. ¡Y cómo agradezco su deseada compañía en el recorrido, ya turbulento o plácido, de todas mis horas!

Anexo 2.

Cuento "No lo dejes para mañana", extraído del libro: "Reflexiones para la vida".

Había una vez... un chico que nació enfermo. Una enfermedad que no tenía cura. Tenía 17 años y podría morir en cualquier momento.

Siempre vivió en su casa, bajo el cuidado de su madre. Ya estaba harto y decidió salir solo por una vez. Le pidió permiso a su madre y ella aceptó.

Caminando por su cuadra vio muchas tiendas.

Al pasar por una tienda de música y ver el aparador, notó la presencia de una niña muy tierna y de su edad.

Fue amor a primera vista. Abrió la puerta y entró sin mirar nada que no fuera ella. Acercándose poco a poco, llegó al mostrador donde se encontraba ella.

Ella lo miró y le dijo sonriente: ¿Te puedo ayudar en algo? Mientras él pensaba que era la sonrisa más hermosa que había visto en toda su vida. Sintió deseos de besarla en ese mismo instante. Tartamudeando le dijo: Sí, eeehhh, uuuhhh... me gustaría comprar un CD.

Sin pensar, tomó el primero que vio y le dio el dinero.

- ¿Quieres que te lo envuelva? - Preguntó la niña sonriendo de nuevo.

Él respondió que sí, moviendo la cabeza; y ella fue al almacén para volver con el paquete envuelto y entregárselo.

Él lo tomó y salió de la tienda.

Se fue a su casa, y desde ese día en adelante visitó la tienda todos los días para comprar un CD. Siempre se los envolvía la niña para luego llevárselos a su casa y guardarlos en su closet.

Él era muy tímido para invitarla a salir y aunque trataba, no podía.

Su mamá se enteró de esto e intentó animarlo a que se aventara, así que al siguiente día se armó de coraje y se dirigió a la tienda.

Como todos los días compró otra vez un CD, y como siempre, ella se fue atrás para envolverlo. Él tomó el CD; y mientras ella no estaba viendo, rápidamente dejó su teléfono en el mostrador y salió corriendo de la tienda...

¡¡¡Ringggg!!! Su mamá contestó: ¿Bueno?, era la niña, preguntó por su hijo; y la madre consolada, comenzó a llorar mientras decía:

-¿Qué, no sabes?... murió ayer.

Hubo un silencio prolongado, excepto los lamentos de su madre.

Más tarde, la mamá entró en el cuarto de su hijo para recordarlo. Ella comenzó por ver su ropa, así que abrió su closet. Para su sorpresa se topó con montones de CD envueltos; ni uno estaba abierto.

Le causó curiosidad ver tantos y no se resistió; tomó uno y se sentó sobre la cama para verlo; al hacer esto, un pequeño pedazo de papel salió de la cajita plástica.

La mamá lo recogió para leerlo y decía:

¡¡¡Hola!!!, estás súper guapo, quieres salir conmigo? TQM...Sofía.

De tanta emoción, la madre abrió otro y otro, encontrando pedazos de papel en varios CD; y estos decían lo mismo.

Moraleja: Así es la vida, no esperes demasiado para decirle a ese alguien especial lo que sientes. Díselo hoy. Mañana puede ser muy tarde.

Anexo 3.

Cuento “La mejor maestra”

El primer día de clases, la profesora López, maestra del quinto grado de primaria, les dijo a sus nuevos alumnos que a todos los quería por igual. Pero eso era una mentira, porque en la fila de adelante se encontraba hundido en su asiento Pedro González, a quien la profesora López conocía desde el año anterior y había observado que él era un niño que no jugaba bien con los otros niños, que sus ropas estaban desaliñadas y constantemente necesitaba un baño. Con el paso del tiempo, la relación entre la profesora y Pedro se volvió desagradable, a tal punto que esta sentía mucho gusto al marcar sus tareas con grandes tachaduras en color rojo y poner una gran “F” en el encabezado.

Un día la escuela le pidió a la Sra. López revisar los expedientes anteriores de cada niño de su clase y ella puso el de Pedro al final.

Sin embargo, cuando revisó su archivo, se llevó una gran sorpresa. La maestra de primer grado de Pedro escribió:

“Pedro es un niño brillante con una sonrisa espontánea. Hace sus deberes limpiamente y tiene buenos modales; es un deleite tenerlo cerca”.

Su maestra de segundo grado escribió:

“Pedro es un excelente alumno, apreciado por sus compañeros, pero tiene problemas debido a que su madre tiene una enfermedad incurable y su vida en casa debe ser una incurable lucha”.

Su maestra de tercer grado escribió:

“La muerte de su madre ha sido dura para él. Trató de hacer su máximo esfuerzo, pero su padre no muestra mucho interés y su vida en casa le afectará pronto si no se toman algunas acciones”.

Su maestra de cuarto grado escribió:

“Pedro es descuidado y no muestra mucho interés en la escuela. No tiene muchos amigos y en ocasiones se duerme en clases”. En este momento la Sra. López se dio cuenta del problema y se sintió apenada consigo misma. Se sintió todavía peor cuando al llegar la navidad todos los alumnos le llevaron sus regalos envueltos cada uno de ellos en papeles brillantes y preciosos listones, excepto el de Pedro. Su regalo estaba torpemente envuelto en el pesado papel café que tomó de una bolsa del mercado. Algunos niños comenzaron a reír cuando ella encontró dentro de ese papel un brazalete de piedras al que le faltaban algunas y la cuarta parte de un frasco de perfume. Pero ella minimizó la risa de los niños cuando exclamó:

–¡Qué brazalete tan bonito!, poniéndoselo y rociando un poco de perfume en su muñeca.

Pedro González se quedó ese día después de clases solo para decir:

–Sra. López, hoy usted olió como mi mamá solía hacerlo.

Después de que los niños se fueron, ella lloró por lo menos durante una hora.

Desde ese día renunció a enseñar solo lectura, escritura y aritmética. En su lugar, comenzó a enseñar valores, sentimientos y principios a los niños. La Sra. López le tomó especial atención a Pedro. A medida que trabajaba con él, su mente parecía volver a la vida. Mientras más lo motivaba, más rápido respondía. Al final del año, Pedro se había convertido en uno de los niños más listos de la clase y a pesar de su mentira de que ella quería a todos los niños por igual, Pedro se volvió uno de sus consentidos.

Un año después, encontró una nota de Pedro debajo de la puerta del salón, diciéndole que ella era la mejor maestra que había tenido en su vida. Pasaron seis años antes de que recibiera otra nota de Pedro. Él entonces le escribió que ya había terminado la preparatoria, había obtenido el tercer lugar en su clase, y que ella todavía era la mejor maestra que había tenido en su vida.

Cuatro años después, recibió otra carta, diciéndole que sin importar que en ocasiones las cosas hubieran estado duras, él había permanecido en la escuela y pronto se graduaría de la universidad con los máximos honores. Y le aseguró a la Sra. López que ella era aún la mejor maestra que él había tenido en toda su vida.

Luego pasaron otros cuatro años, y llegó otra carta. Esta vez le explicó que después de haber recibido su título universitario, él decidió ir un poco más allá. Y le volvió a reiterar que ella era aún la mejor maestra que él había tenido en toda su vida. Solo que ahora su nombre era más largo y la carta estaba firmada por el Dr. Pedro González, M. Sc.

El tiempo siguió su marcha y en una carta posterior Pedro le decía que había conocido a una chica y que se iba a casar.

Le explicó que su padre había muerto hacía dos años, le preguntó si accedía a sentarse en el lugar que normalmente está reservado para la mamá del novio. Por supuesto que ella accedió.

Para el día de la boda usó aquel brazalete con varias piedras faltantes y se aseguró de usar el mismo perfume que le recordó a Pedro a su mamá la última Navidad.

Ellos se abrazaron y el doctor González susurró al oído de la Sra. López: “Gracias, señora López, por creer en mí. Muchas gracias por hacerme sentir importante y por enseñarme que yo podía hacer la diferencia”.

La Sra. López, con lágrimas en sus ojos, le susurró de vuelta diciéndole:

–Pedro, tú estás equivocado. Tú fuiste el que me enseñó que yo podía hacer la diferencia. No sabía cómo enseñar hasta que te conocí.

Las experiencias que tenemos a lo largo de nuestras vidas (gratas y desagradables) marcan lo que somos en la actualidad, no juzgues a las personas sin saber qué hay detrás de ellas, dales siempre una oportunidad de cambiar tu vida.

**PARTE III.
LA COMUNICACIÓN EN LOS PROCESOS
FORMATIVOS**



LA COMUNICACIÓN ESCRITA EN EL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO

M. Sc. Mabelín Del Sol Moreno
<https://orcid.org/0000-0001-7996-9014>
mabelin.delsol@umcc.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

Lic. Alina Alemán Arbelo
alina.aleman@umcc.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

Resumen

La comunicación escrita constituye un pilar fundamental en la vida social, y es un poderoso instrumento de cambio. De ahí la importancia de que una buena comunicación es conocer que esta no termina cuando se le pone voz al mensaje, sino cuando el receptor lo ha entendido. Para lograr lo anterior, el sistema educacional tiene que reinventarse y aprender a hacer las cosas de manera distinta. La educación de calidad es aquella que logra resultados que permitan el progreso y la modernización. Elevar esta es entonces encontrar los medios necesarios para el logro de los fines. Por ello, el acercamiento del aula a la realidad implica la renovación didáctica de la práctica docente, nuevas formas de enseñar y evaluar. El presente trabajo demuestra la necesidad de desarrollar habilidades comunicativas escritas en los universitarios, para establecer relaciones profesionales exitosas a lo largo de la carrera de un futuro graduado. Los resultados de la aplicación de una alternativa didáctica, que se presentan en este trabajo, demuestran su efectividad.

Palabras clave: comunicación escrita, habilidades comunicativas, proceso docente educativo

Introducción

La comunicación es el acto mediante el cual una persona puede establecer con otra un contacto que le permite transmitirle una información y comunicarse bien, no solo hablando, sino también mediante la escritura. Se busca la satisfacción tanto para el que emite la información, como para el que la recibe.

Dominar bien la comunicación, la lengua, el habla, las normas y el lenguaje permite darse a entender mejor, dar un correcto uso a las palabras, exponer ideas de manera clara y espontánea. Además, ayuda a descifrar mensajes y descubrir las actitudes de un hablante o escritor con mayor facilidad.

El lenguaje escrito conserva en la actualidad su esencia y poder; aunque no se escribe la misma cantidad de libros físicos, se hacen muchos libros digitales, documentos, manuales y demás medios de comunicación por escrito. La tecnología con su avance también ha permitido que el lenguaje escrito sea más personalizado. Esto se ve en la comunicación que existe a través del chat, la que se establece con otras personas en un tiempo bastante reducido, incluso enviando y recibiendo imágenes y demás elementos, que ayudan a expresar las emociones y reacciones al instante.

Ser un comunicador efectivo tiene muchas aristas en las que se debe ser cuidadoso. Saber cómo exponer ideas y expresarlas, ya sea de forma oral o escrita, constituye un arte en el que es necesario sumergirse, teniendo siempre una actitud de aprendizaje que ha de durar toda la vida.

La manera de proyectarse el individuo, el uso de los recursos literarios, el dominio de un lenguaje en su expresión más diáfana, que con toda claridad es capaz de captar el interés de los receptores, juegan un papel fundamental en cada acción comunicativa.

Esto atrae un gran interés para el sector educacional en la actualidad. Pues educar para la sociedad y para la cultura es, a la vez, orientar para la vida e incorporar aprendizajes funcionales que estén en conexión con el entorno. Enseñar a convivir y crear habilidades es una tarea de toda sociedad. Por ello, el maestro tiene un papel importantísimo en la formación de las futuras generaciones.

En Cuba, en el año 2020, dadas las circunstancias de cuarentena y aislamiento generadas por la proliferación del COVID-19, la vida como se conocía cambió radicalmente. Los maestros solían compartir gran parte de su día en un salón de clases con sus estudiantes. Ahora, ese espacio de encuentro físico, grupos e interacciones y debates ha sido reemplazado por un espacio virtual que, sin duda, se ha vuelto un reto adicional para quienes tienen en sus manos la gran responsabilidad de enseñar.

En este escenario, desarrollar habilidades comunicativas escritas se hace necesario para expresar de forma efectiva lo que se piensa, se siente o se quiere, pues todos tienen la necesidad de interactuar con otros seres humanos y lo hacen constantemente en todos los ámbitos de la vida.

Por lo que se debe enseñar todo un proceso de recepción, transformación, elaboración y creación, según demande la ocasión desde la posición en que se proyecte, acorde al medio usado para expresarse. Cada situación en la que se desarrolle la exposición puede determinar el grado de formalidad o elaboración de lo que se quiere comunicar.

Pero uno de los problemas que existen actualmente es que los sistemas educativos no están diseñados para desarrollar activamente las habilidades del pensamiento crítico, ni las comunicativas escritas, porque, en buena medida, la educación se enfoca más en enseñar qué pensar, que en cómo pensar; y se preocupa más por dar respuestas que en enseñar el arte del cuestionamiento, la reflexión y el razonamiento, y cómo llevarlo a la escritura de forma adecuada. Según Quinteros Flores y Migone Rettig (2020), los alumnos esperan que en los centros educativos les enseñen cómo aprender, y no solo qué aprender.

Son los futuros profesionales quienes podrán, o no, reinventarse para salir de esta crisis. Para lograrlo, se necesita no solo partir con bases sólidas de educación, sino también fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida, y construir habilidades comunicativas pertinentes a una realidad donde el cambio y la incertidumbre son la constante (Costa, 2020).

Se conoce que escribir no es una actividad sencilla, se requiere de varias habilidades para expresar ideas de forma original, creativa y coherente, con un contenido atractivo para el lector. Pues, sin importar la situación o momento donde se encuentre, un profesional debe dominar la buena escritura; para eso debe prepararse desde que inicia su vida estudiantil y manifestar su habilidad comunicativa al graduarse.

De acuerdo con Perlaza (2018), escribir es un método de comunicación común y primitiva. Pero el mantener una buena ortografía, una mejor gramática y una excelente estructura contextual, son unas de las normas exigidas en la Educación superior para ejercer una carrera profesional.

Por eso, el acercamiento del aula a la realidad implica la renovación didáctica de la práctica docente, nuevas formas de enseñar y evaluar, así como plataformas digitales para apoyar este proceso; o sea, la transformación de la educación en línea, en época de pandemia.

Aunque la tecnología ha evolucionado facilitando hacer varias actividades cotidianas, el cambio a una educación en línea no ha ocurrido de manera fluida como se quisiera. Teniendo en cuenta lo anterior, este trabajo tiene el objetivo de demostrar la importancia del desarrollo de habilidades comunicativas escritas en los futuros graduados para una adecuada comunicación en épocas de

distanciamiento social, que repercute en tener relaciones exitosas a lo largo de una carrera profesional.

Desarrollo

El lenguaje es el instrumento básico para lograr una comunicación plena entre las personas, tanto de conocimientos como en las relaciones humanas; es la base de la comunicación del ser humano, permite expresarse y comprender a los demás, y dependiendo de cómo se utilice, se construye e interpreta el mundo de manera diferente.

La comunicación tiene una estrecha relación con la expresión oral y escrita. Al escribir, hay que tener en cuenta el tema al cual se hace referencia, comprender las ideas acerca del mismo y seleccionar las esenciales y las secundarias para que el receptor capte el mensaje que se va a transmitir. Lo que conlleva a la importancia de escuchar y leer para escribir un texto adecuadamente.

Además, al escribir se hace referencia a la comprensión de las ideas dichas, pero de una forma más sutil, seleccionando las palabras esenciales de lo mencionado para así poder hacer que el lector pueda entender el mensaje que se le ha querido transmitir.

Por eso, para escribir correctamente se debe aprender a escuchar cada palabra que se dice, ser receptores del mensaje que se envía. Se debe investigar sobre el tema, redactar cada una de las ideas que se desea exponer y luego resumir hasta que quede lo más importante. De esta manera quedan claramente explicadas todas las palabras, permitiendo desarrollar cada una de las habilidades comunicativas; imprescindibles para tener relaciones profesionales exitosas a lo largo de la carrera de un futuro graduado.

En Cuba, el desarrollo de currículos basados en competencias se orienta al aprendizaje progresivo y paulatino de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que deberán desarrollar los estudiantes durante su formación académica. Muchas veces esta secuencialidad, sumada a la energía y entusiasmo de los jóvenes de nuevo ingreso, intensifica la necesidad de interactuar de forma temprana con la realidad. De ahí la importancia de conocer quiénes son los estudiantes, cómo aprenden y qué esperan obtener al final de sus estudios. Este acercamiento se convierte en algo esencial, incluso para la retención del estudiante en la universidad.

La nueva educación debe ser fuente de adquisición de competencias, que permita no solo adquirir conocimientos, sino también modificarlos, adaptarlos, actualizarlos y ponerlos al servicio de la sociedad (Quinteros Flores y Migone Rettig, 2020). Por lo que constituye un reto egresar profesionales capaces de resolver, de forma científica y práctica, las interrogantes que su tiempo les imponga, teniendo en cuenta las condiciones histórico-concretas de este y sus complejos procesos de cambios, transformaciones o reajustes sociales.

La sociedad y la universidad tienen una relación directa, bilateral e indisoluble vinculada al desarrollo histórico, social, político, económico y cultural de las naciones. Ante la complejidad de los desafíos mundiales, presentes y futuros, la Educación superior tiene el encargo social de hacer avanzar la comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como la capacidad de hacerles frente. Además, debe asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos, para abordar con éxito los grandes retos mundiales, desafío de la emergente sociedad del conocimiento.

Por consiguiente, el rol del profesor en la formación de los profesionales del futuro es una problemática que se necesita resolver a través de entrenamientos, clases metodológicas y otras variantes de superación que fortalezcan las habilidades pedagógicas del docente en el proceso docente educativo, pues su misión es llevar a cabo el proceso de instrucción-educación en las aulas con calidad. Su labor es esencial en la formación de las nuevas generaciones; el objetivo es

demostrar cuán importante es su rol en la formación de la generación del futuro, esa generación que hoy debería estar sentada en las aulas pero que por la pandemia lo hace desde su casa.

De acuerdo con Benedetti (2020), el cambio es constante y para generar una verdadera transformación educativa se tienen que crear experiencias que empoderen a los estudiantes para que así se sientan con la motivación de seguir aprendiendo. A pesar de las condiciones que ha originado la COVID-19, se insiste en que el estudiante tenga un papel protagónico durante el proceso, que sea él quien construya ese conocimiento y pueda llegar a un cambio conceptual significativo. De igual forma, el docente tiene que tener un rol preponderante al facilitar que surja ese cambio conceptual, a través de estrategias que pueden plantearse en concordancia con el estudiante y el profesor. De esta manera, la evaluación se plantea como un proceso formativo y cualitativo que se da a través de un seguimiento permanente y donde se valora no el resultado sino el desarrollo del proceso.

Así, el conocimiento, como parte del contenido de la enseñanza, caracteriza el modo en que el sujeto refleja en su conciencia el objeto de estudio, a partir de identificar aquellas cualidades, propiedad de su interés; ello se concreta en un sistema de conceptos, principios, leyes, teorías, etc. De esta manera, los conocimientos, como las habilidades, forman parte del contenido de la enseñanza y, por tanto, ambos deben estar presentes en los programas de estudio. Es tan importante precisar un determinado concepto o ley, como las habilidades y los métodos de trabajo característicos y esenciales de la materia.

Los valores son igualmente parte del contenido y como tal, se requiere precisarlos en los programas de estudio y trabajarlos pedagógicamente para lograr la incorporación por parte de los estudiantes a su personalidad; aspecto que resulta la parte más compleja de toda la labor de formación. Es aquí donde entra en vigor la labor pedagógica de cada profesor, que influye en la formación integral de los profesionales, haciendo énfasis en la formación de los valores, promoviendo el estímulo constante a la creatividad e independencia, con la creciente necesidad de desarrollar proyectos interdisciplinarios. De esta forma, es posible una formación básica y sólida en cada estudiante, con conocimientos esenciales de la profesión y habilidades generales.

El vínculo entre lo instructivo y lo educativo, persigue como propósito no solo centrar la enseñanza en los aspectos cognitivos, sino organizarla de modo que ellos se integren dialécticamente a los aspectos significativos, afectivos, conscientes y de compromiso social.

Todos estos enfoques didácticos se toman en cuenta en la selección de los aspectos necesarios que darán la base a la línea de investigación que se persigue y se pretende divulgar con este trabajo. Es necesario comprender que educar al hombre, a la vez que se instruye, promueve a utilizar todas las posibilidades brindadas por la comunidad universitaria y la sociedad en general, y se incluyen las materias de estudio a partir de sus propios contenidos.

La redacción es uno de los procesos más difíciles para los estudiantes. Algunos son buenos escribiendo y les gusta hacerlo; otros no lo son y lo posponen. También hay quienes no escriben bien, pero quisieran poder hacerlo. Si se ejercita sistemáticamente, se puede mejorar la redacción. Existen varias maneras de lograrlo y una de ellas es leer, ya que la lectura ayuda a ampliar el vocabulario. Usar palabras simples también ayuda, el empleo injustificado de términos rebuscados atenta contra la claridad del texto; se debe tener en cuenta que cuando se escribe, se debe buscar ser entendido por todos. Además, las ideas pueden organizarse previamente en un esquema, que ayude a organizar de forma ordenada y estructurada las ideas principales.

Rojas y González (2018) determinan que el proceso de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de desarrollar habilidades comunicativas ha de desplegarse en los escenarios formativos sobre la base del intercambio, la interacción y la influencia mutua, y ha de atender la influencia del grupo para trabajar las potencialidades y estimular nuevos estadios en el desarrollo mediante los

procesos de socialización entre sus integrantes, el intercambio de opiniones, la discusión abierta y respetuosa, favorecedora de aprendizajes significativos y de desarrollo individual vinculados al proceso comunicativo.

Asimismo, Zuñiga (2019) expone que ser claro en los mensajes que se emitan, mejorará las habilidades comunicativas; así como: hacer que la comunicación sea interesante, dar énfasis a las palabras y tener un enfoque positivo sobre la realidad que se escriba. Sobre todo, saber defender posturas con respeto, saber exponer con claridad, imponerse sin agresividad, delimitar posturas, proteger sus necesidades e ideas sin que otros las vulneren. Esta es una estrategia que se va consiguiendo con el tiempo, a medida que cada cual pueda sentirse más seguro y cómodo con sus propios pensamientos.

Por otro lado, Morales, Marrero y Caballero (2019) expresan que resulta necesario la inclusión en los programas de la carrera de contenidos que respondan al trabajo con las habilidades comunicativas, específicamente, las que favorecen a las relaciones interpersonales, con una intención formativa y que prepare al estudiante para su intervención, no solo en las clases y en la práctica profesional, sino en los diversos contextos sociales en que desarrolla su vida; así como la implementación de propuestas teórico-metodológicas que superen las limitaciones para el trabajo con estas habilidades.

No todos los estudiantes tienen el mismo nivel de habilidades comunicativas escritas, ni pueden llegar a desarrollarlas de manera óptima. Esto dependerá, entre otros factores, de la formación o el entrenamiento.

Para lograr este propósito, se necesita facilitar herramientas en las que puedan trabajar en equipo y en simultáneo. De esta manera se permite que todos puedan aportar a la clase (Benedetti, 2020). Siguiendo a Colman (2020), las evaluaciones en línea ofrecen métodos nuevos y atractivos que se puede implementar en las clases. Así, es posible cumplir el reto de implementar métodos de evaluación innovadoras que hacen posible el aprendizaje en línea. Sin embargo, aunque la tecnología ayude a la comunicación no se debe abusar de ella. Porque, según Sánchez y Brito (2015), con el auge de esta, algunos han interpretado que todo está en *Internet*, aun por encima de concebir nuevos significados, y los jóvenes van perdiendo el sentido de la originalidad en la producción de un texto. Consideran que el cortar y pegar se ha popularizado y es un acto preocupante para la comunidad académica, ya que irrumpe con la ética individualizante y eclipsa la creatividad natural de quienes anhelan encontrar la fuente del saber.

Es por ello que, tomando en consideración todo lo planteado anteriormente, y para dar solución a las dificultades que con más frecuencia se manifiestan en el proceso docente educativo, donde los problemas acumulados de aprendizaje tienen solución desde la institución, se propone la aplicación de una alternativa didáctica. Esta demuestra que desde el encuentro a distancia es posible perfeccionar la comunicación escrita. Además, incluye contenidos referidos al tema y actividades creativas que se basan en métodos innovadores.

Se evidencia, dentro de los contenidos, lo importante de que se defina el tema principal del texto a redactar, para luego sintetizar y clasificar los puntos principales de la siguiente manera: esta línea es interesante; esta idea es original y puede servir para el tema; es posible investigar sobre estos puntos del tema; cumple o no con los criterios que se solicitan.

También se recomienda tomar en cuenta la estructura del párrafo, que constituye un elemento básico de cualquier redacción; cada uno debe centrarse en la idea principal para que ayude a mantener el propósito de la misma, por lo que hay que cuidar la sintaxis y los verbos que se utilizan.

Finalmente, promueve la necesidad de revisar el producto obtenido antes de enviarlo o entregarlo por la vía que se coordine. Verificar si hay errores o líneas ilógicas en la redacción; porque si no

se está satisfecho con el resultado del trabajo, tampoco lo estará el lector o el profesor que lo lea. Por eso se aconseja asegurarse del contenido de cada párrafo; es decir, analizar si cada oración apoya el tema del texto, si ninguna información innecesaria distrae la atención del lector, si la gramática y el formato son correctos, y si no hay errores ortográficos.

Dentro de esta alternativa se insiste, en cada encuentro o contacto que se tiene, en que el estudiante debe esforzarse para redactar un texto con calidad y mantenerse positivo antes de enviarlo o entregarlo al profesor, ya que incluso los escritores más experimentados cometen errores. Se les recomienda apoyarse en herramientas abiertas disponibles para todos en *Internet*.

La creatividad en las actividades a realizar por los estudiantes, junto a los métodos novedosos empleados para motivarlos, es fundamental para alcanzar los resultados que se pretenden.

Con la aplicación de la alternativa, son evidentes los resultados alcanzados en cada encuentro. Tras la evaluación final, se constató el desarrollo de las habilidades comunicativas escritas en los estudiantes. Estos, paulatinamente, demostraron un mejor dominio de las mismas en cada evaluación, actividad o trabajo entregado. En sentido general, la redacción de los trabajos resultó adecuada y su calidad se incrementó gradualmente. En los últimos textos revisados se pudo apreciar que la mayoría de los educandos reflejaba los contenidos abordados, así como los métodos y técnicas sugeridas en cada encuentro.

En resumen, la alternativa didáctica demuestra que para una adecuada escritura es clave que todo estudiante pueda realizar la lectura del texto, revisar la estructura, corregir la sintaxis y verificar si los verbos empleados son adecuados. De esta manera, pueden aprender a desarrollar un texto correctamente, con un nivel de calidad aceptable, donde se muestre sus habilidades comunicativas escritas.

Conclusiones

Es indiscutible que los constantes y rápidos cambios que se producen en el mercado laboral, tienen una gran influencia en la empleabilidad de los graduados. Estos tienen que aprender a ser más flexibles, estar preparados para aprender, desaprender y aprender nuevamente, así como potenciar habilidades comunicativas y de relaciones sociales dentro del sector empresarial donde laboran. Esto implica que el proceso de formación en las universidades debe adaptarse a las necesidades del mercado laboral y la situación que se viva.

Además, se deben tomar en cuenta las didácticas por parte del claustro de profesores, para que estimulen a los estudiantes a que piensen por sí mismos, como expresión de una madurez intelectual y de responsabilidad por su aprendizaje y acciones, dando respuesta así a lo axiológico, puesto que un profesional así formado es capaz de enjuiciar y actuar adecuadamente.

Con la aplicación efectiva de la alternativa didáctica, queda demostrado que para lograr la calidad en la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos, es necesario que los estudiantes alcancen niveles superiores en el conocimiento, las habilidades y los valores que forman parte de ese contenido. El desarrollo de habilidades comunicativas escritas constituye un requerimiento esencial para garantizar eficiencia en el desempeño de todo profesional graduado, considerando la situación mundial actual que se vive con la pandemia.

Referencias bibliográficas

Benedetti, A. (2020). 5 recomendaciones para fomentar el aprendizaje a la distancia en tiempos de COVID-19. *Laboratoria*. <https://hub.laboratoria.la/5-recomendaciones-para-fomentar-el-aprendizaje-colaborativo-a-la-distancia-en-tiempos-de-covid19>

- Colman, H. (2020). *5 maneras de evaluar el aprendizaje en línea. Observatorio de Innovación Educativa*. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/cinco-maneras-de-evaluar-el-aprendizaje-en-linea>
- Costa, M. (2020). Aprendiendo a reinventarnos: el talento como motor de una nueva oportunidad para América Latina. *Laboratoria*. <https://hub.laboratoria.la/aprendiendo-a-reinventarnos-el-talento-como-motor-de-una-nueva-oportunidad-para-am%C3%A9rica-latina>
- Morales Pupo, B. R.; Marrero Aballe, Y. Y. y Caballero Velázquez, E. (2019). Concepción del desarrollo de habilidades comunicativas en la formación inicial del maestro. *Revista Scielo*, 15, (2), <http://www.scielo.sld.cu>
- Perlaza Abadia, V. (2018). ¿Cuál es la importancia de las habilidades comunicativas escuchar, leer, hablar y escribir? *Revista More From Medium*, septiembre. <https://medium.com/@vivianaperlazaabadia/cu%C3%A1l-es-la-importancia-de-las-habilidades-comunicativas-escuchar-leer-hablar-y-escribir-1c0c5432ac01>
- Quinteros Flores, C. y Migone Rettig, D. (2020). ¿Cómo aprende la Gen Z y qué esperan de la educación? *Observatorio de Innovación Educativa*, abril. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/generacion-z-expectativas-educacion>
- Rojas Izquierdo, M. M. y González Escalona, M. E. (2018). Las habilidades comunicativas en el proceso formativo del profesional de la salud. *Revista Scielo*, 32, (3), julio-septiembre. <http://scielo.sld.cu/scielo.php?>
- Sánchez, J. M. y Brito, N. (2015) Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Revista Encuentros*, Universidad Autónoma del Caribe, 13 (1), pp. 117-141. <http://www.scielo.org.co/pdf>
- Zúñiga, O. (2019). Las 10 habilidades comunicativas básicas. <https://lamenteesmaravillosa.com/10-habilidades-comunicativas-basicas/>

LA FORMACIÓN PERMANENTE: DESAFÍO EN LOS RECIÉN GRADUADOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

Dr. C. Dolores María Almenares Atencio
<https://orcid.org/0000-0003-2725-6260>
dalmenaresa@udg.co.cu
Universidad de Granma, Cuba

Dr. C. Esmerio Montero Silveira
emonteros@udg.co.cu
Universidad de Granma, Cuba

M. Sc. Daineris Yolanda González Suárez
dgonzlaezs@udg.co.cu
Universidad de Granma, Cuba

M. Sc. Nancy Margarita Figueras Bueno
nbuenof@udg.co.cu
Universidad de Granma, Cuba

Resumen

El presente trabajo aborda una visión diferente en el diseño del contenido en el proceso de formación permanente del recién graduado Licenciado en Educación, que constituye un reto en el perfeccionamiento de su labor pedagógica. En la planeación realizada se revela la lógica que adquiere dicho proceso en los sujetos referidos, al connotarlo desde el cumplimiento de las funciones profesionales. Se emplean métodos teóricos como el análisis y la síntesis, inducción-deducción y el histórico-lógico; empíricos, el análisis documental y la observación. Se ofrece una respuesta concreta a la contradicción dialéctica entre el carácter fragmentado y el carácter integrado del contenido de la formación permanente, que la convierte en una herramienta metodológica de trascendencia social que favorece el desempeño de este profesional en sus contextos educativos. Además, establece elementos teóricos y prácticos como vías para ir conquistando mejoras pedagógicas, laborales y sociales que tributen a una exitosa actuación docente.

Palabras clave: formación, contenido, integración, funciones profesionales

Introducción

El estado actual de la ciencia y la tecnología, caracterizado por su desarrollo, renovación vertiginosa y enfoque social, así como la necesidad de aprendizajes vinculados al manejo sostenible del patrimonio cultural y natural de la humanidad, entre otros factores de la dinámica social, exigen a la educación un extraordinario reto: la formación integral del profesional para vivir y transformar la denominada sociedad del conocimiento. Aunque los logros alcanzados en Cuba en la esfera educacional son innegables, los resultados no siempre se corresponden con las demandas que la sociedad cubana plantea en la actualización del modelo económico y social.

El sistema educativo cubano ha tenido como una de sus prioridades de trabajo, el mejoramiento del ejercicio profesional de docentes que laboran en los diferentes niveles educativos. En tal sentido, lograr que los recursos humanos sean más competentes para enfrentar las crecientes peticiones sociales, constituye no solo una aspiración, sino también una necesidad. La complejidad y naturaleza de los problemas presentes requieren soluciones con un enfoque más integral. En este orden, la formación permanente del profesorado como proceso de continuidad representa, a su vez, una exigencia y oportunidad pedagógica para el crecimiento personal y profesional de los recién graduados en Educación, desde el contexto educativo en el que se despliega.

La labor investigativa realizada está encaminada a satisfacer el problema relacionado con las insuficiencias que manifiestan en la preparación los recién graduados, que limitan el cumplimiento de sus funciones, reveladas en su desempeño profesional. En este particular, se connota el reto de integrar contenidos en el diseño de actividades individualizadas, o de carácter colectivo desarrolladas dentro o fuera del eslabón de base de la profesión. Tiene como propósito ofrecer una herramienta metodológica que contiene elementos teóricos y prácticos desde las funciones profesionales; de modo que favorezca su encargo social en los diferentes contextos de actuación.

Por tanto, el éxito en el desempeño para transformar los contextos de actuación profesional y solucionar los problemas de la práctica pedagógica, implica perfeccionar su preparación desde la universidad y la institución educativa donde labora. En la literatura científica revisada se constató que la problemática en la formación permanente ha sido abordada con profundidad desde el Ministerio de Educación Superior en Cuba, no solo a través de investigaciones, sino también como resultado de la formación académica de los profesionales, quienes pretenden continuar enriqueciendo el panorama educativo del país ante la pertinencia de elevar la calidad en el marco social actual como garantía de un perfeccionamiento continuo de su labor docente.

Desarrollo

La educación contemporánea debe caracterizarse, tanto en la estructuración curricular como en el desarrollo metodológico del quehacer pedagógico, por la integración del contenido (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) y por experiencias que faciliten una comprensión más reflexiva y crítica de la realidad. Sin embargo, cómo integrar el conocimiento en la práctica y la imprescindible preparación para ello, principalmente vinculada a los profesores en la dirección del proceso pedagógico, continúa siendo una demanda.

Es imposible lograr cambios en los procesos educativos, desde posiciones tradicionales, descontextualizadas de la realidad, por lo que es necesario actualizar las concepciones sobre la determinación del contenido en la formación de los docentes en relación con el cumplimiento de las funciones profesionales. Lo anterior exige que se eleve, cada vez más, la calidad del proceso formativo, en particular de los recién graduados, teniendo en cuenta que en la actualidad la integración del conocimiento se reafirma como un proceso objetivo.

Los contenidos abordados en la formación permanente de los docentes tienen un carácter general sin mostrar una coherencia en su determinación, organización y estructuración; aunque la integración es un proceso dinámico, un factor cardinal en el quehacer de la ciencia y del desarrollo humano, fenómeno complejo y, a la vez, producto o resultado de este, no siempre constituye una prioridad.

En la revisión bibliográfica desde diferentes perspectivas, ocupan un lugar preferente las formas de integrar los contenidos, es decir, la cultura traducida en los diferentes tipos de contenido que pueden establecerse de acuerdo con el criterio que se asuma. En tal sentido, la Unesco propone

cuatro pilares básicos de la Educación a los profesionales de este sector para enfrentar los desafíos del siglo XXI, del cual no está exenta la formación permanente del recién graduado.

La contradicción fundamental manifiesta en el proceso de integración es la que existe entre el carácter totalizador, completo, global, con que existe y se percibe el proceso de formación permanente y lo incompleto, fragmentado, particular e históricamente condicionado del contenido, con ayuda del cual se pretende analizar, explicar, y generalizar sus manifestaciones. La riqueza de esos análisis depende del contexto social concreto, la complejidad del objeto, el nivel de desarrollo del conocimiento acompañado del estilo de pensamiento y las habilidades intelectuales de los profesores, su nivel de formación y el compromiso e intencionalidad de aportar al objeto en cuestión. Para ello es preciso que en el diseño de este proceso se reflexione sobre qué integrar, para qué integrar, qué evaluar y qué utilización se les dará a los resultados obtenidos.

La formación permanente engloba la formación continua al ser más abarcadora, se dirige no solo a la formación del profesional durante toda la vida, sino considera también que es todo momento de interacción, de socialización entre sujetos, un espacio de aprendizaje colaborativo y participativo; mientras que la continua, atiende a la formación del profesional en tanto perdure su ejercicio laboral y siempre se desarrolla, al igual que la permanente, a través de la superación profesional, de la formación académica, así como la combinación con otras formas organizativas del posgrado, la actividad científica y el trabajo metodológico en las formas establecidas.

Tanto la formación continua como la permanente son consideradas un sistema; se acercan a la situación concreta del profesional en ejercicio (contexto); requiere equipos multidisciplinarios y los propios docentes; implica al educador con la preparación, la ejecución y evaluación de las acciones; los contenidos deben tener estrecha conexión teoría-práctica; diagnóstico de necesidades de formación; ofrece una gama de posibilidades para que él pueda acceder a estas acorde con sus falencias y da seguimiento a la formación, orientándolo en la aplicación práctica y constatando los cambios producidos.

Se alude a que sea aprovechado todo momento y contexto de interacción social para llevar a cabo procesos formativos, no solo a situaciones de espacio y tiempo previamente determinadas ni en instituciones creadas al efecto. Así, el individuo puede formarse a través de las relaciones que se dan en situaciones laborales, del hogar o comunitarias; por ello se entiende que, al ofrecer una formación dirigida a la profesionalización, se debe incluir desde su concepción, la utilización consciente de estos espacios interactivos, pues se trata de estar dispuestos a aprender durante toda la vida con la finalidad de conseguir un verdadero desarrollo profesional y una calidad de la docencia en general. Se trata de que la formación sea lo suficientemente integral como para dibujar su silueta lo más cercana posible a las realidades que enfrentan, con el compromiso, el saber y la responsabilidad que deben caracterizar su desempeño profesional.

Diversos autores ofrecen definiciones generales acerca del concepto formación, entre otros, Álvarez (1999), García y Lastres (2003). El estudio comparativo de los conceptos pone de manifiesto las brechas que quedan por superar, si bien se reconoce que la formación es un proceso y a la vez resultado, se aprecia que no incluyen explícitamente las actitudes y valores como elementos esenciales del contenido en la formación.

Es necesario distinguir, desde estos referentes pedagógicos, la definición de la categoría formación que aporta H. Fuentes (2008), como un proceso social y cultural que obedece al carácter de la integridad del desarrollo de la capacidad transformadora humana que se da en la dinámica de las relaciones entre los sujetos en la sociedad, en constante y sistemática relación, capaz de potenciar y transformar su comportamiento en el saber, hacer, ser y convivir de estos sujetos. Estos criterios permiten una comprensión de este proceso con atención a elementos que

dan cuenta de su carácter multidimensional como expresión de las relaciones educación-formación-desarrollo-formación continua y permanente.

La formación, como bien se apunta, puede entenderse como proceso y resultado, organizado, sistemático, coherente, continuo e inacabado, que educa, instruye y desarrolla al ser humano de manera integral conducente a potenciar el desarrollo del sujeto, el cual asume una posición activa. Está orientada a la adquisición, estructuración y reestructuración de conductas, a partir de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, bajo la guía de objetivos previamente fijados. La formación es un proceso inherente y necesario a todos los seres humanos y asociada a las múltiples esferas en que se desempeñan.

Es evidente que los aportes evolucionan en tanto asumen el contenido de la formación dirigido a: la revisión y renovación de conocimientos previos adquiridos, sin exigencias estructuradas y organizadas a partir de las funciones del profesor; a conceptos donde se precisa, como vía para el perfeccionamiento de la actividad pedagógica profesional, la actuación, las estrategias y la necesidad de transformar de manera sustancial las concepciones y prácticas educativas.

La premisa fundamental para mantener y elevar el nivel profesional alcanzado por los recién graduados de la educación está en la superación que se lleva a cabo. Este perfeccionamiento tiene lugar en la búsqueda de la excelencia y el modo de actuación de estos profesionales. Su desempeño está condicionado no solo por la impartición de la clase, como práctica constante y actividad rectora del maestro, sino por la formación que como proceso de primer orden contribuye a su crecimiento profesional.

En Cuba, la preparación de los docentes constituye una responsabilidad desde su concepción tanto en los niveles de dirección como los organizativos, con el coauspicio de la universidad, que tiene como parte de su encargo social la formación y superación de estos. Esta preparación se desarrolla mediante formas organizativas que pertenecen a la educación de posgrado, el trabajo metodológico y la investigación como vías para elevar su calidad en el desempeño profesional.

Si los docentes están preparados, entonces estarán en condiciones de cumplir con las funciones inherentes, y el desarrollo que alcance se evidenciará en la concreción de su desempeño profesional, lo cual constituye un medio para evaluar la efectividad de su formación (Rojas, 2009 y Montero, 2010). De ahí que debe ser considerada la preparación como un estado, un atributo, un entrenamiento, una disposición, la posesión, el dominio por parte de él de sus funciones profesionales, es decir lo que él incorpora y así lo hace suyo.

La preparación y responsabilidad que poseen los recién graduados para resolver de manera independiente y creadora los problemas relacionados con las tareas de instruir, educar, en correspondencia con las demandas del sistema educativo, evidencian el cumplimiento de las funciones profesionales. En esta dirección, Blanco (2001) apuntó:

El maestro es el único agente socializador que está preparado profesionalmente para ejercer las obligaciones que implican la planificación, dirección, control y evaluación de la educación de los demás que, a su vez, es evaluado por ello y al que se le exige una conducta social coherente con dicha responsabilidad. Por ello, es más complejo el cumplimiento de estas exigencias cuando se trata de un recién graduado.

Los autores consideran necesario precisar los rasgos esenciales que deben caracterizarlo: un dominio teórico-metodológico del objeto de la profesión, que le permita adiestrarse en sus contextos de actuación; la identificación con la profesión, que le posibilite implicarse con responsabilidad en la tarea que desarrolla asumiendo los riesgos y éxitos que implica su ejercicio profesional; la satisfacción personal y profesional por la labor que realiza, así como el desarrollo de una ética de la profesión, todo lo cual contribuye a su autotransformación.

Asimismo, resulta necesario sistematizar la categoría contenido; en este orden cualquiera que sea la dimensión que se tome para su análisis es esencial en un proceso, es el producto, el resultado del desarrollo humano; su validez intrínseca queda demostrada por sus aportes al conocimiento, habilidades, valores y experiencias creadoras que se van acumulando y son necesarias para la transformación de la realidad. El contenido es el elemento objetivado del proceso. Es aquella parte de la cultura y experiencia social que debe ser adquirida y se encuentra en dependencia de los objetivos propuestos.

Sobre la categoría contenido, numerosos autores han brindado definiciones: Danilov (1975), Coll (1987), Álvarez (1997), Divilla (1990), Addine (1998). El contenido está integrado de forma unitaria por el sistema de conocimientos, el sistema de habilidades, el sistema de valoraciones, normas de actuación y el sistema de experiencias de la actividad creadora acumulada por la humanidad en el desarrollo histórico-social del proceso educativo como fenómeno social y sus resultados (Danilov, 1975).

En la bibliografía de autores como: De Pro (1998), Pozo y Gómez (2001), Gómez (2009) y Montero (2010) y en sitios de *Internet*: <http://www.eeducador.com>, <http://planificacioneducativa> y <http://espacioblog.com>, que divulgan resultados de investigaciones sobre el contenido de enseñanza de las ciencias en el currículo escolar, se constata la existencia del contenido por tipos, los que se dan simultánea e interrelacionadamente durante el proceso de aprendizaje.

Los autores citados hacen referencia al contenido como categoría pedagógica, como el aspecto contentivo de sus tipos, así como su carácter histórico social, de forma explícita unos e implícita otros, transitando de una posición restringida hacia otra más abarcadora. Independientemente de que estos tres elementos conforman una unidad inseparable, por su naturaleza, cada uno de ellos requiere un tratamiento específico.

Varios son los investigadores, tanto a nivel nacional como internacional, que han abordado la integración en el sistema educativo, destacándose en este sentido los trabajos de: Álvarez (1992), Añorga (1998), Armas (2002), Miranda (2003), Salazar y Addine (2003), Addine y García (2004), Sigas (2007) y Castillo (2013).

La integración del contenido en la formación de los recién graduados se sustenta en las concepciones teóricas y metodológicas de resultados científicos de investigadores cubanos y extranjeros acerca del contenido como categoría más general. El contenido de la educación está constituido por el conjunto de teorías, hipótesis, leyes, principios, modelos de pensamiento y acción, patrones culturales característicos del desarrollo científico y cultural de la sociedad.

La integración del contenido en la formación de los recién graduados debe ser entendida como el resultado de un proceso de planificación, organización y de estudio, coparticipación, colaboración y reciprocidad de todos los agentes formativos que intervienen en el proceso para encontrar nexos lógicos en los contenidos, en correspondencia con los avances de las ciencias y las transformaciones educacionales que se concretan en los niveles de dirección, mediante las formas organizativas de la educación de posgrado, la investigación y el trabajo metodológico, lo cual contribuye al perfeccionamiento de sus funciones profesionales.

En la búsqueda bibliográfica sobre cómo se determina, estructura, e integra el contenido en la formación permanente en el contexto de las transformaciones educacionales, tomando en consideración sus tipos, se precisan autores como: De Pro (1998), J. Pozo y M. Gómez (2001), y en sitios de *Internet*: http://www.pucp.edu.pe/cmp/estrategias/cont_aprend.htm-agosto, <http://es.wikipedia.org>, <http://planificacion-educativa.espacioblog.com>, que divulgan resultados de lo investigado. Se evidenció que existen tipos de contenido, los que se dan de manera simultánea e interrelacionada durante el proceso: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Uno de los problemas más difíciles de la educación es delimitar con precisión las tareas básicas y las funciones de este profesional. A primera vista, la contradicción entre las exigencias que plantean los sistemas nacionales de educación a sus maestros y las posibilidades reales de estos últimos para cumplirlas resultan insolubles y constituye fuente de continuos conflictos laborales y existenciales.

En relación con las funciones del maestro, diferentes investigadores han realizado propuestas. Entre ellos se encuentran Kuzmina (1974), citada por Ponce (2005), Castro (2012, 2015) y Rojas (2009). En esta investigación, se asumen las declaradas por Blanco y Recarey (1999). Las funciones del profesional de la educación constituyen la exteriorización de las propiedades inherentes a la profesión. Se manifiestan en el comportamiento profesional del educador, están en estrecha relación e interdependencia.

Las funciones de los docentes son aquellas actividades que incluyen acciones y operaciones encaminadas a asegurar el cumplimiento exitoso de las tareas básicas (Blanco, 2001). Al analizar las funciones y su relación con las exigencias del desempeño profesional del docente puede afirmarse que las tres direcciones fundamentales son: el contenido, la investigación y el desempeño profesional; de modo que los procesos de orientación, en el contenido, se refieren a las acciones que, mediante la demostración del saber, el saber hacer y el saber ser, debe realizar para que asimile de forma activa el contenido. Se distinguen las funciones profesionales: docente-metodológica, investigativa y la orientadora.

A continuación, se brindan precisiones teóricas y metodológicas sobre los tipos de contenido para su integración en el proceso de formación permanente.

Objetivo: ofrecer información teórica y metodológica a los docentes sobre el tratamiento a los tipos de contenido para el diseño de acciones que le permitan su integración, de modo que favorezca su contextualización en correspondencia con sus carencias y potencialidades en el cumplimiento de las funciones profesionales.

En las instituciones educativas la preocupación de dirigir el proceso de formación permanente, a través de actividades apropiadas que contribuyan a la integración y fijación del contenido desde la educación posgraduada, establece un reto por la significación que reviste para el cumplimiento de las funciones profesionales del docente. Consciente de esta necesidad, la Unesco emitió los cuatro principios que son la base de la Educación y que, a la vez, constituyen los saberes que dan pauta a la estructuración de los contenidos.

Principios	Saberes	Contenidos
Aprender a aprender	Saber qué	Conceptos
Aprender a hacer	Saber hacer	Procedimientos
Aprender a ser Aprender a vivir juntos	Saber ser	Actitudes

En este orden se ofrece una propuesta de la aplicabilidad de la integración del contenido por tipos desde las funciones profesionales; esta puede ser tomada en cuenta en su quehacer pedagógico en correspondencia con el modo de actuación.

Función: docente metodológica

Selecciona los conocimientos, habilidades, normas, ideas, valores objeto de estudio y sus potencialidades para formar problemáticas, problemas, preguntas contradictorias, discrepancias que se pongan en posición de búsqueda durante la apropiación de saberes. Determina el nivel de sistematicidad y profundidad en que se trabajará cada elemento del contenido en su vínculo con

el resto de los componentes del proceso pedagógico y las posibilidades reales de aprendizaje. Vincula el contenido de aprendizaje con la práctica social y las posibilidades de valoración en el plano educativo en función de situaciones típicas de cada contexto de actuación. Precisa las relaciones que se expresan en el contenido objeto de estudio, de modo que se busquen los vínculos entre diferentes áreas del saber, en particular con las habilidades intelectuales y profesionales que son comunes. Manifiesta disposición para el intercambio de ideas y modificación de las acciones previstas en correspondencia con las necesidades de los participantes.

Función: orientadora

Domina los conocimientos relacionados con el diagnóstico pedagógico integral. Delimita el estado actual en función de las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades actuales. Establece los parámetros para el desarrollo del proceso evaluativo. Selecciona los métodos, técnicas y procedimientos adecuados. Elabora los instrumentos que permitan recoger la información. Aplica el aparato instrumental elaborado y procesa la información. Determina las características, regularidades y causas en función de potencialidades, logros y carencias. Elabora y aplica estrategias pertinentes e individualizadas que permitan la transformación del sujeto. Construye las recomendaciones con vistas al crecimiento y desarrollo del sujeto sobre la base de la valoración y el reajuste de las estrategias de orientación elaboradas según el pronóstico y diagnóstico individual y grupal. Promueve la reflexión y análisis de los resultados alcanzados en la formación integral del individuo.

Función: investigativa

El docente puede identificar y jerarquizar los problemas que obstaculizan el proceso educativo: observa la realidad educativa, la describe, compara la realidad educativa con la teoría científica que domina, identifica contradicciones y plantea problemas científicos. Cuando teoriza acerca del problema y asume una posición científica que sustenta las propuestas de cambio, entonces analiza textos y datos, sintetiza información, determina indicadores de un objeto de estudio, explica hipótesis, ideas, situaciones y/o hechos, compara criterios científicos, elabora conclusiones teóricas, modela soluciones científicas a situaciones específicas, redacta ideas científicas.

Además, cuando introduce y evalúa en la práctica los resultados obtenidos con vistas a su transformación y continuo perfeccionamiento, entonces: selecciona métodos de investigación, elabora instrumentos de investigación, aplica métodos e instrumentos de investigación, ordena información recopilada, tabula información y la procesa, interpreta datos y gráficos, compara los resultados obtenidos con el objetivo planteado, evalúa la información, presenta resultados en eventos, escribe ponencias y artículos científicos. Valora el papel de la actividad científica como medio idóneo para el conocimiento y transformación de las acciones que se realizan tanto en lo docente metodológico como en lo orientador, lo cual sirve de fundamento y vía para la solución de los problemas profesionales con una actitud autocrítica de su labor pedagógica.

En síntesis, el problema de cómo diseñar las actividades contentivas en el proceso de formación permanente mediante la educación posgraduada, la investigación y el trabajo metodológico, constituye un desafío para los responsabilizados con esta labor, el cual reside en crear las situaciones de aprendizaje adecuadas para que los esquemas de conocimiento, que construye el maestro, evolucionen en función de los objetivos propuestos.

Conclusiones

La sistematización realizada permite ofrecer una herramienta pedagógica que contiene el diseño de actividades para la integración del contenido por tipos en el proceso de formación permanente, a partir de las funciones docentes que le corresponden en las que puede utilizar los saberes

adquiridos, las habilidades y valores profesionales para desarrollar la capacidad de lograr nuevos conocimientos en la propia conducción de su proceso formativo, con una mayor integralidad hacia la búsqueda de un perfeccionamiento continuo de su labor pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Addine, F. y García, G. (2004). La integración: núcleo de las relaciones interdisciplinarias en el proceso de formación de los profesionales de la educación. En M. Álvarez (comp.), *Interdisciplinariedad: Una aproximación desde la enseñanza- aprendizaje de las ciencias* (pp.45-57). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Addine, F. y Salazar (2003). *La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión*. La Habana, Cuba. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- Almenares, D. M. (2017). Posiciones teóricas y metodológicas para la integración del contenido en la formación permanente de los recién graduados con las nuevas transformaciones educacionales. En libro *Ciencia e Innovación Tecnológica*. Editorial Académica Universitaria. Vol. I. Capítulo Ciencias Pedagógicas. Coedición. Edacun-Redipe. Las Tunas.
- Álvarez, C. (1992, 1997,1999). *La escuela en la vida*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Blanco, A. (2001). *Introducción a la Sociología de la Educación*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación
- Coll, C. y Pozo, J. (1987, 1994). *Los contenidos en la Reforma*. Buenos Aires, Argentina: Santillana. Aula XXI.
- Collazo, V. (2016). *La integración de contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática para la formación profesional del Técnico Medio en la especialidad Zootecnia-Veterinaria* (tesis doctoral). Instituto Superior Politécnico de Enseñanza Técnica. La Habana, Cuba.
- Divilla, S. y García, M.L. (1990). *Didáctica. El Currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid, España: UNED.
- Fuentes, H. C. (1998). *Dinámica del proceso docente educativo de la Educación superior*. Centro de Estudios “Manuel. F. Gran”. Santiago de Cuba. Universidad de Oriente.
- M. A. y Skatkin, M. N. (1975). *Didáctica de la escuela media*. Moscú: Editorial Prosvetschenie.
- Propósitos y contenidos del currículo (2016). <http://www.wikipedia.org>.
- Sigas, O. (2007). *Modelo didáctico de integración de los contenidos del ejercicio de la profesión a través de la actividad científico investigativa desde el área de Humanidades*. ISP. Frank País García, Santiago de Cuba, Cuba.

GESTIONAR APRENDIZAJE EN POSGRADO AL DESARROLLAR HABILIDADES DE ESCRITURA ACADÉMICA: FASE DE DIAGNÓSTICO

Psicól. Aranza Gabriela Rodríguez Hernández
aranza16ag@gmail.com
Universidad Veracruzana, México

Dr. C. María De los Ángeles Silva Mar
asilva@uv.mx
Universidad Veracruzana, México

Dr. C. Araceli Huerta Chua
arahuerta@uv.mx
Universidad Veracruzana, México

Dr. C. Miriam Alejandre Espinosa
malejandre@uv.mx
Universidad Veracruzana, México

Resumen

La formación de profesionales en el nivel de posgrado requiere procesos de evaluación y mejora continua para mantener la calidad educativa, sobre todo, en aquellas instituciones reconocidas por el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Este estudio integra los resultados de un diagnóstico para la gestión del aprendizaje en la maestría que lleva el mismo nombre. Se evaluaron los estilos de instrucción, las condiciones de estudio y las habilidades de escritura académica. Los resultados muestran que los estudiantes tienen un estilo de aprendizaje kinestésico y teórico predominantemente. Cuando estos estudian, enfrentan dificultades para planificar sus tiempos, prepararse antes de un examen, contar con un espacio adecuado, optimizar la lectura y motivarse. Carecen de experiencias previas en la escritura de textos científicos, no reconocen su estructura y se les dificulta ubicar, citar y referenciar fuentes de información. La detección de estas necesidades evidencia la pertinencia de diseñar un proyecto de intervención a partir del que se gestionen aprendizajes, tomando como base el acercamiento con los participantes desde la investigación-acción y, en particular, considerando sus estilos de aprendizaje y condiciones de estudio para mejorar sus habilidades de escritura académica.

Palabras clave: alfabetización académica, redacción, condiciones de estudio, estilos de aprendizaje, gestión del aprendizaje

Introducción

La escritura académica, también conocida como redacción científica, es entendida como la actividad realizada por uno o varios científicos para comunicar los resultados de sus trabajos de investigación, reflexión, revisión y divulgación a la comunidad científica, tanto nacional como internacional, mediante textos especializados (Rivas, 2017). En el nivel superior, la realización de escritos académicos es común, y tanto en la licenciatura como en el posgrado se realizan actividades académicas que posicionan a los estudiantes en un rol diferente; de consumidores a

creadores del conocimiento, mediante la producción de textos como: monografías, informes, artículos científicos y reseñas, entre otros formatos (Pereira y di Stefano, 2007 y Franco, 2016).

La escritura de textos académicos es una actividad compleja y demandante ya que implica la lectura, comprensión y análisis crítico de un gran número de textos en un corto periodo de tiempo; además, en ocasiones estos son extensos y complejos, lo que dificulta su revisión y por lo tanto la coherencia expositiva y solidez de los autores (estudiantes) que intentan interpretar sus significados y plasmarlos en sus escritos (Ochoa, 2011; Colombo, 2012 y Franco, 2016). Paralelamente, las condiciones de estudio y los estilos de aprendizaje pueden facilitar u obstaculizar la redacción y publicación de textos científicos, además de impactar en el rendimiento académico y la eficiencia terminal (Ochoa, 2009; Guerrero, 2011 y Martín, 2015).

Las instituciones de educación y los docentes reconocen la existencia de problemáticas relacionadas con las habilidades de escritura de sus estudiantes; se ha documentado que a pesar de que los centros educativos cuentan con manuales o instructivos para guiar el proceso de elaboración de tesis, estos no son suficientes ya que se conciben como formularios a completar, por tal motivo los trabajos académicos no exhiben la calidad requerida para este nivel educativo. Dicha situación ha incrementado la demanda de especialistas que asesoren a los centros educativos con talleres o cursos para facilitar el proceso de elaboración de tesis (Pereira y di Stefano, 2007 y Franco, 2016). Según estos autores, a pesar de la importancia del tema, los estudios al respecto son escasos.

La encuesta *International WAC/WID Mapping Project* presenta un panorama general sobre las concepciones de la escritura académica en diversas instituciones (Thaiss, Bräuer, Carlino, Ganobcsik-Williams y Sinha, 2012); sin embargo, no reporta sobre la condición actual de las habilidades de escritura de los estudiantes de posgrado, tampoco sobre las áreas de oportunidad y fortalezas. Los datos al respecto provienen de estudios realizados por docentes/investigadores que detectaron problemáticas relacionadas con las habilidades de escritura en instituciones donde son adscritos (Pereira y di Stefano, 2007; Espino, 2015; Chois y Jaramillo, 2016 y Franco, 2016).

Es necesario que en las Instituciones de Educación Superior -sobre todo de posgrado- se realicen diagnósticos pertinentes para conocer las habilidades de escritura académica de sus estudiantes y gestionar líneas de acción fundamentadas en la información obtenida. Bajo este panorama, la propuesta de la gestión del aprendizaje aporta un paradigma que deconstruye la imagen del maestro tradicional por el de un gestor, un mediador, un guía, que se encuentra en interacción constante con personas complejas y por lo tanto tiene el compromiso de conocerlas y atender sus particularidades para posibilitar sus aprendizajes, a través de la recopilación sistemática, periódica y estructurada de información referente a sus características personales, los procesos de enseñanza en los que están inmersos y sus rasgos de aprendizaje (Soubal, 2008 y Zapata-Ros, 2014), y las condiciones de estudio para plantear nuevas rutas de actuación que den solución a las demandas de la sociedad cambiante.

Gestionar el aprendizaje al desarrollar habilidades de escritura académica requiere procesos continuos de reflexión, evaluación, adopción de nuevas posturas, nuevos caminos y toma de decisiones con la visión de buscar nuevas posibilidades de aprendizaje para los estudiantes y más aún, si se trata de la formación de futuros gestores.

Siguiendo esta línea de pensamiento, la presente investigación tiene como objetivo conocer las habilidades de escritura académica de un grupo de estudiantes de posgrado y se plantea la siguiente pregunta: ¿Con qué habilidades de escritura académica inician los estudiantes de la maestría en Gestión del aprendizaje de la Universidad Veracruzana, región Poza Rica, en Veracruz, México?

Desarrollo

Para contextualizar el proyecto de intervención educativa en este apartado se presenta un panorama de las políticas internacionales y nacionales relacionadas con la Educación superior y específicamente con los estudios de maestría.

La Unesco forma parte de la Naciones Unidas y es la única institución de la misma que cuenta con un mandato en Educación superior; esta organización genera conocimientos e información de base empírica a través de los documentos especializados que emite, los cuales buscan facilitar la elaboración de políticas a los Estados Miembros en aras de mejorar el acceso equitativo a una enseñanza de calidad (Unesco, 2019a).

La Organización considera que, en materia de Educación superior, se debe tener presente la naturaleza cambiante de la demanda del mercado laboral y el protagonismo en ascenso de las tecnologías para adaptarse a los cambios vertiginosos y garantizar las competencias necesarias de los futuros profesionales. En el marco de estas respuestas, la Unesco emite documentos especializados como: las directrices en materia de calidad de la Educación superior a través de las fronteras, el Convenio Mundial sobre Reconocimiento de Cualificaciones relativas a la Educación superior, el programa UNITWIN, cátedras Unesco y la agenda 2030 de educación (Unesco, 2019b).

La Unesco (2019b) favorece y apoya las capacidades de investigación en el contexto de las instituciones de la Educación superior y reconoce que la base de las sociedades del conocimiento sostenible se encuentra en la educación, el aprendizaje y la investigación.

Las directrices en materia de calidad de la Educación superior a través de las fronteras nacen en respuesta a la creciente comercialización de la enseñanza superior y en común acuerdo con la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). En ellas se proponen instrumentos para evaluar la calidad y pertinencia de la educación, tanto en la modalidad de enseñanza presencial, como a distancia (Unesco, 2006).

En dicho documento, la investigación y creación de conocimiento es respaldado por las directrices destinadas a las instituciones y los proveedores de Educación superior a quienes se recomienda que consoliden redes para el intercambio de información, buenas prácticas y la difusión del conocimiento, además de reconocer que una enseñanza y una investigación de calidad son el reflejo de la calidad del profesorado y condiciones de trabajo que fomenten una indagación crítica e independiente (Unesco, 2006).

En lo que se refiere a los documentos legales que actualmente se encuentran en vigor en materia educativa en México están: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el Plan Nacional de Desarrollo, la Ley General de Educación y el Plan Sectorial de Educación.

En el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 1917) se establece que toda persona tiene derecho a la educación. El Estado impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. Corresponde al Estado la rectoría de la educación que, impartida por este, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. El artículo establece además que el Estado apoyará la investigación e innovación científica, humanística y tecnológica, y garantizará el acceso abierto a la información que derive de ella.

La Ley General de Educación (LGE, 1993) es el documento especializado que contiene 181 artículos y 17 transitorios, distribuidos en 11 títulos y 3 capítulos. Particularmente en el Capítulo IV se integra la normativa referente a la Educación superior, este se conforma del artículo 47 al 51 los cuales establecen, entre otras cosas, el nivel que ocupa la Educación superior en el sistema

educativo mexicano, reconociéndolo como el último después de la educación media superior y está compuesta por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado

El Plan Sectorial de Educación (PSE, 2020) se divide en 10 apartados principales que mantienen congruencia con el PND, entre estos apartados se encuentra un Análisis del estado actual, Objetivos prioritarios, Estrategias prioritarias y Acciones puntuales. Particularmente, en materia de Educación superior, el estado actual indica que es necesario reducir los altos niveles de abandono y aumentar los índices de eficiencia terminal; lo anterior se relaciona con el objetivo prioritario 2, que plantea la necesidad de garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional a través del logro de aprendizajes y el desarrollo del pensamiento crítico, con base en un currículum, materiales y contenidos adecuados a las necesidades, capacidades, características e intereses de los estudiantes, así como su utilidad acorde a las exigencias y desafíos del desarrollo regional, nacional y mundial, vinculándose con el sector productivo y la investigación científica.

Además de las políticas antes mencionadas, en México existen organismos que regulan en materia de Educación superior como la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), quienes emiten documentos oficiales.

Al respecto, la ANUIES (2016) en su Plan de Desarrollo Institucional identifica cinco tendencias de la sociedad contemporánea y de la Educación superior que se conjugan con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible acordada por los Estados Miembros de la Organización de las Naciones Unidas; estas tendencias forman parte del entorno de la ANUIES y se incidirá en el cumplimiento de su misión en los próximos años.

Por su parte el CONACyT es una entidad del Estado mexicano que tiene la visión de ser la promotora de la investigación en ciencias y humanidades, la modernización y el desarrollo tecnológicos, así como de la innovación; asesora de la administración pública en esas materias, y especializada para articular las políticas públicas relativas del Gobierno Federal (CONACyT, 2019a).

Este consejo regula el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) y forma parte de la política pública de fomento a la calidad del posgrado nacional. Además, fomenta la mejora continua y el aseguramiento de la calidad del posgrado nacional, para incrementar las capacidades científicas, humanísticas, tecnológicas y de innovación del país, que incorporen la generación y aplicación del conocimiento como un recurso para el desarrollo de la sociedad y la atención a sus necesidades, contribuyendo así a consolidar el crecimiento dinámico y un desarrollo más equitativo y sustentable del país (CONACyT, 2019b).

En relación con esto, se considera que la maestría en Gestión del Aprendizaje incrementa las capacidades científicas, humanísticas, tecnológicas y de innovación; e incorpore, genere y aplique los conocimientos como un recurso para el desarrollo de la sociedad y la atención a sus necesidades a través de sus estudiantes; así se ha iniciado este proyecto de intervención educativa con los maestrantes.

El método empleado fue el siguiente:

Diseño: investigación-acción participativa con alcance descriptivo

Participantes: se evaluó a 11 estudiantes del primer semestre de la maestría en Gestión del Aprendizaje de la Universidad Veracruzana, en Poza Rica, Veracruz, México. Durante el proceso de aplicación de instrumentos dos estudiantes no completaron la evaluación, por lo que la muestra total fue de 9 participantes.

Instrumentos: para conocer el estilo de aprendizaje se utilizó el inventario de estilos de aprendizaje de predominio sensorial del modelo de programación neurolingüística (PNL) (Metts, 1999), integrado por 24 reactivos que conforman los estilos auditivo, visual y kinestésico en una escala tipo Likert con opciones de respuesta 1= nunca 2= raramente 3= ocasionalmente 4= usualmente 5= siempre. Adicionalmente, se aplicó un inventario de estilos de aprendizaje para complementar los perfiles de los estudiantes evaluados, este comprende 40 pares de enunciados que evalúan los estilos teórico, práctico, activo y reflexivo.

Las condiciones de estudio se evaluaron con el cuestionario sugerido para el nivel educativo de Bachillerato y Superior (Díaz, 2005), por lo que se determina que se adecua a estudiantes de posgrado, integrado por 70 reactivos que conforman las dimensiones de: distribución del tiempo (DT), motivación en el estudio (ME), distractores durante el estudio (DE), notas en clase (NC), optimización en la lectura (OL), cómo preparar un examen (PE) y actitud ante el estudio (AC), estos reactivos se presentan en escala Likert con opciones de respuesta: siempre, a menudo, raras veces y nunca. Para los resultados se considera como punto de corte de 0 a 74 % para las condiciones de estudio inadecuadas y de 75 a 100 % para las condiciones de estudio adecuadas.

Por último, se elaboró un cuestionario para conocer las habilidades de escritura académica a partir de la revisión de Arnoux, Borsinger, Carlino, di Stefano, Pereira y Silvestri (2004), Ochoa (2011), Difabio (2012), Chois y Jamarillo (2016) y Franco (2016). Este estuvo integrado por 29 preguntas con opciones de respuesta y abiertas, que evalúan las experiencias previas, planificación de la escritura, búsqueda de información, uso de estrategias de aprendizaje y la puesta en texto. Asimismo, se incluyó una actividad que solicitaba leer un texto corto y parafrasear citando y referenciando la fuente.

Procedimiento: atendiendo las indicaciones de distanciamiento social por la pandemia de COVID-19, se contactó con los directivos mediante correo electrónico, exponiendo el proyecto y pidiendo los permisos correspondientes; una vez obtenidos, se realizó una reunión virtual con los estudiantes donde se explicaron los objetivos y se solicitó su participación. Posteriormente, se mantuvo comunicación con ellos mediante una aplicación de mensajería instantánea (*WhatsApp*) y se enviaron los cuestionarios en formato *Word* y un video explicativo. Cabe destacar que los resultados presentados en esta investigación forman parte de la etapa del diagnóstico, realizado para determinar áreas de oportunidad e intervenir con una propuesta de gestión del aprendizaje.

Análisis: para los cuestionarios de estilos de aprendizaje y condiciones de estudio se creó una base de datos en el programa *Microsoft Excel* versión 16.0, con el objetivo de calcular porcentajes y graficación automática. La interpretación de las respuestas del cuestionario de escritura académica se realizó mediante análisis del discurso, y se consideraron como categorías de análisis las dimensiones evaluadas.

Limitaciones: principalmente la actitud de los estudiantes, quienes se mostraron poco participativos en las actividades de evaluación, argumentando que sus horarios de clase y trabajo no les permitía realizarlas, situación que retrasó las fechas de aplicación y análisis de los datos. Otra limitación fue la baja definitiva de un estudiante, ya que solo completó 3 de los 4 instrumentos.

En la figura 1 se muestran los resultados de las condiciones de estudio y estilos de aprendizaje a partir de gráficos. Las principales áreas de oportunidad del primer instrumento se muestran en color naranja, las que obtuvieron un porcentaje inadecuado en amarillo y las adecuadas en verde.

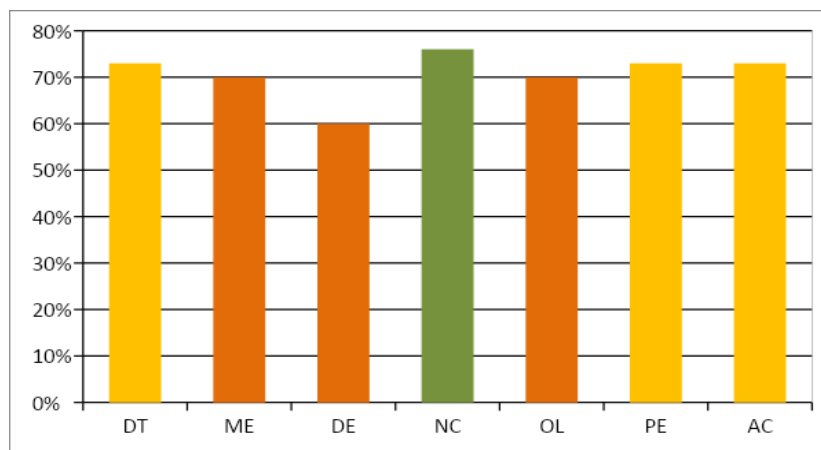


Figura 1. Resultados del cuestionario de condiciones de estudio Bach y Superior
Fuente: elaboración propia

El análisis final de los datos indicó que los estudiantes evaluados presentaron áreas de oportunidad en la mayoría de las condiciones de estudio. Obtuvieron calificaciones inadecuadas con porcentajes de 60 % en distractores durante el estudio (DE); 70 % en motivación en el estudio (ME); 70 % en optimización de la lectura (OL); 73 % en distribución del tiempo (DT); 73 % en preparación para los exámenes (PE) y 73 % en actitud ante el estudio (AC). Obtuvieron porcentajes adecuados (76 %) en la dimensión notas de clase (NC).

Los distractores durante el estudio identificados fueron: escuchar música, tener demasiados objetos sobre la mesa, ruidos y personas conversando, distraerse con asuntos ajenos al tema, buscar apuntes o libros en los momentos que deberían estar estudiando, no acudir a bibliotecas o centros de información con frecuencia e interferencia de problemas personales.

Respecto a la motivación en el estudio, se encontró que no identificaron la importancia de esta y el esfuerzo requerido para lograr metas, no se establece una calificación mínima por obtener en cada una de sus Experiencias Educativas (EE) y se sienten cansados o soñolientos mientras estudian.

En relación con la optimización de la lectura, reportaron que se sienten fatigados mientras leen, presentan dificultades para comprender el contenido y no hacen uso de estrategias como explorar e investigar el contenido general de un libro antes de empezar su lectura sistemática, ni adoptan una actitud crítica respecto de lo que leen para obtener sus propias conclusiones, no repiten en voz alta el material que consideran más relevante, no elaboran cuadros sinópticos o diagramas a fin de seleccionar y sintetizar lo que han leído, tampoco elaboran resúmenes empleando sus propias palabras, ni consultan el diccionario cuando desconocen el significado de algunas palabras, así como tampoco formulan preguntas a partir de las lecturas realizadas.

En cuanto a la distribución del tiempo, las condiciones inadecuadas que se diagnosticaron se deben a que no realizan programas sistemáticos para su aprovechamiento, como llevar un registro diario de las horas que estudian, programas de actividades diarias y elaboración de horarios de estudios antes de empezar su periodo de clases.

En la planificación de los tiempos de estudio se encontró que se sienten nerviosos antes de presentar un examen, con poca confianza en sus conocimientos o capacidades y no duermen adecuadamente la noche anterior; además, durante su aplicación, algunos no responden de manera precisa las preguntas que se le formulan ni distribuyen su tiempo de acuerdo con el número de estas. Acerca del área de actitudes ante el estudio, las condiciones inadecuadas fueron: frecuentar a compañeros que presentan un bajo rendimiento académico y no estudiar los apuntes

de clase, ni investigar por iniciativa propia aspectos relacionados con las diferentes experiencias educativas.

El análisis demostró (figura 2) un mayor porcentaje de estudiantes con predominio del estilo kinestésico (31.5 %), seguido del estilo visual (29.6 %) y el auditivo (27.5 %).

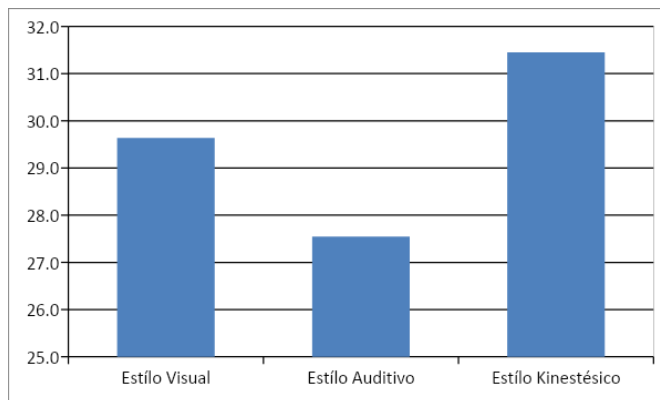


Figura 2. Resultados del inventario de estilos de aprendizaje (predominio hemisférico)
Fuente: elaboración propia

Los estudiantes aprenden mejor si realizan actividades de movimiento, seguidas de observar el material y en menor medida escuchando la información. Les favorecen actividades que demanden interactuar físicamente, observar y escuchar la información, ver videos, películas, programas de computación, representaciones visuales del material, como gráficas, cuadros, carteles y diagramas. El tiempo asignado para una tarea debe ser limitado y con descansos frecuentes.

El estilo de aprendizaje predominante en los estudiantes (figura 3) fue el teórico, lo que los caracteriza como personas sistemáticas, lógicas (buscan explicaciones de causa-efecto), factuales, tranquilas, cautelosas, pacientes y hablan de manera prolija y ecuánime sobre contenidos que se relacionan con hechos, procedimientos, planeación, organización, controles, comprobación, análisis, observaciones, pruebas y detalles.

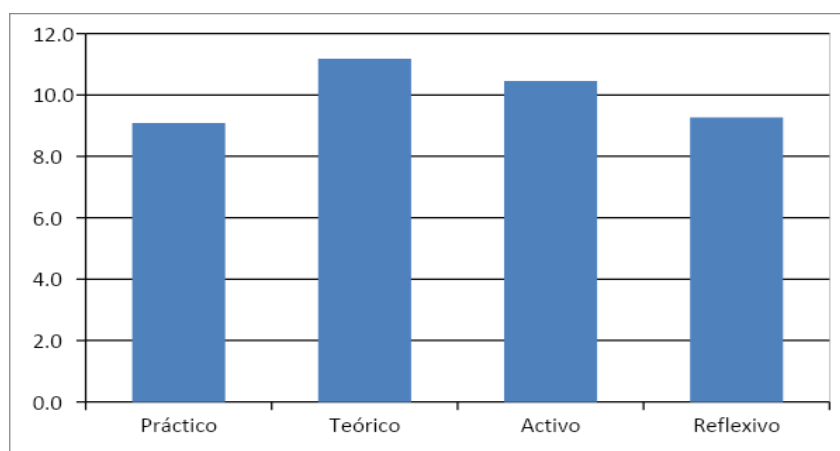


Figura 3. Resultados del inventario de estilos de aprendizaje
Fuente: elaboración propia

Resultados del cuestionario de escritura académica

En relación con las experiencias previas en la realización de un trabajo de tesis, se encontró que 5 estudiantes han realizado una tesis con anterioridad, mientras que 4 de ellos se enfrentan por primera vez ante esta actividad. Únicamente una estudiante indicó haber elaborado una ponencia para un congreso nacional y ningún estudiante ha escrito un artículo para revista.

Los alumnos que elaboraron una tesis indicaron que el principal aspecto positivo de esta experiencia fue la obtención de aprendizajes, mientras que los negativos fueron el poco tiempo para realizarla, los obstáculos burocráticos en las instituciones donde solicitaron realizar sus proyectos, dificultad para expresar adecuadamente sus ideas y desconocimiento del género tesis.

De igual manera, se encontró que únicamente una estudiante identificó algunas partes que integran un artículo de revista (introducción, conclusión y referencias) pero el resto de sus compañeros no lo hicieron; sin embargo, 3 de ellos mencionaron que les gustaría poder realizar uno. Es importante resaltar que 7 de los 9 estudiantes evaluados identificaron las partes esenciales de una tesis y únicamente 2 de ellos no las conocen. A pesar de que 2 estudiantes no han escrito una tesis con anterioridad sí conocen su estructura.

Respecto a la planificación, se detectó que los estudiantes organizaron su tiempo conforme a cronogramas facilitados por sus docentes, donde establecieron las tareas pendientes y los capítulos; se identificó una tendencia a escribir en horarios nocturnos. Los estudiantes mencionaron que para iniciar la escritura de su tesis investigaron el tema, estructuraron capítulos, siguieron las guías proporcionadas por sus docentes o directores de tesis y los ejemplos de otras tesis.

En relación con la búsqueda de información se identificó que los estudiantes recurrieron a fuentes directas como artículos, tesis, libros, manuales, estadísticas y entrevistas; así como a fuentes para la localización e identificación de documentos como bases de datos, páginas *web* y repositorios institucionales; sin embargo, se identificaron dificultades para distinguir entre las diferentes herramientas de búsqueda.

La mayoría de los estudiantes respondieron que no conocen ninguna base de datos o las confundieron con buscadores *web*, solo una estudiante enlistó adecuadamente 4 de ellos (Scopus, SciELO, Redalyc y Dialnet). Sin embargo, incluyó 3 páginas *web* que no se consideran bases de datos; situación similar se encontró cuando se les preguntó sobre los índices académicos, 6 de los estudiantes mencionaron no conocer alguno y 3 enlistaron diversas bases de datos, motores de búsqueda y redes sociales, mas no proporcionaron una respuesta acorde a la pregunta.

Todos los estudiantes mencionaron que conocen el repositorio institucional de su posgrado, una indicó que antes de sus clases en el posgrado no lo conocía y 2 estudiantes mencionaron también el de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). De igual manera, todos conocen al menos un buscador *web* y *Google* es el más mencionado; no obstante, 2 estudiantes mencionaron, además, bases de datos, lo que evidencia confusión entre las fuentes de acceso a la información existentes. De igual manera, 5 de los estudiantes respondieron que no conocen las herramientas para realizar una búsqueda avanzada, 5 contestaron que sí las conocen.

La mayoría de los estudiantes no identificaron qué es una fuente bibliográfica, solo 3 lo hicieron. Por otro lado, 4 estudiantes no identificaron la diferencia entre una cita y una referencia, 5 estudiantes diferenciaron adecuadamente. De igual manera, un estudiante indicó que no conoce el formato de la *American Psychological Association* (APA), 7 sí lo conocen; pero solo una estudiante identificó su función como manual de escritura académica.

Acercas de las estrategias de aprendizaje se encontró que 6 estudiantes no utilizaron estrategias para comprender la información leída antes de iniciar la escritura de su tesis y únicamente 3 sí lo hicieron. Por otro lado, 3 estudiantes indicaron que no utilizaron ejemplos para ilustrar un punto

importante de su escrito, mientras que 6 sí lo realizaron. Con respecto a los conocimientos específicos de las tipologías textuales, se determinó que 2 estudiantes no conocen qué es un texto argumentativo y 7 sí lo conocen, situación similar se evidenció en las preguntas relativas a los textos narrativos y la estructura de un párrafo. Además, 4 estudiantes señalaron que no utilizaron técnicas para escribir un párrafo, mientras que 5 sí las utilizaron.

La mayoría de los estudiantes respondieron que sí utilizaron conectores textuales en su escrito, únicamente 2 estudiantes no los utilizaron; no obstante, 8 sí conocen qué son los conectores textuales y 1 no los conoce. Caso contrario se reporta con el significado de los tipos de voz gramatical, pues únicamente 2 estudiantes sí conocen qué es la voz activa y pasiva, mientras que 7 de ellos no las conocen.

En relación con la actividad solicitada (realizar parafraseo, citar y referenciar fuentes) se identificó que 4 estudiantes realizan parafraseo adecuadamente e identifican datos esenciales de las citas como el apellido del autor y la fecha; pero agregan datos que no corresponden al formato APA como la inicial del nombre del autor, además, no incluyeron referencias; 3 estudiantes tuvieron estas mismas dificultades, no obstante, a diferencia de los casos anteriores, ellos sí agregaron referencias, las cuales advierten errores en los signos de puntuación, inclusión de abreviaturas y falta de utilización de cursivas. Es importante resaltar que el escrito de una estudiante tuvo errores sintácticos y de coherencia; una estudiante realizó la actividad citando y referenciando su texto conforme a lo solicitado.

Conclusiones

A través del trabajo realizado se conocieron las habilidades de escritura académica de un grupo de estudiantes de la maestría en Gestión del Aprendizaje de la Universidad Veracruzana en la región Poza Rica, en Veracruz, México. Con esto se diagnosticaron áreas de oportunidad para intervenir posteriormente con una propuesta de gestión del aprendizaje que atienda las problemáticas detectadas, de acuerdo con los estilos de aprendizaje de los estudiantes, así como sus condiciones de estudio.

De acuerdo con el instrumento de condiciones de estudio se reconoce que es necesario atender la optimización de la lectura por considerarse esencial para los aprendizajes que se pretenden favorecer en los estudiantes con la intervención. De igual manera, se evidencian dificultades para planificar los tiempos de estudio, estudiar en un espacio adecuado y prepararse para un examen; se advierten situaciones importantes que deben ser atendidas como la motivación y actitudes ante el estudio que se pueden relacionar con dificultades en el apropiamiento del conocimiento.

El estilo de aprendizaje predominante en los estudiantes vislumbra un reto relacionado con las particularidades de este, pues el estilo kinestésico es más favorable para recordar aquello relacionado con lo atlético y artístico, pero en menor medida con lo académico. Esta situación podría dificultarles los aprendizajes y la escritura de textos académicos, debido a que en el nivel que se encuentran es indispensable leer y aprender una gran cantidad de información, sobre todo utilizando sistemas de almacenamiento visual. Por tal motivo, será necesario intervenir con estrategias que se ajusten a sus estilos de aprendizaje y que además se adapten a las exigencias del posgrado, estimulando todos los estilos para mejorar la comprensión de la información bajo cualquier circunstancia y contexto.

Los resultados del segundo inventario de estilos de aprendizaje caracterizan a los estudiantes como metódicos, procedimentales y organizados, estas cualidades son favorables para la elaboración de actividades académicas estructuradas y que marcan las pautas de actuación; sin embargo, parece haber una tendencia a seguir órdenes, pero poca iniciativa propia.

Los resultados del cuestionario de escritura académica evidencian, en general, escasos conocimientos sobre la misma. Puede observarse que existen dificultades relacionadas con las áreas de planificación, búsqueda de información, estrategias de aprendizaje y puesta en texto, sobre todo con aquellos estudiantes que no cuentan con experiencias previas en la escritura de una tesis; pero además se encontraron errores comunes en los ejercicios prácticos evaluados, los cuales indican que los estudiantes tienen dificultades para citar y referenciar adecuadamente conforme al formato APA y una estudiante evidencia una escritura con errores sintácticos y de coherencia.

Una de las principales áreas por atender es la búsqueda de información debido a que la localización de documentos confiables por medio de fuentes especializadas es indispensable para la escritura académica, así como el conocimiento de las normas de citación y referenciado; de igual manera el análisis crítico del contenido leído es un requisito indispensable para la redacción de textos académicos, por lo que el uso de estrategias que favorezcan estas áreas es indispensable. Los resultados de este estudio evidencian diversas áreas de oportunidad, las condiciones de estudio inadecuadas, aunadas a un estilo de aprendizaje poco favorable para el área de conocimiento y el escaso manejo de la escritura académica pueden dificultar el proceso de elaboración de textos académicos como ponencias, capítulos de libro, artículos de divulgación y la tesis. Todos son un requisito indispensable para su egreso de la maestría, por lo que se hace necesario realizar una intervención educativa que atienda estas áreas de oportunidad desde la perspectiva de la gestión del aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- ANUIES (2016). Plan de Desarrollo Institucional. http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/PlanDesarrolloVision2030_v2.pdf
- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., di Stefano, M., Pereira C. y Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2(3), 1-16.
- Chois, P. y Jaramillo, L. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227-259.
- Colombo, L. (2012). *Escritura de posgrado y aprendizaje situado*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Congreso llevado a cabo en Buenos Aires, Argentina.
- CONACyT (2019a). *Visión*. <https://www.conacyt.gob.mx/>
- CONACyT (2019b). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad*. <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). *Art. 3º. 5 de febrero de 1917* (México).
- Díaz, J. (2005). *Aprende a estudiar con éxito*, México: Trillas S. A. de C. V.
- Difabio, H. (2012). Hacia un inventario de escritura académica en el posgrado. *Revista de Orientación Educativa*, 26(49). 37-53.
- Espino, S. (2015). La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), 959-976.

- Franco, J. (2016). Experiencia de intervención educativa para mejorar la calidad de escritura académica de los estudiantes de posgrado. *Revista de investigación educativa*, 22. 151-175.
- Guerrero, M. (2011). Formación para la investigación y programas de posgrado. *Studiositas*, 6(1). 19-35.
- Ley General de Educación (LGE). *Capítulo IV*. 13 de julio de 1993 (México).
- Martin, M. (2015). *Optimización del proceso de selección para incrementar la eficiencia terminal en los programas de posgrado* (Tesis de doctorado). Universidad de Granada, España.
- Metts R. (1999) *Teorías y ejercicios*, Santiago de Chile, Chile.
- Ochoa, L. (2009). La lectura y a escritura en las tesis de maestría. *Forma y Función*, 22(2), 93-119. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/23762>
- Ochoa, L. (2011). La elaboración de una tesis de maestría: la elaboración de una tesis de maestría: exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas. *ENTORNOS*, (24). 171-183.
- Pereira, C., y di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista Signos*, 40(64), 405-430.
- Plan Sectorial de Educación (PSE). *Objetivo prioritario 2*. 6 julio de 2020 (México).
- Rivas, L. (2017). *Elaboración de tesis: estructura y escritura*. México: Trillas.
- Soubal, S. (2008). La gestión del aprendizaje. Algunas preguntas y respuestas sobre en relación con el desarrollo del pensamiento en los estudiantes. Polis. *Revista Latinoamericana*, (21).
- Thaiss, C., Bräuer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L. y Sinha, A. (2012). *Writing programs worldwide profiles of academic writing in many places*. Colorado, United States of America: Parlor Press.
- Unesco. (2006). *Directrices en materia de calidad de la Educación superior a través de las fronteras*. Paris, Francia. <https://unesdoc.Unesco.org/search/c6d7b647-a52b-403d-b313-a267df9eb3f6>
- Unesco. (2019a). *Educación superior*. <https://es.Unesco.org/themes/educacion-superior>
- Unesco. (2019b). *Qué hace la Unesco en materia de Educación superior*. <https://es.Unesco.org/themes/educacion-superior/accion>
- Zapata-Ros, M. (2014). Gestión del aprendizaje en Educación superior y web social. *Revista de Educación a Distancia (RED)* (42).

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL TRATAMIENTO DE LA COMUNICACIÓN ORAL

Lic. Rosana Ivanova Rodríguez Mestre

<https://orcid.org/0000-0002-9888-912>

rrodriguez@udg.co.cu

Universidad de Granma, Cuba

M. Sc. Odalis Fonseca Guerra

ofonseca@udg.co.cu

Universidad de Granma, Cuba

Lic. Magalis Tamayo Viltres

mtamayov@udg.co.cu

Universidad de Granma, Cuba

M. Sc. Diedmar Céspedes Cabrera

dcespedesc@udg.co.cu

Universidad de Granma, Cuba

Resumen

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación y responde a una problemática actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna, vinculado con la necesidad de realizar un trabajo coherente para el desarrollo de la comunicación oral en los estudiantes de la carrera Español-Literatura, con énfasis en las técnicas de orientación de grupo. Se ofrecen criterios relacionados con el proceso de la comunicación oral. Además, se propone una estrategia didáctica para el tratamiento de las técnicas de orientación de grupo -debate y seminario- que favorece la comunicación oral en el primer año de la educación universitaria; esta estrategia contiene acciones didácticas que funcionan como guía para los profesores, las cuales en su todo permiten hacer más eficiente el accionar docente.

Palabras clave: comunicación oral, técnicas de orientación, estrategia didáctica

Introducción

La comunicación es un fenómeno de carácter social que comprende los actos mediante los cuales los seres vivos se comunican con los demás para transmitir o intercambiar información. Estos actos pueden ser no verbales, escritos u orales.

La adquisición de las pautas de comunicación permite la socialización de las personas; por eso, aprender a comunicarse es aprender a interpretar el mundo y a conocer los símbolos de la sociedad necesarios para esa interpretación. Desarrollar la capacidad de comunicación no se reduce solo a la comunicación lingüística, sino también a madurar como personas e integrarse al contexto sociocultural.

Por lo antes expuesto, la sociedad exige a la escuela y a la educación, en general, la búsqueda de alternativas para que los niños, adolescentes y jóvenes aprendan a comunicarse adecuadamente en las diferentes situaciones o actividades en que se ven inmersos diariamente. Por esta razón, la

política de formación lingüística de la Revolución contempla la enseñanza de la lengua materna en los diferentes niveles y grados del Sistema Nacional de Educación.

Esta exigencia ha provocado el auge de investigaciones en torno a la comunicación, temática que ha sido estudiada no solo por psicólogos, sino también por sociólogos, filósofos y pedagogos, quienes han tratado de buscar alternativas y vías para que los profesores puedan dirigir su desarrollo. Durán, A. (1985); Lomov, B. F. (1989); González Castro, V. (1990); González Rey, F. (1991); Fernández, A. M. (1995) han argumentado con precisión el valor del proceso de la comunicación en la educación y han brindado elementos teóricos y prácticos para reflexionar acerca de la importancia de la comunicación para el desarrollo de la personalidad.

Son numerosas las tesis que abordan los problemas de la comunicación. Estas han revelado como regularidad que el proceso comunicativo que se desarrolla en la institución escolar se torna por lo general unidireccional, pues el profesor desarrolla el papel hegemónico de emisor y ofrece a los estudiantes pocas posibilidades de asumir dicho rol, cuestión que de producirse se realiza de manera espontánea y en la mayoría de los casos sin relación con lo tratado en la actividad docente.

En el territorio granmense se han desarrollado investigaciones dirigidas a solucionar los problemas que en el orden de la comunicación presentan los estudiantes de los diferentes niveles de enseñanza. Virgen, D. (2009) propuso un sistema de actividades extradocentes para favorecer el desarrollo de la expresión oral en los estudiantes de Bibliotecología; Labañino Guillén, C. (2010) abordó la comunicación interpersonal en los estudiantes de Secundaria Básica, basándose en los estilos comunicativos; Quesada Sotelo Rodríguez, Á. (2010) dio tratamiento a la comunicación oral a través del trabajo con la familia; Riverón Ovalle, C. (2012) elaboró un sistema de actividades extradocentes para favorecer la competencia comunicativa en los estudiantes del II Semestre de la Facultad Obrero Campesina.

El análisis anterior demuestra la riqueza de los estudios sobre el proceso de la comunicación en el contexto educativo; sin embargo, aún persiste la necesidad de desarrollar la comunicación oral en la práctica pedagógica. Las investigaciones realizadas, en su mayoría, se dirigen al perfeccionamiento de la comunicación en los estudiantes de la Educación Secundaria Básica.

Se desconoce la existencia de trabajos que se perfilen hacia el desarrollo de la comunicación oral en los estudiantes universitarios, a pesar de que entre los objetivos a alcanzar se encuentran: desarrollar habilidades idiomáticas, leer diferentes tipos de textos, lograr que comprendan, analicen y construyan textos y desarrollar la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural. Aunque en el proceso de enseñanza-aprendizaje se potencia el desarrollo de la comunicación oral en los estudiantes, atendiendo a los objetivos anteriormente referidos, se evidencia la existencia de fisuras que limitan el desarrollo de la comunicación oral de los estudiantes. Entre ellas pueden citarse las siguientes:

1. Se aprecia pobreza en el conocimiento, por parte de los estudiantes, sobre las características básicas de la comunicación oral, lo que impide la expresión de sus opiniones, argumentos e inquietudes a través del debate con sus compañeros del aula y otros tipos de actividades.
2. El estudiante no establece la adecuada correspondencia entre la intención comunicativa y los códigos verbales y no verbales utilizados para lograrla.
3. Insuficiente aplicación de estrategias para iniciar, desarrollar y concluir la comunicación oral.
4. Limitado conocimiento de los factores que influyen en el acto de escucha.

Esta problemática conlleva a declarar que existen insuficiencias en el tratamiento didáctico a las técnicas de orientación de grupo, que limitan la comunicación oral en los estudiantes del primer año de la especialidad Español-Literatura de la Universidad de Granma.

Por la importancia del tema, y en consecuencia con la problemática planteada, en el presente trabajo se propone una estrategia didáctica para el tratamiento de las técnicas de grupo -seminario y debate-, que contribuya al desarrollo de la comunicación oral, en los estudiantes del primer año de la especialidad Español-Literatura.

Desarrollo

El término estrategia, según Addine Fernández y otros investigadores (1999), es secuencia integrada, más o menos extensa y compleja, de acciones y procedimientos seleccionados y organizados que, atendiendo a todos los componentes del proceso, persiguen alcanzar los fines educativos propuestos (p. 25). Criterio que se asume para la concepción de la estrategia didáctica que se propone.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, la estrategia propicia la transformación del estado real al estado deseado del objeto a modificar y condiciona un conjunto de acciones a ejecutar; implica una constante toma de decisiones y redefiniciones, así como la valoración y autovaloración del proceso y los resultados.

Para la elaboración de la estrategia didáctica se tuvo en cuenta el análisis de fundamentos teóricos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral. A partir de estos se asume que: en los seres humanos, la comunicación es un acto propio de su actividad psíquica, derivado del lenguaje y del pensamiento, así como del desarrollo y manejo de las capacidades psicosociales de relación con el otro, o sea, permite al individuo conocer más de sí mismo, de los demás y del medio exterior mediante el intercambio de mensajes, principalmente lingüísticos, que le permiten influir y ser influidos por las personas que lo rodean.

Las posibilidades educativas de la comunicación son muchas; a través de ellas se transmite la herencia cultural de generaciones anteriores, se produce el vínculo con la vida y se forman las concepciones del mundo en cada estudiante. Todo el sistema de influencias educativas, dirigidas a promover el desarrollo integral de la personalidad, está mediatizado por la comunicación. Además, por medio de la actividad humana se produce la apropiación de la cultura.

La comunicación es un proceso que, como se ha señalado ampliamente en la literatura, se organiza a través de dos formas esenciales: verbal y extraverbal. La comunicación extraverbal consiste en un comportamiento del hombre que transmite significados sin palabras; por lo general este tipo de comunicación sirve de completamiento del lenguaje verbal, aunque puede servir, entre otros casos, como información en sí misma, siendo significativa y afectando, desde el punto de vista emocional, al sujeto receptor de la información.

La comunicación verbal es una forma esencial de relación entre los hombres que, con el uso de la lengua, permite la comunicación e influencia mutuas; contribuye a la transmisión de experiencia, de hábitos, así como a la aparición y satisfacción de necesidades espirituales del hombre, permite formar su intelecto general, las peculiaridades de su pensamiento, la memoria, sentimientos y voluntad. Se dice algo, para algo, para alguien; de ahí la importancia de saber decir. A su vez, la comunicación verbal puede ser oral o escrita. Constituye objeto de estudio en este artículo la comunicación oral, vista como: el proceso que posibilita el intercambio de mensajes, de manera inmediata, a partir de la interacción y la influencia que ejercen los interlocutores, en el que emplean signos del código verbal y no verbal según la intención, la finalidad y la situación comunicativas en que se desarrolle (Sevillano, citado por Domínguez García, 2013, p. 128).

En esta definición, la comunicación oral se da cuando existen zonas comunes de experiencia o relación entre emisor y receptor, de modo que cada uno de los participantes tiene la posibilidad de reaccionar inmediatamente a la acción del otro.

Es importante resaltar que la comunicación oral se produce mediante sonidos y tiene carácter

temporal; los interlocutores comparten y construyen un mismo mensaje; de ahí que puede estructurarse de forma más libre, ya que existe contacto físico y esta proximidad determina que los estímulos y respuestas sean inmediatos; por tanto, es más ordenada porque se utiliza más tiempo para pensar y preparar lo que se quiere comunicar. Es dinámica, busca la comunicación inmediata. Una buena comunicación oral requiere, además de sencillez en el discurso, del empleo mínimo de palabras, hablar en forma concisa y lógica, fuerza expresiva y considerar que el que escucha es ser humano.

La comunicación oral, como forma de actividad humana, es un proceso esencial para la vida del ser humano, en tanto el sujeto psicológico se encuentra permanentemente inmerso en un sistema interactivo y en ningún momento pierde esa condición a lo largo del desarrollo, pues el hombre se implica como personalidad en este proceso y, al mismo tiempo, condiciona su bienestar emocional y la atmósfera psicológica del grupo humano con el cual interactúa.

Como instrumento de la actividad psíquica está vinculada indisolublemente al desarrollo de la actividad cognoscitiva, sirve como medio de planificación de esta y ejerce una influencia reguladora de la actividad de la personalidad, porque con su ayuda tiene lugar la interacción adecuada entre los estudiantes en el desarrollo de la actividad conjunta. Mientras más ricas y variadas sean las relaciones que establece con la realidad y con los demás, más polifacética, profunda y desarrollada será su personalidad, al poder influenciar sobre los demás a partir del contenido de la comunicación.

Toda persona al comunicarse actúa en un sistema de relaciones sobre la base de representaciones conscientes y lo hace a través de un estilo que le permite una mayor o menor comunicación con los demás, asumiendo uno u otro rol indistintamente (emisor o receptor). Esta relación humana implica, además, una configuración subjetiva a nivel personalógico, la cual se expresa en la representación del sujeto sobre la relación con otros sujetos. Esta relación permite explicar que en la medida que el estudiante interactúa con el profesor y con otros estudiantes adquiere experiencias, lo que le permite a su vez transformarse.

Además, forma el intelecto general del hombre, las peculiaridades de su pensamiento, la memoria, sentimientos y voluntad. Facilita el desarrollo de cualidades complejas de la personalidad, tales como los ideales, la autovaloración, el sentido personal, las tendencias orientadoras, el sentido y estilo de vida. Con su ayuda tiene lugar la interacción adecuada entre las personas en el desarrollo de la actividad conjunta.

Es necesario tener en cuenta las necesidades comunicativas individuales y grupales de los estudiantes, pues cada miembro de un colectivo posee características únicas que lo distinguen de los demás. Es por eso que los profesores no deben perder la oportunidad de utilizar todas las formas y posibilidades de activación, como son: las conversaciones; propicia los debates en el grupo, en los cuales los estudiantes argumenten y defiendan sus puntos de vista; decisiones y pruebas de reafirmación práctica de todo tipo, las cuales proporcionan, a su vez, demostraciones para la convicción y disposiciones personales.

Es precisamente a través de la comunicación que el estudiante aprende, se educa y se desarrolla, pero para lograr este fin es necesario que las actividades estén bien concebidas (el estudiante debe saber qué comunicar, cómo comunicar y para qué comunicar); propicien el desarrollo de la autonomía, la ayuda mutua, sentimientos de pertenencia al grupo y garanticen el establecimiento de relaciones adecuadas entre los estudiantes y entre estos y el profesor.

En la presente investigación se aporta una estrategia didáctica, considerada como las exigencias reales y cambiantes que un grupo le plantea al profesor, en una situación real de enseñanza, y que requiere seleccionar, usar y adaptar los recursos personales y profesionales para poder lograr resultados que permiten la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la

comunicación oral. No constituye una forma rígida y estática para llevar a la práctica la teoría, sino que es dinámica y puede ser enriquecida, transformada y reorientada de manera tal que se logre el fin propuesto en el momento de su implementación.

Puede ampliarse, modificarse o reducirse en función de las necesidades e intereses del grupo; es susceptible de cambio, a partir de las exigencias que la realidad le plantea en su constante movimiento y desarrollo, se adecua a contextos histórico-sociales diversos, a niveles de enseñanza diferentes, a distintas asignaturas, a actividades curriculares, a diversidad de estudiantes y profesores, siempre que mantenga la esencia que la define.

Es sistemática y sistémica, pues se concibe como un proceso organizado por etapas direccionadas hacia objetivos que tienen en cuenta tanto al profesor como al estudiante. Se elabora para ser utilizada por los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral, a través de variadas actividades, y con ello favorecer el desarrollo de la misma.

La estrategia didáctica que se diseña está conformada por cuatro etapas, dependientes e interrelacionadas unas con otras, de manera que permitan cumplir con el objetivo para el que fue diseñada: potenciar la dirección eficiente del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral, de modo que se logre su aplicación y fluya progresivamente en la formación profesional de los estudiantes del primer año de la especialidad Español-Literatura.

En tanto las premisas constituyen las condiciones para la puesta en práctica de la estrategia didáctica, se precisan las que se atienden para garantizar el cumplimiento del objetivo:

- Creación de las condiciones materiales para su aplicación, lo cual implica facilitar los recursos necesarios que propician las condiciones objetivas.
- La capacitación de los profesores de la disciplina Lenguaje y Comunicación para la aplicación práctica de la estrategia didáctica, sobre la base del contenido de las acciones a seguir y la dinámica del proceso orientado para la comunicación oral.
- El desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral, en un ambiente de socialización, mediante el intercambio de saberes entre los participantes, con carácter desarrollador.
- Atención diferenciada a las necesidades comunicativas de los estudiantes, de manera que se propicie el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento y la creatividad, en la medida que aumenta la capacidad para resolver problemas relacionados con las técnicas de orientación de grupo -seminario y debate-, de manera independiente.
- Planificación de la orientación de la actividad de comunicación oral, a partir de una adecuada motivación, de modo que conlleve al estudiante a enfrentar el problema que necesita resolver.

La primera etapa de la estrategia didáctica tiene como objetivo determinar las dificultades y potencialidades que poseen los estudiantes en la comunicación oral, con énfasis en las técnicas de orientación de grupo.

Se realiza sobre la base de principios de los que parte la concepción del diagnóstico, propuestos por R. Bermúdez Morris y L. M. Pérez Martín (2004, pp. 230-231).

- Valor preventivo y pronóstico: permite obtener una valiosa información sobre los conocimientos lingüísticos y culturales que poseen los estudiantes, así como conocer sus resultados para potenciar las posibles tendencias del desarrollo y proyectar las influencias educativas en función de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral. El pronóstico tiene en cuenta la relación entre el desarrollo actual alcanzado para la construcción de este tipo de texto y el nuevo enfoque para orientar el proceso de la comunicación oral, así como el desarrollo cognitivo-comunicativo

individual y grupal.

- Continuidad: expresa la necesidad de que el diagnóstico se realice de modo sistemático y continuo para el establecimiento de acciones y vías que conduzcan al logro de los objetivos trazados. Del mismo modo se discute en el colectivo de año los resultados que se van obteniendo, con el fin de perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral.

Después de haber tenido en cuenta estos principios, para la planificación del diagnóstico deben ejecutarse las acciones siguientes:

- Determinar el contenido objeto de diagnóstico a partir del análisis de los objetivos generales de la asignatura y los del tema.
- Selección y elaboración del instrumento. Se sugiere aplicar ejercicios para evaluar el comportamiento comunicativo de los estudiantes en las interacciones comunicativas grupales.
- Aplicación del diagnóstico
- Calificación del diagnóstico teniendo en cuenta la dimensión fónica, léxico-sintácticas, morfo-sintáctica y pragmática.
- Discusión sistemática con los estudiantes de los resultados del diagnóstico aplicado para el establecimiento de acciones y vías que conlleven al logro de los objetivos propuestos. Del mismo modo, se discute en el colectivo de año los resultados que se van obteniendo, con el fin de perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la segunda etapa se analizan las vías que contribuyen al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral. Tiene como objetivo planificar, a partir de las limitaciones y potencialidades de los profesores y estudiantes, detectadas en el proceso de constatación y en el diagnóstico inicial, las actividades para el tratamiento a las técnicas de orientación de grupo, de modo que se favorezca el desarrollo de la comunicación oral.

Para lograr el objetivo propuesto en esta etapa, se proponen las acciones siguientes:

- Preparación del colectivo de asignatura para impartir el contenido incluido. En esta acción, la preparación del colectivo de profesores que trabaja con el año es de vital importancia; para ello se debe partir del desarrollo de actividades metodológicas, en las que se propicie, primero, la reflexión teórica sobre la comunicación, las técnicas de orientación de grupo -seminario y debate- y los recursos que las caracterizan, con el fin de demostrar luego cómo utilizarlos para lograr que el estudiante pueda desarrollar la comunicación oral.
- Elaboración de acciones didácticas para el tratamiento de las técnicas de orientación de grupo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral; lo cual tiene como objetivo favorecer la ejercitación y fijación del contenido relacionado con la comunicación oral.

Se parte de actividades de carácter teórico que doten a los estudiantes de los conocimientos básicos de las técnicas de orientación de grupo y de las características que adopta la comunicación oral en este tipo de interacción, pues, independientemente de que se interactúa con personas conocidas, el contexto sociocultural en que se desarrollan estas actividades es diferente y, por ende, las normas comunicativas también lo son.

Para garantizar el éxito durante el desarrollo de las actividades grupales es importante ilustrar, una vez realizada la preparación teórica, cómo se desarrollan estas actividades para que el estudiante adquiera los procedimientos que se ejecutan en su realización. Es necesario, también, poner al estudiante en situaciones similares, para que valore el comportamiento comunicativo de

los participantes y el cumplimiento de las normas de la actividad grupal.

- Elaboración de actividades para el tratamiento de las técnicas de orientación de grupo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral. Tiene como objetivo aplicar los conocimientos adquiridos de las técnicas de orientación de grupo.

Estas entrenan al estudiante para la ejecución de la actividad, donde aplica los conocimientos aprendidos y ejercitados previamente. Se evalúa aquí el comportamiento comunicativo del estudiante en una nueva situación y en otro contexto sociocultural. Al desarrollar las técnicas de orientación de grupo, el estudiante pone en práctica las habilidades necesarias para la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural.

La tercera etapa tiene como objetivo poner en práctica el sistema de actividades planificadas en la etapa anterior, para ello se debe cumplir con las acciones siguientes:

- Creación de condiciones previas para la ejecución de las actividades. En esta acción, el profesor se percata del estado en que se encuentran los estudiantes y los prepara para enfrentar las actividades. Para ello debe crear un clima agradable y confiado. Al iniciar la actividad es conveniente dar al grupo la posibilidad de hablar entre sí durante unos minutos. Si se constata que predomina un ambiente de tensión o ansiedad, el profesor puede aplicar alguna técnica de relajación; si lo que predomina es cansancio o disociación, puede realizar preguntas relacionadas con el contenido.

Se precisa cómo se controlará la ejecución de las actividades diseñadas en la etapa anterior, cómo se evaluará, si se ejecutará individual o en pareja y cualquier otro aspecto que sea necesario para que los estudiantes puedan orientarse en la ejecución de las mismas.

En el caso que trabajen en pareja, se aclarará que los integrantes pueden ayudarse, apoyándose mutuamente; asimismo se acordará el tiempo de que disponen para ejecutar las actividades. Es importante que el profesor propicie la participación activa de los estudiantes en la determinación de las actividades, ya que los prepara para la comunicación en grupo.

- Puesta en práctica de las actividades. Supone un clima de confianza en el que se logre la interiorización de los contenidos y acciones de aprendizaje indisolublemente unidos, desde una dirección planificada y flexible, que centre al grupo en la ejecución de las actividades.
- Evaluación parcial de los resultados alcanzados durante la ejecución de las actividades.

El profesor comprueba cómo se va desarrollando la actividad, lo aprendido por el grupo, las insuficiencias que aún existen, la reacción de los estudiantes ante lo aprendido. Posibilita, además, que el estudiante recuerde lo tratado, hasta dónde avanzó y qué no pudo lograr. Esta acción permite al profesor rediseñar y reorientar el proceso para planificar nuevas actividades.

La cuarta etapa tiene como objetivo evaluar la estrategia didáctica diseñada para el tratamiento de las técnicas de orientación de grupo, en función del desarrollo de la comunicación oral. Aquí se controlan las acciones que se ejecutan en cada una de las etapas y acciones diseñadas en la estrategia didáctica. Constituye una etapa esencial, pues permite realizar una valoración del comportamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral, tanto de forma individual como grupal.

Deben tenerse en cuenta las acciones siguientes:

- Discutir en el aula qué aprenden los estudiantes y cómo lo aprenden a partir de las sugerencias metodológicas orientadas para favorecer la comunicación oral.
- Valorar la actitud que asumen los estudiantes cuando se controla y se critica por parte de sus compañeros y el profesor del grupo.
- Debatir en el grupo lo relacionado con la situación de aprendizaje de los estudiantes y

determinar potencialidades y dificultades.

- Valorar en el grupo los problemas detectados en la comunicación oral, el nivel en que están ubicados y el logro de lo que han aprendido en la clase.

En esta etapa se aplican las distintas variantes de la evaluación como la coevaluación mediante la participación de los estudiantes. Es una evaluación cooperativa y solidaria de los diferentes miembros del grupo, y está dirigida a discutir aspectos relacionados con la enseñanza de las técnicas de orientación de grupo -seminario y debate-, estudiadas en las diferentes actividades diseñadas con este fin, al valorar las potencialidades y logros de los estudiantes en la comunicación oral.

La heteroevaluación es la valoración que hace el profesor acerca de los cambios y las transformaciones ocurridas en el estudiante y el grupo docente, al estimar la efectividad de las acciones educativas desarrolladas y, por último, la autoevaluación, realizada por el propio estudiante que tiene como punto de partida la valoración que hace cada uno de ellos sobre su participación y transformación, a partir de las tareas docentes elaboradas para el desarrollo de la comunicación oral.

La evaluación se establece desde la primera etapa de la estrategia didáctica, en relación con las particularidades de las sugerencias planteadas y la participación del grupo y de cada uno de los estudiantes en el cumplimiento de su objetivo. Además, permite determinar qué orientación inmediata debe dársele al proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral, en dependencia de los resultados alcanzados.

Luego de aplicada la estrategia didáctica en el primer año de la carrera Español-Literatura, de la Universidad de Granma, se obtuvieron resultados favorables en la comunicación oral. Las pruebas pedagógicas aplicadas demostraron avances en el proceso de la comunicación oral.

En la dimensión fónica hubo avances en el indicador tono de voz, con respecto a la prueba de entrada, en la que fue evaluado de inadecuado. En la dimensión morfo-sintáctica, aunque no se lograron avances en la estructuración sintáctica de las oraciones, también los resultados pueden catalogarse de buenos. En la dimensión léxico-semántica también se evidenciaron logros significativos, pues los tres indicadores se evaluaron de adecuados en comparación con la prueba de entrada, en que solo alcanzó esta categoría el indicador ajuste del contenido a la forma de comunicación. Por último, en la dimensión pragmática se logró que el mayor número de estudiantes adecuara los recursos lingüísticos y no lingüísticos tanto al contenido de la comunicación, como al contexto sociocultural.

Conclusiones

La estrategia didáctica propuesta contribuye al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral, con énfasis en las técnicas de orientación de grupo (seminario y debate).

La efectividad de la estrategia didáctica se comprobó al comparar los resultados de la prueba inicial y final, obtenidos como parte de la implementación de la propuesta. Se lograron avances significativos en las dimensiones fónica, léxico-semántica, morfo-sintáctica y pragmática, declaradas para medir el desarrollo de la comunicación oral de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Addine Fernández, F. *et al.*; (1999). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje*. La Habana, Cuba: IPLAC.
- Bermúdez Morris, R. & Pérez Martín, L.M (2004). *Aprendizaje formativo y crecimiento personal*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

- Domínguez García, I; Roméu Escobar, A; Abello Cruz, A.M; Sevillano Hernández, T; Montesino Pérez, J. R; León Gassó, B.O. (2013). *Lenguaje y comunicación*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Durán, A. (1985). Comunicación en el proceso docente educativo. *Seminario Nacional a dirigentes*, No. 9, La Habana, Cuba.
- Fernández, A. M. (1995). *Comunicación educativa*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- González Castro. V. (1980) *Profesión: Comunicador*. La Habana, Cuba: Pablo de la Torriente.
- González Rey, F. (1995) *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Labañino, C. (2010). *Sistema de actividades pedagógicas para favorecer la comunicación interpersonal en los estudiantes de Secundaria Básica*. Tesis en opción al grado académico de Máster en Ciencias de la Educación, Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, Granma, Manzanillo.
- Lomov, F.B. (1989). *El problema de la comunicación en Psicología*. La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.
- Quesada Virgen, D. (2009). *Sistema de actividades extradocentes para favorecer el desarrollo de la expresión oral en los estudiantes de Bibliotecología y Técnicas Documentarias en el municipio Pílon*. Tesis en opción al grado académico de Máster en Ciencias de la Educación, Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, Granma, Pílon.
- Riverón Ovalle, C. (2012). *Sistema de actividades extradocentes basado en la comunicación oral para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes del II Semestre de FOC "Augusto César Sandino", del municipio Pílon*. Tesis en opción al grado académico de Máster en Ciencias de la Educación, Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, Granma, Pílon.

MODELO PEDAGÓGICO DEL PROCESO DE FORMACIÓN DE LA COMUNICACIÓN ORAL PEDAGÓGICA EN LA CARRERA INFORMÁTICA

Dr. C. Kety Roque Cala

<https://orcid.org/0000-0003-3190-1066>

kety.roque@upr.edu.cu

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Cuba

M. Sc. Haydee Elena Martínez Bencomo

haydee.martinez@upr.edu.cu

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Cuba

M. Sc. María Carolina Mora Herryman

maria.mora@upr.edu.cu

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Cuba

M. Sc. Milagros Páez Rovira

milagros.paez@upr.edu.cu

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Cuba

Lic. Rocío Morejón Fonte

rocio.morejonf@upr.edu.cu

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Cuba

Resumen

El presente trabajo forma parte de los resultados de la investigación “El proceso de formación de la comunicación oral pedagógica en la carrera Licenciatura en Educación Informática”, que se centra en plantear insuficiencias en la formación de comunicadores competentes. Para incidir en la solución a esta problemática se propone un modelo pedagógico para el mejoramiento del proceso de formación de la comunicación oral pedagógica y se concibe desde la triada de lo instructivo, educativo y desarrollador, en el tránsito por las etapas elemental, intermedia y avanzada, articulándose en los colectivos de los años académicos y en la estrategia de comunicación, para darle salida a lo académico, laboral, investigativo y extensionista. Todo ello mediado por la gestión didáctica y las relaciones que se establecen entre las disciplinas Práctica Integral de la Lengua Española y Práctica Laboral e Investigativa, lo que enriquece este proceso al revelar nuevas relaciones; así como entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: comunicación oral pedagógica, modelo pedagógico, técnica de IADOV, comunicación oral pedagógica

Introducción

La actividad cognoscitiva del hombre y su pensamiento en conceptos solo es posible con el concurso del lenguaje; indagar en él es penetrar en el proceso del conocimiento de la vida para la formación del hombre como ser social. En la revisión realizada por las investigadoras a diferentes

actividades que efectúan los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Informática, se pudieron constatar las siguientes manifestaciones externas en los modos de actuación: se enfatiza en la tecnología y no en la comunicación oral pedagógica (COP); tendencia a la automatización (centran más la atención en los recursos informáticos, lo que trae consigo insuficiencias para iniciar, mantener y concluir el proceso de comunicación oral, el escaso universo del saber, uso incorrecto de las estructuras de la lengua en el proceso comunicativo oral, no ajustan la comunicación oral al contexto y al receptor, la inadecuada utilización de los textos según las exigencias comunicativas) y falencias en la estrategia de comunicación como eje transversal del currículo.

El proceso de formación de la COP, en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Informática, tiene un eminente carácter pedagógico. Este proceso formativo para ser tratado de forma científica requiere que se consideren como presupuestos de las ciencias de la educación, las filosóficas, las sociológicas, las psicológicas, las lingüísticas y la gestión educacional, en su integración con las pedagógicas, que son el marco integrador y dentro de estas la didáctica.

La concepción filosófica sobre la que se erige el estudio que se presenta es la filosofía marxista-leninista, que tiene como base metodológica e ideológica el método dialéctico-materialista. El proceso formativo relacionado con la COP se apoya en los principios del carácter sistémico, histórico, multifuncional humanista y de reflejo conceptual generalizador de la filosofía de la educación (Martínez, 2003, p. 8).

La carrera Licenciatura en Educación Informática, con un entramado de agentes educativos, tiene la potencialidad para fomentar el proceso formativo de la COP en los estudiantes de dicha carrera. Los presupuestos psicológicos encuentran sus bases en la modelación del proceso formativo de la COP, en el enfoque histórico-cultural, la teoría de la actividad verbal y la teoría de formación por etapas de las acciones mentales.

Además, encuentra sus presupuestos en las teorías lingüísticas contemporáneas. La primacía del lenguaje oral, la función de comunicación por excelencia del lenguaje y esta, como principio y fin del proceso, son condiciones obligadas para tratar la teoría de modelos de comunicación, del contexto, de la competencia comunicativa y la de los actos del habla.

El proceso de formación de la COP se sustenta sobre bases teórico-prácticas relacionadas con la gestión del proceso de formación, por tratarse la formación como fin de la propuesta que se modela. Anagua (2017) realiza una sistematización en cuanto a gestión educacional en la que analiza las definiciones de Cárdenas (2002), De Vries e Ibarra (2004) y Padilla (2006). Por tanto, este proceso objeto de estudio en los estudiantes y profesores de la carrera Licenciatura en Educación Informática tiene en cuenta estos elementos esenciales, que forman parte de la gestión del proceso de formación.

Los presupuestos pedagógicos constituyen el marco integrador. El proceso de formación de la COP tiene su sostén en las teorías pedagógicas. Las bases aludidas con anterioridad se encierran con la ley pedagógica: la formación integral de lo instructivo, educativo y desarrollador, y el papel de la escuela como agencia educativa de excelencia en la formación desde lo académico, laboral, investigativo y extensionista.

El proceso de formación de la COP tiene, además, su sostén en las teorías didácticas. En este sentido, se han considerado como presupuestos el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de Roméu (2007), la didáctica desarrolladora de la Educación superior de Díaz (2016) y los niveles de asimilación de Álvarez (2000).

De igual manera, se asume el sistema de principios didácticos establecido por Díaz (2016, p. 18). Además de los principios didácticos generales que tienen influencia en la concepción desarrolladora de enseñanza y aprendizaje, se tienen en consideración los principios didácticos y

metodológicos particulares del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (Roméu, 2007, pp. 9-11).

Constituye un importante referente teórico para la didáctica desarrolladora del Español y la Literatura para la formación de profesionales en cualquier estructura curricular, que la definición de los contenidos de aprendizaje se realice desde la determinación del objeto de estudio y de las habilidades planteadas en el objetivo. Esto permite introducir los componentes del contenido: conocimientos, habilidades, valores y actitudes, señala Díaz (2016, p. 23).

Las invariantes de los conocimientos se asocian con la COP de elementos:

- Fonéticos: pronunciación, entonación, ritmo y los enlaces de palabras, expresiones
- Morfosintácticos: formación de palabras, tiempos verbales, categorías gramaticales
- Lexicales: sustantivos, verbos, adjetivos y otras categorías relacionadas con los campos semánticos de la cotidianidad
- Sociolingüísticos: relación formas lingüísticas-funciones comunicativas-significado
- Discursivos: coherencia y cohesión del discurso hablado
- Estratégicos: estrategias de comunicación y de aprendizaje
- Socioculturales: creencias, modos de vida, idiosincrasia, cultura, valores y actitudes

Las invariantes de las acciones y operaciones de la habilidad de la COP se asocian con: identificar palabras claves; deducir el significado de incógnitas léxicas; distinguir entre dos palabras similares; identificar casos de contradicción, información inadecuada o ambigua; identificar las funciones comunicativas (disculparse, agradecer, etc.) en una conversación; predecir y confirmar a partir del conocimiento del mundo, del contexto y del tema; anticipar lo que se va a decir a partir de lo que ya se ha dicho; delimitar el significado de las palabras a través del contexto; saber interpretar los códigos no verbales (mirada, gesticulación, movimientos, tono de voz); relacionar aspectos lingüísticos con aspectos paralingüísticos y extralingüísticos

Además, inferir información no explícita (rellena información omitida y establece relaciones referenciales), determinar causas y efectos a partir de acontecimientos, mantener la continuidad del texto para ayudar a la predicción y verificación de las proposiciones del discurso, identificar el uso de la metáfora, la ironía, etc; interpretar la intención del hablante, procesar un discurso que contiene repeticiones, errores, incoherencias y correcciones, estructurar el discurso: construye la idea principal distinguiendo los puntos claves de los detalles secundarios, integrar la información del texto a la de otras fuentes (conocimiento del mundo, del contexto, del tema), identificar elementos del discurso que ayudan a formar una organización esquemática, retener en la memoria las palabras, los temas y las ideas más importantes, identificar el cambio de turno en una conversación y abrir el turno siguiente de forma socialmente adecuada, identificar la necesidad de aclaración y actuar en consecuencia.

Las estrategias de aprendizaje forman parte, igualmente, del contenido de aprendizaje de la COP. Estas son, entre otras:

- Produce discursos claros, fluidos y bien estructurados cuya estructura lógica resulta eficaz y ayuda al receptor a fijarse en elementos significativos y a recordarlos.
- Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión adecuada.
- Ejecuta descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo.

- Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes.

Los valores se relacionan con la responsabilidad ante el acto comunicativo y el propio acto de aprendizaje, la tolerancia, el respeto al interlocutor y a sus creencias y cultura, la solidaridad y la colaboración, entre otros. Las actitudes se manifiestan en la capacidad del sujeto para planificar, organizar y evaluar sus conocimientos, habilidades, valores y actitudes ante el acto de COP, al mostrar una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad por la tolerancia y el respeto a los demás. Trabajar sistemáticamente con la estructura interna de la COP propicia que el estudiante se apropie de sus invariantes.

En la práctica educativa actual es muy utilizada la modelación en la búsqueda de soluciones a los principales problemas que en ella encuentran los profesores; es por ello que para la fundamentación del modelo pedagógico que se propone, se puntualizará en principios, características y fundamentos, que resultan básicos para su comprensión.

En la formación de profesores de Informática, la modelación teórica de la COP surge debido a las insuficiencias teórico-prácticas que en la actualidad presenta este proceso. Para la elaboración del modelo pedagógico se tuvieron en cuenta, también, las carencias que en el orden del conocimiento de la COP poseen los estudiantes, lo que conlleva a considerar que la comunicación oral pedagógica es un problema profesional a resolver de manera gradual.

Esto permite concebir el modelo pedagógico del proceso de formación de la COP, como la representación teórica simplificada de la articulación desde lo académico, laboral, investigativo y extensionista en los contextos educativos en el año académico, a partir de tareas docentes, las cuales parten de considerar a la COP como problema profesional y como proceso gradual estructurado en etapas, lo que permite el redimensionamiento de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus relaciones.

De lo anteriormente planteado, surge una nueva perspectiva de análisis que genera el mejoramiento en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Informática, en función del proceso de formación de la COP, que reafirma su carácter de sistema, de ahí la propuesta de modelo pedagógico del proceso de formación de la comunicación oral pedagógica, en los estudiantes de la carrera en cuestión.

El modelo pedagógico tiene como fin contribuir al proceso de formación de la COP en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Informática, en correspondencia con las exigencias del Modelo del profesional. Tiene como objetivo: mejorar el proceso de formación de la COP, para que contribuya a la formación de comunicadores competentes, durante la preparación hacia la profesión de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Informática, de la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”.

Los principios dinamizan el modelo pedagógico para el mejoramiento del proceso de formación de la COP en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Informática. Estos son concebidos como normas que regulan el proceso dialéctico del conocimiento, según Blanco (2003), además, actúan en el modelo pedagógico del proceso de formación de la COP, en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Informática, como dinamizadores del proceso. Esto se expresan en el carácter sistémico de la gestión de la COP, se concibe a partir de la triada de lo instructivo, educativo y desarrollador, en el tránsito de las etapas elemental, intermedia y avanzada, articulándose las invariantes del conocimiento, habilidades y valores de la disciplina Práctica Integral de la Lengua Española en la estrategia de comunicación y en los años académicos. De esta forma se prevé darle salida desde lo académico, laboral, investigativo y extensionista, mediado por la gestión didáctica: el enfoque cognitivo, comunicativo y

sociocultural de Roméu (2007) y la didáctica desarrolladora para la Educación superior de Díaz (2016). Así, las relaciones que se establecen entre las disciplinas Práctica Integral de la Lengua Española (PILE) y Práctica o Formación Laboral e Investigativa (FLI), a partir del trabajo metodológico, se enfocan en contribuir al mejoramiento de los modos de actuación en el proceso de formación de la COP.

El lenguaje como medio esencial de cognición, comunicación humana, desarrollo personalógico y sociocultural del individuo. Este principio revela la unidad del pensamiento y el lenguaje en el proceso de formación de la COP, poniendo de relieve las funciones noética y semiótica que este realiza. De igual forma, según Roméu (2007), focaliza los procesos de comprensión, análisis y construcción como componentes funcionales de la lengua, manifestando la importancia del lenguaje en el desarrollo integral de la personalidad del ser humano, desde los puntos de vista cognitivo, metacognitivo, afectivo-emocional, axiológico y creativo, como resultado de su interacción en el contexto sociocultural (p. 12).

La relación dialéctica entre la disciplina PILE, FLI y la estrategia de comunicación como ejes principales están en función para el establecimiento de las relaciones interdisciplinarias en el año académico. El modelo pedagógico que se fundamenta defiende un proceso donde se logre dicha relación entre estas disciplinas y la estrategia de comunicación, sobre la base de asumir el proceso de formación de la COP, como una línea de estructuración interdisciplinaria, sustentado en las invariantes del conocimiento, habilidades y valores de la COP, como contenido de la carrera.

El año académico es considerado la célula para el establecimiento de las relaciones interdisciplinarias, es la organización temporal en que se organiza el tránsito del estudiantado en la carrera y tiene objetivos delimitados que expresan los niveles de desarrollo a alcanzar y los conocimientos y las habilidades a dominar.

El proceso de formación de la COP transita por etapas desde lo académico, laboral, investigativo y extensionista. Además, por las etapas elemental, intermedia y avanzada. Estas etapas se interrelacionan entre sí, tienen un carácter cíclico que se relacionan en orden ascendente, ocurriendo un proceso dinámico que conduce a pequeños cambios cualitativos en el proceso formativo, lo que significa que siempre implica la aparición de una cualidad nueva, con un comportamiento en espiral que va desde las invariantes del conocimiento, habilidades y valores desde un nivel elemental, hasta el nivel avanzado, donde no todos los estudiantes llegan con la misma profundidad. Están relacionadas con los niveles de asimilación (reproductivo, productivo y creativo), según Álvarez (2000).

Las etapas se corresponden con los años académicos a partir del papel que juegan las disciplinas de formación general y las de la profesión y asignaturas desde lo académico, laboral, investigativo y extensionista.

-La etapa elemental

Constituye el primer acercamiento a los contenidos de la COP desde la disciplina PILE, se corresponde con el primer año de la carrera. En ella juega un papel importante las disciplinas de formación general y asignaturas pertenecientes a las de la profesión, concebidas en el diseño curricular, desde lo académico, laboral, investigativo y extensionista.

Lo académico se da a partir de la apropiación de los conocimientos en relación a la COP que les servirá de soporte para resolver las diferentes tareas desde lo laboral, investigativo y extensionista; asimismo, la formación curricular y la autogestión del conocimiento, cuestión esencial en el Plan de estudio E, bajo la orientación del profesor de las diferentes tareas docentes que llevarán a los estudiantes a reflexionar, analizar para poder enfrentar los debates,

exposiciones, comentarios de las habilidades del conocimiento, adquiridas en las diferentes asignaturas que se gestionan en este año académico.

Lo laboral se da desde la familiarización con el contexto en la práctica laboral para resolver las actividades orientadas en lo académico y después socializar la información, lo que permite el carácter cíclico y sistémico. Se orienta y se controla en lo académico y se ejecuta en lo laboral, mediado por la articulación de las relaciones entre las disciplinas PILE y FLI. Este tránsito le va a permitir a los estudiantes la apropiación de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes.

En lo investigativo el estudiante se apropia de las técnicas y métodos propios de la investigación científica. Se da a partir de la presentación de trabajos extracurriculares en las jornadas científico-estudiantiles, en la culminación de estudio de las asignaturas que terminan con trabajo de curso (Psicología I, Matemática II e Informática Básica). Está estrechamente vinculada con lo académico y laboral.

Lo extensionista se da desde la gestión curricular, en los propios momentos de las diferentes formas de organización docente. Lo académico, investigativo y laboral será el centro desde donde se desarrolla lo extensionista como parte de la formación integral del profesional y ello tiene que quedar plasmado explícitamente en el proyecto educativo de los años académicos del proceso formativo. También, desde las actividades extradocentes en la participación en matutinos para conmemorar fechas históricas, actividades con la comunidad, cine-debates, visitas a museos, al Palacio de Computación, a los Joven Club de Computación y los laboratorios de la escuela donde se realiza la práctica laboral, entre otros.

-La etapa intermedia

Consiste en la profundización del conocimiento adquirido en las disciplinas de la profesión que confluyen con las de formación general. Esta etapa se corresponde con el segundo y tercer años y se articula desde lo académico, laboral, investigativo y extensionista.

Lo académico se da a partir del desarrollo de las actividades con mayor nivel de complejidad donde se debe demostrar la apropiación de los conocimientos de la etapa anterior, lo que posibilita con mayor fluidez y coherencia, debatir, explicar y comentar con la profundidad requerida, lo exigido por parte de los profesores, en busca de la consolidación de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes.

Lo laboral se logra con la adición de las tareas de la etapa anterior mediante su aplicación en el contexto educativo en el que se encuentran insertados, dándole salida a cuestiones medulares de las disciplinas de la profesión para el cumplimiento de los objetivos de esas tareas con mayor nivel de profundidad.

En lo investigativo, el estudiante pone en práctica las técnicas y métodos propios de la investigación científica. Se da a partir de la presentación de trabajos extracurriculares en las jornadas científico-estudiantiles, en la culminación de estudio de las asignaturas que terminan con trabajo de curso (Psicología II, Pedagogía I y II, Aplicaciones digitales educativas, Metodología de la Investigación y Lenguaje y técnicas de programación), y en la presentación de los resultados del trabajo de curso.

Aquí los estudiantes deben explicar estudios de caso, debaten resultados de las observaciones a clases y realizan exposiciones de los informes de las prácticas laborales. Está estrechamente vinculada con lo académico y laboral. Lo extensionista se da a partir del papel protagónico como orador desde las acciones contempladas en las estrategias educativas de los años académicos.

-La etapa avanzada

Consiste en la etapa aplicativo-creativa de este proceso en la que los estudiantes deben aplicar la apropiación y profundización de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes, desde donde

se demuestra la consolidación de la formación de la COP. Aquí juega un papel primordial las disciplinas de la profesión desde lo académico, laboral, investigativo y extensionista.

El estudiante, a partir de su preparación académica y profesional, muestra una adecuada ética profesional y comunicativa y es capaz de convertirse en un comunicador competente en los diferentes escenarios educativos, lo que se demuestra en su capacidad para iniciar, mantener y concluir la cadena hablada, su amplio universo del saber, el empleo correcto de las estructuras de la lengua en el proceso comunicativo oral, el ajuste adecuado de la comunicación oral al contexto y al receptor, así como la utilización correcta de los textos según las exigencias comunicativas.

Lo académico se alcanza desde la articulación de las disciplinas PILE, FLI, la estrategia de comunicación y la actividad laboral, investigativa y extensionista, que se derive a partir de las invariantes del conocimiento, habilidades y valores de la COP, por lo que constituyen un alto grado de perfeccionamiento, abstracción y generalización, que le permiten al sujeto desempeñarse ante múltiples situaciones particulares. Por su generalidad, adquieren un carácter cualitativamente superior, que le permiten la flexibilidad necesaria para la transferencia del conocimiento ante diversas situaciones, incluso no previstas. El proceso de formación de la COP se convierte en un proceso común para todas las disciplinas del currículo y requiere de la necesaria coherencia en la planificación, organización, ejecución y control de este proceso.

En lo laboral, el estudiante se apropia de los modos de actuación profesional, que le posibilitan la capacidad de pensar y actuar. Lo académico y laboral, conciben, como punto de convergencia, la oportunidad de enfrentar los problemas comunicativos de la práctica preprofesional, concuerdan en que tienen el método general de todas las ciencias: la dialéctica materialista y su lógica fundamental de solución. Durante lo laboral, la formación se acerca a un contexto real del accionar preprofesional, en la ejecución de acciones que contribuyen al proceso de formación desde los primeros años de la carrera. Se asegura entonces así, la formación de un profesional apto para su desempeño eficiente en la sociedad.

En lo investigativo es donde el estudiante confronta las técnicas y métodos propios de la ciencia investigativa en la etapa de la construcción de su producción científica desde donde se aprenden a resolver los problemas comunicativos con la articulación entre las disciplinas PILE, FLI y la metodología de la investigación educativa, asumiendo la dialéctica materialista como base científico-metodológica. Se forma aquí un profesor de Informática como investigador de sus propias prácticas, a partir de la presentación de los resultados del trabajo de diploma o del ejercicio de la profesión. Existe una estrecha relación con lo académico y laboral. Lo extensionista se logra desde la creación de proyectos que tengan salida a la comunidad desde los Joven Club de Computación y círculos de interés informáticos. En las actividades de estos proyectos, el estudiante demostrará la consolidación de la formación de la COP. Con esta finalidad se ha planteado como objetivo caracterizar el modelo para la formación de la comunicación oral pedagógica en estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Informática.

-Métodos

Para incidir en la solución a esta problemática se desarrolló el modelo pedagógico para el mejoramiento del proceso de formación de la comunicación oral pedagógica, desde la triada de lo instructivo, educativo y desarrollador, en el tránsito por las etapas elemental, intermedia y avanzada. Con el objetivo de conocer el nivel de satisfacción del modelo se utilizó la técnica de Iadov que constituye una vía para el estudio del grado de satisfacción de los implicados en el proceso de formación de la comunicación oral pedagógica en la carrera Licenciatura en Educación Informática. Para el desarrollo de esta técnica se aplicó una encuesta que permitió

conocer el grado de satisfacción sobre el modelo pedagógico para el mejoramiento de este proceso en cuanto a:

- La necesidad de implementar un modelo pedagógico para el mejoramiento del proceso de formación de la comunicación oral pedagógica en las carreras de informática.
- La calidad que se logra en dicho proceso en la carrera Licenciatura en Educación Informática con el empleo del modelo.
- Los aspectos que considera básicos para incorporar al modelo pedagógico para el mejoramiento del proceso de formación de la comunicación oral en la carrera de Licenciatura en Educación Informática.
- La posibilidad de establecer en esta carrera los criterios para la evaluación del modelo.

La técnica de V. A. Iadov en su versión original fue creada por N. V. Kuzmina para el estudio de la satisfacción por la profesión en carreras pedagógicas y ha sido utilizada en otras ramas de la ciencia por su carácter genérico.

Para medir el grado de satisfacción de los usuarios respecto al modelo pedagógico para el mejoramiento del proceso de formación de la comunicación oral pedagógica, desde la triada de lo instructivo, educativo y desarrollador, se tomó una muestra de 15 usuarios en la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, teniendo en cuenta los años de experiencia como profesores de la carrera de Licenciatura en Educación Informática.

-Resultados

El resultado al aplicar la técnica de Iadov para medir el nivel de satisfacción del modelo pedagógico para el mejoramiento del proceso de formación de la comunicación oral pedagógica, desde la triada de lo instructivo, educativo y desarrollador (tabla 1).

Tabla 1. Resultados de la Técnica de Iadov

Resultado	Cantidad	%
Máximo de satisfacción	13	86.66
Más satisfecho que insatisfecho	1	6.66
No definida	1	6.66
Más insatisfecho que satisfecho	-	
Clara insatisfacción	0	
Contradictoria	0	

Fuente: elaboración propia

El índice de satisfacción grupal (ISG) se calcula por la fórmula 1.

$$ISG = 13(+ 1) + 1(+ 0,5) + 1(0) + 0 (- 0,5) + 0 (- 1)/15 = 0,93$$

Como se aprecia, el índice de satisfacción grupal es 0,93, lo que significa una clara satisfacción con la propuesta y reconocimiento del modelo pedagógico para el mejoramiento del proceso de formación de laCOP, desde la triada de lo instructivo, educativo y desarrollador.

Conclusiones

El proceso de formación de la COP se basa en los postulados filosóficos, sociológicos, psicológicos y lingüísticos desde una perspectiva social y humanista, que tiene al hombre como centro del proceso formativo y como potenciador de sus propias posibilidades educativas. El

modelo pedagógico tiene su soporte en las bases teóricas de las ciencias de la educación y de las pedagógicas, que aportan los principales elementos de la propuesta en el mejoramiento del proceso de formación de la COP, dirigidos a la apropiación de conocimientos, habilidades, valores y actitudes en los estudiantes en la búsqueda de un comunicador competente.

Estos postulados se integran en una concepción pedagógica y didáctica desarrolladora que considera la formación como un proceso que reúne lo instructivo, educativo y desarrollador, gestionado desde la enseñanza-aprendizaje que articula los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes en torno a la COP para el contexto que se propone.

La técnica de Iadov aportó datos objetivos respecto al grado de satisfacción en el uso del modelo pedagógico para el mejoramiento del proceso de formación de la comunicación oral pedagógica, desde la triada de lo instructivo, educativo y desarrollador, en particular en la carrera Licenciatura en Educación Informática. Se pudo comprobar después de aplicada la técnica que todas las preguntas que están presentes en la operacionalización de las variables fueron respondidas satisfactoriamente. Con la aplicación de esta técnica se pudo determinar que la variable “Nivel de mejoramiento del proceso de formación de la comunicación oral pedagógica” obtiene un nivel ALTO.

Referencias bibliográficas

- De Vries, W. & Ibarra, E. (2004). La gestión de la Universidad, Interrogantes y problemas en busca de respuestas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, (22), 575-584. <http://dialnet.unirioja.es.wdg.biblio.udg.mx:2048/servlet/articulo?codigo=1064986>.
- Díaz, T. (2016). *Didáctica desarrolladora en la Educación superior: un enfoque para la formación de competencias profesionales*. La Habana: Palacio de las Convenciones. 10mo. Congreso Internacional de Educación superior Universidad.
- Kuzmina, N. V. (1970). *Metódicas investigativas de la actividad pedagógica*. Ed. E. LENINGRADO.
- Martínez, M. (2003). Naturaleza y principios de la filosofía de la educación. Una reflexión. En: *Filosofía de la educación. Selección de lecturas*. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2016). *Plan de estudio E (Modelo del profesional). Carrera Licenciatura en Educación. Informática*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2016). *Programa de la Disciplina Práctica Integral de Lengua Española. Carrera Licenciatura en Educación. Informática. Plan de estudio E (f/d)*.
- Padilla, R. (2006). *La gestión del cambio: El caso de la Universidad de Guadalajara, presentación del curso IGLU*, Región México, Guadalajara.
- Pulido, A. (2005). *Propuesta de estrategia didáctica desarrolladora para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral en la lengua inglesa en escolares de 6to. Grado de la escuela primaria*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Roméu, A. (2007). *El enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

LA PRONUNCIACIÓN DE LA LENGUA MATERNA EN EL PROCESO COMUNICATIVO ORAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Dr. C. Rosa María Ferreiro Rodríguez
<https://orcid.org/0000-0003-2104-948X>
rferreiror@udg.co.cu
Universidad de Granma, Cuba

Est. Sheila Katerine Aguilera González
shaguileragonzalez@udg.co.cu
Universidad de Granma, Cuba

Lic. Rafael Rodríguez Guerra
rrodriguezguerra@udg.co.cu
Universidad de Granma, Cuba

Resumen

Los nuevos enfoques acerca del estudio de la lengua en uso proponen variados criterios acerca de la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación con un fin comunicativo. El presente trabajo aborda un tema de importancia para la formación inicial del profesional de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura: el perfeccionamiento de la pronunciación en el proceso de la comunicación oral para su desempeño profesional. Su objetivo es ofrecer una propuesta didáctica para el perfeccionamiento de la pronunciación de la lengua materna en función de un proceso comunicativo oral eficiente. Para ello se tuvo en cuenta la necesidad del futuro profesional de usar su lengua materna de manera efectiva en el proceso de la comunicación oral y el trabajo de corrección y perfeccionamiento de la pronunciación que deberá realizar, una vez graduado, a partir del rol profesional que le corresponde desarrollar. La factibilidad de la propuesta fue valorada a través del método de evaluación por criterio de expertos y validada en la práctica pedagógica a partir del seguimiento al estudio de caso realizado con resultados satisfactorios.

Palabras clave: pronunciación, comunicación oral, competencia fónica

Introducción

El siglo XXI impone nuevos desafíos en la formación del profesional; uno de ellos -y tal vez el más importante- es comprometer cada vez más a la universidad con la sociedad y prepararla para dar solución a los problemas que en ella se presentan. Lo anterior ha conllevado a que las universidades cubanas perfeccionen sus planes y programas de estudio a fin de responder a las exigencias y demandas sociales en la formación de profesionales comprometidos con el futuro de la humanidad.

Por tal razón, el Modelo del profesional de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura plantea la necesidad de prepararlos como verdaderos modelos en la comunicación oral y escrita en lengua española, además de poner en práctica esas competencias en la dirección de los procesos educativos que constituyen el objeto de su desempeño profesional (MES, 2016). Lo anterior requiere de la formación de un profesional comprometido con la política lingüística trazada por el país. De ahí la importancia de potenciar, desde los primeros años de la carrera, un

proceso de enseñanza-aprendizaje que instruya, eduque y desarrolle las competencias necesarias para el uso y cuidado de la lengua materna.

Sin embargo, no siempre existe una clara comprensión de que el modelo lingüístico que ofrece el profesor, sus conocimientos acerca de la lengua, su pronunciación en diferentes contextos socioculturales, constituyen el primer elemento de prevención y corrección de las dificultades que se presentan en la comunicación oral. Precisamente, el objetivo del presente trabajo está dirigido a ofrecer una propuesta didáctica para el perfeccionamiento de la pronunciación de la lengua materna en función de un proceso comunicativo oral eficiente. Para la realización del trabajo se utilizaron los siguientes métodos:

Métodos teóricos

- Análisis-síntesis: se utilizó en la revisión bibliográfica sobre el tema objeto de estudio y sistematización de la teoría estudiada.
- Inducción-deducción: para precisar las características generales de la muestra seleccionada, su generalización y determinar regularidades para arribar a conclusiones.

Métodos empíricos

- Evaluación por criterio de expertos: para obtener juicios críticos que permitieron valorar la factibilidad de la estrategia elaborada.
- Estudio de caso: para realizar un estudio profundo de las dificultades en la pronunciación de los estudiantes, descubrir las causas que las originan y los resultados obtenidos tras brindarles el tratamiento oportuno, concebido en la estrategia diseñada, en función de sus particularidades.

Desarrollo

Los nuevos enfoques que privilegian el estudio de la lengua en uso proponen variados criterios acerca de la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación con un fin comunicativo. Autores como Cantero (2003), Llisterri (2003), Iruela (2007), Gil (2007), Acosta (2011), Silverio (2014), aunque abordan la pronunciación para el aprendizaje del Español como segunda lengua, destacan el carácter significativo de la pronunciación.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación desempeñan un papel importante la actividad comunicativa mediada por el lenguaje como forma de exteriorización del conocimiento, los estudiantes, los profesores, el sistema de relaciones que se establecen entre los implicados en el proceso y los contextos de desarrollo, por lo que “la teoría de la comunicación enriquece a la teoría del proceso docente educativo” (Fuentes y Álvarez, 1998, p. 17), considerado como un proceso complejo que acontece en un contexto que posibilite la enseñanza, el aprendizaje y la comunicación en diversas situaciones, donde intervienen factores biológicos, psicológicos y sociales.

En la comunicación, los sujetos implicados interactúan e intercambian información para construir significados, lo cual le confiere un carácter activo y participativo a este proceso. Figueroa (1982), al referirse a la actividad lingüística, la vincula con la actividad práctica, que en un proceso de interiorización pasa a enriquecer la actividad noética, aspecto explicado a partir de las funciones básicas del lenguaje: la comunicativa y la noética. Lo anterior requiere que se tenga en cuenta la manera en que cada uno de los participantes del proceso comunicativo se implica, ya sea en la comprensión del mensaje que se emite, en la construcción del discurso o en el papel como emisores y, a su vez, receptores del discurso emitido.

A partir de los nuevos enfoques en la enseñanza de la lengua materna, se hace necesario asumir desde la didáctica de la pronunciación la definición de pronunciación ofrecida por Cantero, la

cual supera los criterios tradicionales al considerar que “pronunciar no consiste solo en emitir sonidos, sino saber integrarlos para formar discursos fluidos y coherentes” (Cantero, 2003, p. 545). Lo anterior requiere que el futuro profesional adquiera conocimientos fonético-fonológicos, como disciplina lingüística que estudia los sonidos que intervienen en la comunicación humana y la forma en que estos se producen y perciben (Cantero, 2003), lo cual se convierte en base teórica y metodológica para el ejercicio de la profesión.

En los criterios ofrecidos se aprecia un sentido amplio acorde con los postulados de la Lingüística discursiva, al incluir dentro de la pronunciación a la entonación, la acentuación, el ritmo, los grupos fónicos y la articulación, como sus partes constituyentes. Se asume que toda comunicación oral está mediatizada por la pronunciación y en ella están presentes dos procesos: la producción y la percepción del habla. Por ello, la aplicación inmediata de la Fonética es la enseñanza de la pronunciación; ello significa que todo profesor de lengua debe tener conocimientos sólidos de Fonética; es decir, cómo son los sonidos y cómo se organizan.

En la enseñanza de la pronunciación alcanza un lugar importante la corrección fonética. Para Cantero (2003) la corrección fonética tradicional, la cual se ocupa de sonidos o frases aisladas, deja paso a la moderna didáctica de la pronunciación. Por ello, el objetivo no debe ser una “pronunciación correcta”, sino el desarrollo de la competencia fónica. Los criterios anteriores conllevan a considerar una nueva perspectiva de análisis acerca de la corrección fonética. En ese sentido, Pérez Bello (2006) desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna se refiere a la necesidad de realizar desde las aulas el trabajo de corrección fonética en función del desarrollo de la comunicación oral.

Se toma como punto de partida la definición de competencia fonológica como “componente de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural que comprende los conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes que permiten emplear las unidades del nivel fonológico en el proceso de comprensión y producción de significados e interactuar en diversos contextos” (Pérez, 2006).

Por otro lado, Mosqueda (2015), tomando como referencia a la autora anterior, coincide en la necesidad del trabajo de corrección fonética, pero su propuesta la realiza a partir del desarrollo de la competencia fonética, la cual define como “componente de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural que incluye contenidos fonéticos necesarios y suficientes, autorreguladores del desempeño eficiente del hablante, que le permiten interactuar en diferentes contextos y situaciones comunicativas, atendiendo a las variantes diatópicas, diafásicas y diastráticas” (Mosqueda, 2015).

Desde otra perspectiva, Cantero (1998) aborda ambas competencias dentro de la competencia fónica, definida como “la capacidad de integrar el discurso oral según las reglas fónicas de la lengua y supone la capacidad de producir y reconocer las unidades fónicas de la lengua, a todos los niveles (sonidos, fonemas, unidades rítmicas y unidades entonativas” (p. 34). Para el autor, una competencia mínima requiere inteligibilidad y, en su grado óptimo, suficiente fluidez tanto en la expresión como en la comprensión.

Las definiciones anteriores posibilitan el trabajo de perfeccionamiento de la pronunciación, a partir del proceso comunicativo oral de forma global, en estrecho vínculo con los procesos de comprensión, análisis y producción; sin embargo, en las dos primeras definiciones el trabajo se centra, bien en lo fonológico o en lo fonético; por esa razón, se prefiere utilizar el término “competencia fónica”, propuesto por Cantero (1998) al considerar que el hiperónimo fónico incluye los dos niveles de abstracción: el fonético y el fonológico.

La propuesta didáctica realizada incluye un sistema de acciones a desarrollar por parte de profesores y estudiantes, encaminadas a perfeccionar la pronunciación de la lengua materna en

función de un proceso comunicativo oral eficiente en estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura, en dos direcciones fundamentales: como hablante culto del español y como futuro profesor de lengua materna.

A partir del objetivo declarado se determinan las siguientes exigencias didácticas:

- Estimular el perfeccionamiento de la pronunciación de la lengua materna de forma sistemática, de modo que facilite la comunicación oral del estudiante a partir de una perspectiva educativa, en un ambiente psicológico favorable y sin dañar su autoestima, a fin de favorecer la progresión de su competencia fónica para el desarrollo de una comunicación oral eficiente.
- Establecer vínculos entre los contenidos teóricos y la aplicación práctica a partir de la comunicación oral en los diferentes contextos de interacción discursiva, tomando en cuenta los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Concebir un sistema de acciones para el perfeccionamiento de la pronunciación con un enfoque integral del proceso comunicativo oral, tanto en el contexto curricular como en la práctica laboral, que permitan solucionar las insuficiencias de pronunciación de los estudiantes con un fin formativo y desarrollador, a partir de las potencialidades individuales y grupales.
- Promover espacios interactivos de producción discursiva oral que propicien la reflexión metalingüística de los recursos fónicos empleados en un ambiente de socialización, mediante el intercambio de saberes entre los participantes.
- Utilizar métodos productivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación con un enfoque integral del proceso comunicativo oral, a partir de situaciones de aprendizaje que conlleven al desarrollo del pensamiento reflexivo, la independencia cognoscitiva y la creatividad.
- Atender el perfeccionamiento de la pronunciación del futuro profesional como un proceso en el que se integran la comprensión, análisis y producción discursiva oral del futuro profesional como paso indispensable para convertirse en un comunicador eficaz.

En la propuesta didáctica presentada es de suma importancia la actividad orientadora del profesor, así como la actuación interactiva de los involucrados en el proceso. Estructuralmente está conformada por tres etapas que en la práctica interactúan de manera integrada; ellas son:

Etapas 1. Preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación con un enfoque integral del proceso comunicativo oral

Objetivo: proyectar las acciones que deben realizar los profesores y los estudiantes en formación, de modo que favorezca la orientación y motivación para perfeccionar la pronunciación con un enfoque integral del proceso comunicativo oral.

La etapa transcurre en dos momentos:

1. Proyección del diagnóstico y autodiagnóstico de las habilidades comunicativas orales, con énfasis en la pronunciación

Acciones:

- Ejecutar intercambios comunicativos orales para conocer expectativas individuales y grupales, relacionadas con el perfeccionamiento de la pronunciación de la lengua materna.
- Caracterizar de manera individual y grupal el nivel de motivación del estudiante para enfrentar el cambio a partir de sus posibilidades.
- Explorar los conocimientos precedentes del profesional en formación a partir del intercambio comunicativo oral.

- Propiciar intercambios comunicativos orales con los estudiantes en formación, en diferentes contextos de actuación lingüocomunicativa, para explorar la presencia de cualquier malformación en el aparato fonoarticulador o deficiencia auditiva, además del comportamiento en el orden psicológico o emocional que pueda afectar su pronunciación.
- Establecer indicadores para evaluar la pronunciación de la lengua materna en el proceso de la comunicación oral.
- Elaborar entrevista oral a los estudiantes para conocer datos necesarios para su caracterización fónica, tales como: la edad, enfermedades que puedan afectar la emisión de cualquier sonido, lugar de procedencia, nivel cultural de los padres o personas que conviven en el hogar, valoraciones lingüísticas sobre los compañeros del grupo y las de él como hablante del español, entre otros aspectos.
- Detectar las insuficiencias y potencialidades de los profesionales en formación inicial para perfeccionar la pronunciación con un enfoque integral del proceso comunicativo oral.
- Determinar los niveles de ayuda que requieren los estudiantes en formación, en correspondencia con el nivel alcanzado en el desarrollo la pronunciación de la lengua materna en el proceso de la comunicación oral.
- Socializar los resultados del diagnóstico individual y grupal en el colectivo de año.

2. Preparación teórico-metodológica de los profesores de Fonética y Fonología españolas para orientar y motivar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación con un enfoque integral del proceso comunicativo oral.

Acciones:

- Estudiar los documentos de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura: Modelo del profesional, Plan de estudio, Programa de la disciplina Estudios Lingüísticos y Lenguaje y Comunicación para realizar una planificación pertinente del proceso enseñanza-aprendizaje de la pronunciación en el proceso de la comunicación oral, en correspondencia con las exigencias sociales y de la profesión.
- Revisar programas de Español-Literatura de la escuela media para determinar los contenidos relacionados con la pronunciación en el proceso de la comunicación oral.
- Establecer nexos interdisciplinarios entre los contenidos recibidos en las diferentes asignaturas del año y la carrera.
- Asegurar las condiciones previas del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del nexo entre el nuevo conocimiento y los ya existentes.
- Proyectar la organización metodológica del contenido a partir de los métodos, procedimientos y formas de organizar el proceso, para garantizar la motivación hacia el contenido a partir de la comunicación oral desde una perspectiva integradora.
- Localizar lecturas complementarias acerca de la labor del profesor para perfeccionar la pronunciación en el proceso de la comunicación oral, además de grabaciones, vídeos, textos para ser leídos o declamados, que permitan la motivación hacia el contenido.
- Determinar el sistema de trabajo independiente y las guías de estudio, con una adecuada base orientadora para la profundización del contenido.
- Precisar los pasos lógicos para el desarrollo de la comunicación oral a partir del trabajo global de la pronunciación, de manera que transite desde la comprensión global hasta la producción discursiva oral.
- Promover la reflexión y análisis de la pronunciación en el proceso de la comunicación oral de los estudiantes y la de sus compañeros.

- Suscitar espacios de interacción comunicativa oral para el análisis de las causas de los errores de pronunciación.

Etapa 2. Aplicación de las acciones estratégicas

Objetivo: desplegar acciones para perfeccionar la pronunciación en el proceso de la comunicación oral de los estudiantes en formación.

Acciones a desarrollar por los profesores:

- Orientar a los estudiantes para el procesamiento correctivo-discursivo como vía de apropiación de un algoritmo de trabajo para el perfeccionamiento de la pronunciación en el proceso de la comunicación oral que parta de la comprensión a través de la audición valorativa global del discurso, de ahí al análisis y reflexiones metalingüísticas del discurso emitido, hasta su puesta en práctica en la producción oral contextualizada.
- Propiciar la participación activa de los estudiantes en el procesamiento correctivo-discursivo y su incorporación a la práctica discursiva en los diferentes contextos.
- Proponer ejercicios que promuevan la valoración y autovaloración de la pronunciación en el proceso de comunicación oral de los estudiantes, a partir de la norma culta del español de Cuba.
- Ofrecer una propuesta de solución a los problemas detectados, a partir de la comprensión, análisis y reflexión axiológica de la norma empleada.
- Orientar el registro individual de apuntes sobre los avances en la pronunciación en el proceso de comunicación oral de los estudiantes.
- Establecer tareas investigativas desde los componentes académico y laboral acerca de la labor del profesor para el perfeccionamiento de la pronunciación en el proceso de la comunicación oral.
- Proponer, como parte del componente investigativo, el estudio teórico relacionado con la didáctica de la pronunciación y su corrección con un fin comunicativo, que permita ofrecer criterios valorativos personales.
- Impartir actividades metodológicas en el colectivo de año y actividades de preparación a tutores de la práctica laboral acerca de la didáctica de la pronunciación y su corrección con un fin comunicativo.
- Desarrollar intercambios de experiencias entre los estudiantes en formación y tutores sobre la labor de perfeccionamiento de la pronunciación en el proceso de la comunicación oral y su utilidad para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Intercambiar criterios con los estudiantes en formación y profesores del colectivo de año sobre los resultados que se van alcanzando en la implementación de acciones de perfeccionamiento de la pronunciación en el proceso de la comunicación oral.
- Propiciar en los intercambios comunicativos orales la utilización de variados recursos fónicos que evidencien la integración de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática, como muestra de la competencia comunicativa oral alcanzada.

Acciones a desarrollar por los estudiantes:

- Identificación de los problemas de pronunciación detectados durante su práctica laboral.
- Caracterización, análisis y valoración de la pronunciación de una muestra de los estudiantes de la escuela media en diferentes contextos socioculturales durante el proceso de la comunicación oral, teniendo en cuenta las variantes diatópicas, diafásicas y diastráticas.
- Proponer alternativas de solución a los problemas de pronunciación detectados durante el proceso de la comunicación oral, identificados durante su práctica laboral.

- Elaboración de ponencias sobre los resultados investigativos acerca de la pronunciación en el proceso de la comunicación oral de una muestra de hablantes en diferentes contextos socioculturales, para su exposición oral en eventos de la carrera.

-Ejemplo de una actividad comunicativa oral

Se presenta la siguiente situación comunicativa: en el evento “Salud-Arte” celebrado en la ciudad, una periodista interroga a dos hablantes acerca de la relación que se establece entre la poesía y la salud.

El ejercicio persigue como objetivo que se establezca el proceso comunicativo oral. La actividad posibilita el tránsito por los componentes comprensión, análisis y producción discursiva oral.

1-Se invita a los estudiantes a escuchar ambas entrevistas para realizar la comprensión oral del texto.

El hablante 1 se comunica de forma adecuada, según el contexto, y el hablante 2 comete errores de pronunciación durante el proceso comunicativo oral: en su entonación no realiza inflexiones de la voz, limitados recursos lingüísticos, omite segmentos fónicos, entre otros).

2- Se solicita al estudiante que explique los errores de pronunciación detectados en el proceso comunicativo oral y realice la caracterización sociolingüística de los dos hablantes.

Se indaga acerca de las causas de los errores cometidos (el análisis posibilita que se reflexione acerca de los usos lingüísticos, a partir de la función metalingüística).

3- Se orienta la transcripción grafemática y fonética de ambos textos (el estudiante establece relación entre fonema-grafema; se le brinda atención a la redacción y la ortografía).

4- Se indica la lectura oral del primer texto (se ofrece tratamiento a la pronunciación a través de la lectura oral).

5- Se solicita que realice una entrevista a un compañero del aula en la que indague acerca de la importancia del arte para el desarrollo cultural de la sociedad (se realiza la comunicación oral del estudiante lo que permite evaluar su pronunciación y su competencia comunicativa oral).

Etapa 3. Evaluación de los resultados

Objetivo: constatar la efectividad de las acciones de la estrategia diseñada a partir de la reflexión crítica y evaluación de las actividades ejecutadas.

Constituye una etapa esencial, pues permite realizar una valoración del comportamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación en la comunicación oral. Se sugiere al profesor que la evaluación posea un carácter integrador y, a la vez, individualizado; debe mantener su carácter educativo y formativo, sin censurar al estudiante por el error cometido; de modo que propicie la reflexión, la responsabilidad, la independencia y la regulación del aprendizaje.

La producción discursiva oral debe ser evaluada de forma sistemática, pues permite constatar los resultados que se van obteniendo, de modo que se puedan valorar los avances o retrocesos alcanzados por el estudiante en el proceso de aprendizaje, en relación con su diagnóstico inicial. Además, permite comprobar y valorar en qué medida se va logrando el objetivo de perfeccionar la pronunciación en el proceso de la comunicación oral y determinar qué orientación ofrecer en dependencia de los resultados alcanzados. El estímulo a los avances del perfeccionamiento de la pronunciación en el proceso de la comunicación oral debe ser constante, de modo que el estudiante se sienta motivado por alcanzar resultados superiores.

La etapa de evaluación debe tener en cuenta:

- Valorar la reacción del alumno ante la crítica oportuna de su compañero, el profesor y el grupo en su conjunto.

- Promover opiniones individuales y grupales sobre la situación de aprendizaje de los estudiantes, sus potencialidades y barreras.
- Hacer valoraciones colectivas de los problemas de pronunciación detectados durante la comunicación oral, así como la prevención de posibles errores.
- Establecer la evaluación desde la primera etapa de la estrategia, en relación con las particularidades de las acciones planteadas y la participación individual y grupal en el cumplimiento de las acciones previstas, así como el establecimiento de los indicadores correspondientes.

Principales acciones a ejecutar:

- Establecer indicadores para medir el nivel de perfeccionamiento de la pronunciación alcanzado por el estudiante en formación durante la comunicación oral.
- Actualizar el diagnóstico individual y grupal a partir de la evaluación sistemática del desarrollo de la competencia comunicativa oral.
- Promover espacios interactivos de reflexión individual y grupal para discutir y analizar el proceso de perfeccionamiento de la comunicación oral.
- Discutir con los estudiantes en formación sus logros y dificultades en la comunicación oral, así como las vías de solución de la problemática.
- Propiciar en todas las etapas de la estrategia las variantes de la evaluación: la coevaluación, la heteroevaluación y autoevaluación de la comunicación oral durante la producción discursiva oral de los estudiantes en formación.
- Elaborar un plan de acciones de perfeccionamiento de las acciones de la estrategia ejecutada.

-Validación práctica de los resultados

Antes de concretarse la estrategia en la práctica educativa, se utilizó el método de evaluación por criterio de experto, con el propósito de obtener opiniones positivas y negativas. Se valoró el grado de aceptación de la estrategia por una parte de la comunidad científica especializada y los resultados fueron estadísticamente significativos con un 99 % de confiabilidad.

La validación práctica de los resultados se realizó mediante un estudio de caso. Los estudiantes demostraron avances significativos en el perfeccionamiento de su pronunciación evidenciado en el proceso de la comunicación oral. Todo lo anteriormente expresado permite verificar la factibilidad de la propuesta en la práctica pedagógica.

Principales transformaciones:

- Perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación en el proceso de la comunicación oral desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y los postulados de la Lingüística discursiva.
- Mejor preparación de los profesores y estudiantes, lo que favoreció el perfeccionamiento de la pronunciación durante el proceso de la comunicación oral en función de las necesidades del futuro profesional.
- Precisión de los objetivos propuestos para el desarrollo y perfeccionamiento de la pronunciación durante el proceso de la comunicación oral.
- Perfeccionamiento del sistema de evaluación de la pronunciación durante el proceso de la comunicación oral.
- Precisión del sistema de conocimiento, habilidades y valores lo que contribuye al incremento de la motivación hacia el contenido.
- Implicación responsable de los participantes en el proceso con el cumplimiento de las acciones y orientaciones para el logro de los objetivos propuestos.

- Incremento del nivel de compromiso y responsabilidad de profesores y estudiantes con el perfeccionamiento de la pronunciación durante el proceso de la comunicación oral.

Conclusiones

El desarrollo de la competencia comunicativa oral del futuro profesional puede realizarse de manera efectiva a partir de la implementación de acciones didácticas dirigidas a trabajar el perfeccionamiento de pronunciación desde una perspectiva global durante el proceso de la comunicación oral.

La aplicación de la propuesta en la práctica educativa demostró la efectividad de las acciones a partir del uso significativo de la pronunciación en la comunicación oral de los estudiantes en la formación inicial de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura, mediado por los procesos de comprensión, análisis y construcción.

Referencias bibliográficas

- Acosta, R. y Alfonso J. (2011). *Didáctica interactiva de lenguas*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cantero, Francisco José (1998). «Conceptos clave en lengua oral». Publicado en Mendoza, A. (Coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori. Pp. 141-153.
- Cantero, Francisco José (2003). Fonética y didáctica de la pronunciación. En *Didáctica de la lengua y la literatura*; A. Mendoza (coordinador). Madrid: Prentice Hall. Cap. 5, pp. 545-572.
- Ferreiro, R. (2017). *La corrección fonética en la formación inicial del profesional de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura*. (Tesis de doctorado). Universidad de Granma, Cuba.
- Figuerola, M. (1982). *Problemas de teoría del lenguaje*. La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.
- Fuentes, H y Álvarez, I. (1998). *La dinámica del proceso docente-educativo en la Educación superior*. Centro de Estudios de Educación Superior “Manuel F. Gran”. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba: Centro de Estudios de la Educación Superior “Manuel F. Gran” (en soporte electrónico).
- Gil, J. (2007). *Fonética para profesores de Español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Iruela, A. (2007). Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación en lengua extranjera. En Marco ELE, *Revista de Didáctica*. <http://www.marcoele.com/num/4/pronunciacion.pdf>
- Llisterri, J. (2003). La enseñanza de la pronunciación, Cervantes, *Revista del Instituto Cervantes en Italia (4)*, <http://liceu.uab.es/joaquim/publicacions/pronunciación-ELE.pdf>
- Ministerio de Educación Superior (2016). *Modelo del profesional*. Carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura. Plan de estudio E. La Habana, Cuba. (Soporte digital)
- Mosqueda Cuza, A. (2015). *Estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia fonética en estudiantes de la carrera Español-Literatura*. (Tesis de doctorado). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- Pérez Bello, T. (2006). *Estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia fonológica de los PGI en formación*. (Tesis de doctorado). ISPEJV, La Habana, Cuba.
- Silverio Pérez, T. (2014). *Estrategia lingüodidáctica para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación en las clases de español como lengua extranjera en los cursos de corta duración, nivel principiante*. (Tesis de doctorado). La Habana.

LA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR EN LOS ESTUDIOS FRASEOLÓGICOS: CONTRIBUCIONES A LA FRASEODIDÁCTICA

Lic. Geisy Labrada Hernández

<https://orcid.org/0000-0001-6303-8290>

geisylh@uho.edu.cu

Universidad de Holguín, “Oscar Lucero Moya”, Cuba

Resumen

El trabajo expone las principales contribuciones de la pragmática y la lingüística cognitiva a la renovación de los estudios fraseológicos. Paralelamente, argumenta la incidencia de estas en la enseñanza de la fraseología, tanto en lenguas maternas como extranjeras. De este modo, se destaca la importancia de la interdisciplinariedad en el análisis sistemático de las unidades fraseológicas, lo que se refleja directamente en la praxis fraseográfica. A la vez, los resultados presentados permiten advertir la necesidad de imbricar el proceso docente-educativo con la indagación científica, a través de lo cual se actualizan aspectos teóricos y metodológicos, en este caso, de la fraseodidáctica. Este trabajo se inserta en las líneas de investigación del Grupo de Estudios de Fraseología de Cuba (GEFRASCU) y constituye, además, uno de los resultados obtenidos en la tesis doctoral en curso “Zoomorfismos en la región oriental de Cuba: la variación fraseológica desde un enfoque cognitivo-pragmático” del Programa de Doctorado en Ciencias Lingüísticas de la Universidad de Oriente.

Palabras clave: fraseología, fraseodidáctica, interdisciplinariedad, pragmática, lingüística cognitiva

Introducción

En Cuba, pese a las importantes investigaciones realizadas en los años ochenta del pasado siglo por Zoila Carneado, Antonia María Tristán y Gisela Cárdenas, el estudio de las unidades fraseológicas no ha sido un tema recurrente en la actividad científica durante las dos últimas décadas. No obstante, se pueden encontrar algunas tesis, ponencias y artículos aislados. Sirvan como ejemplos los trabajos de Palacio (2018), Alfaro (2019), Labrada *et al.* (2021), entre otros.

La conformación del Grupo de Estudios de Fraseología de Cuba (GEFRASCU), en el año 2020, constituye una de las muestras más considerables del interés por revitalizar esta área temática de la ciencia lingüística en el país. Además, sus objetivos principales van dirigidos hacia la creación de una red de estudios fraseológicos que reúna investigadores y profesores nacionales y extranjeros. Entre sus líneas de trabajo se encuentran fenómenos como la variación o la desautomatización; la elaboración de materiales fraseográficos y bases de datos automatizadas; las investigaciones diacrónicas que toman como fuentes documentos de archivo, diccionarios, periódicos o textos literarios; la fraseología somática y zoomorfa; los estudios interdisciplinarios e interlingüísticos y aspectos relacionados con la fraseodidáctica.

El presente trabajo toma en cuenta el valor de la fraseología como reflejo de la identidad y la cultura de un pueblo. Esta muestra los rasgos que tipifican una nación, no solo desde el punto de vista lingüístico, sino social e idiosincrásico. En tal sentido, la enseñanza y aprendizaje de las unidades fraseológicas permite descubrir rasgos específicos y universales. A su vez, posibilita el entendimiento mutuo, el acercamiento intercultural y la integración social, aspectos de gran

interés en el proceso de comunicación. Facilita, además, la formación lingüística de los estudiantes en perfecta simetría con aspectos socioculturales.

A pesar de todos estos beneficios, la enseñanza de la fraseología constituye un tema complejo para estudiantes y profesores. Con frecuencia, surgen interrogantes relacionadas con qué unidades fraseológicas se deben enseñar, cómo aprender a usar correctamente estas expresiones y cómo discernir su significado en cada contexto de uso.

El acuerdo común y unánime sobre el carácter imprescindible de los contenidos fraseológicos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas queda reflejado tanto en el “Marco común europeo de referencia para las lenguas” (MCER) como en numerosos trabajos sobre el tema escritos en los últimos años (Wu Fan, 2014; Cherouveim, 2017; Barragán y Mesa, 2018). Así, el MCER (2002, p. 106) al referirse a la competencia léxica, recoge de manera extensa los diversos elementos correspondientes a la fraseología.

El componente cultural de las unidades fraseológicas constituye una parte significativa de la glotodidáctica, imposible de omitir en la enseñanza de lenguas. El desconocimiento de las unidades fraseológicas es una razón frecuente de la interferencia léxica y cultural que, a menudo, infringe la competencia sociocultural y la competencia comunicativa.

Los estudios fraseológicos han mostrado en los últimos años una transición hacia enfoques discursivos, pragmáticos, interlingüísticos y cognitivos, marcados por una perspectiva dinámica. Pero, ¿qué le han aportado algunas de estas perspectivas a la fraseodidáctica?, ¿cómo aplicar de forma efectiva algunos de sus presupuestos teóricos?

Se exponen las principales contribuciones de la pragmática y la lingüística cognitiva a la renovación de los estudios fraseológicos. Paralelamente, argumenta la incidencia de estas en la enseñanza de la fraseología, tanto en lenguas maternas como extranjeras. De este modo, se destaca la importancia de la interdisciplinariedad en el análisis sistemático de las unidades fraseológicas, lo que se refleja directamente en la praxis fraseográfica. Los resultados presentados permiten advertir la necesidad de imbricar el proceso docente-educativo con la indagación científica, a través de lo cual se actualizan aspectos teóricos y metodológicos, en este caso, de la fraseodidáctica.

Desarrollo

La enseñanza de la fraseología constituye un aspecto imprescindible y complejo en la glotodidáctica. Se enuncia hoy como un asunto del que profesores y estudiantes comprenden su dificultad; sin embargo, esto no se ha revertido completamente en la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, la fraseodidáctica ha recibido una mayor atención en el área de las lenguas extranjeras, no así en las lenguas maternas.

Respecto al tema, González (2004, p. 119) fundamenta que esta ausencia se debe a varios factores, entre los que enumera la consideración de la fraseología como un hecho propio de la cultura popular y, por lo tanto, secundario en el desarrollo de la competencia escrita; así como la falta de preparación de los docentes, la escasez de recursos pedagógicos y el hecho de que se trate de un campo de estudio íntimamente ligado a la investigación universitaria.

Suárez (2004) resalta, como principales obstáculos de este proceso, la falta de información acerca de la pragmática de los fraseologismos, de su uso real y de su adecuación discursiva, tanto en diccionarios como centros de enseñanza. No obstante, esta línea de investigación ha adquirido un especial interés en los últimos años, donde se destacan los diferentes aportes de la Universidad de Granada para la confección de diccionarios lingüísticos-culturales.

La lingüística cognitiva emerge como un paradigma diferenciado y novedoso porque parte del principio de que las categorías lingüísticas no son autónomas respecto a la organización

conceptual general y a los mecanismos de procesamiento. Además, engloba varias teorías y modelos que tratan diversos aspectos del lenguaje como la teoría de los prototipos, la gramática de las construcciones, la semántica de marcos, la teoría de los espacios mentales, la teoría de la gramaticalización, la semántica cognitiva y la teoría de la metáfora y la metonimia conceptuales. Cada uno de estos fundamentos teóricos ha contribuido a la ampliación y renovación de estudios gramaticales, sintácticos, semánticos, léxicos, glotodidácticos y fraseológicos. A partir de ello ha sido posible organizar y enfocar las expresiones no como un amplio grupo heterogéneo, sino como parte de un sistema coherente basado en principios de creación que son guiados por ciertas reglas generales. No obstante, se debe destacar la importancia de tomar en consideración la influencia del conocimiento social y cultural de los hablantes de una determinada comunidad lingüística sobre estos principios.

Los elementos analizados son igualmente necesarios en el descubrimiento o confirmación de universales fraseológicos y de posibles rasgos específicos culturales de determinada lengua o comunidad lingüística. Además, debe apuntarse su utilidad en las investigaciones fraseográficas, sobre todo en la conformación de la macroestructura de diferentes diccionarios. No deben obviarse tampoco sus aplicaciones en la fraseodidáctica, dirigidas a la determinación de procesos regulares o patrones específicos que permitan la adquisición y uso de un mayor número de unidades fraseológicas, así como la traducción y descodificación de expresiones desconocidas.

La teoría cognitiva de la metáfora se presenta como una herramienta efectiva en el análisis de la motivación, significado e idiomatidad de los fraseologismos. Olza (2009, p. 115) reflexiona sobre el doble papel de la metáfora como proceso activador de la idiomatidad y, a la vez, como principio garante de la transparencia significativa. Aun así, no debe pasarse por alto que no todas las unidades fraseológicas pueden sistematizarse a partir de determinadas metáforas conceptuales, debido a su origen histórico o cultural.

En la teoría de los prototipos la dependencia del significado metafórico del significado prototípico constituye un criterio valioso. Los efectos de prototipicidad sugieren que es posible explicar tanto la estructura semántica de una unidad léxica como los cambios que sus significados han podido experimentar (Paz, 2017, p. 1199). Esta teoría se ajusta a la necesidad del examen del uso lingüístico y permite distinguir los significados metafóricos de los significados literales.

Por otro lado, la semántica de marcos propuesta por Fillmore (1982) explica que dentro del marco semántico de un elemento léxico se encuentran todas sus asociaciones semánticas, o sea, sus valores polisémicos, sus derivados léxicos, su valencia sintáctica y semántica, sus significados metafóricos, etc. Este concepto no alude a una relación estructural, sino basada en la experiencia de los hablantes (Fillmore, 1982, p. 113).

Finalmente, es preciso subrayar los aportes de la gramática de construcciones. Los diversos avances en este campo de estudio que, de la mano de la lingüística cognitiva y en un periodo de tiempo relativamente breve, se ha convertido en unos de los ejes de investigación más fructíferos en el marco de los estudios fraseológicos, reviste gran interés dentro de la fraseología. Esto se debe, sobre todo, a que puede solucionar algunas incoherencias sobre la fijación, la productividad y la variabilidad que se planteaban en la teoría fraseológica tradicional.

Destaca también la influencia de la perspectiva cognitiva en la dimensión cultural de estudios fraseológicos. Mientras Lakoff y Johnson (1980) plantean la no limitación del componente cognitivo-psicológico-experiencial respecto al componente cognitivo-cultural, Pamies (2008) fundamenta las diferencias considerables entre ambos. Este autor señala la relación directa del primero de los componentes con la actividad sensomotora, la manipulación de objetos y la orientación espacial y temporal. Entretanto, subraya que el segundo se vincula con los

conocimientos sociales, valores, creencias y costumbres, a partir de los cuales se determinan las especificidades resultantes de la diversidad interlingüística.

La consideración de cada uno de estos elementos contribuye a una concepción más completa del significado fraseológico, cuyo análisis, en palabras de Timofeeva (2008, pp. 321-322), “no puede apoyarse solo en el rastreo de esquemas conceptuales, pues otros factores de índole pragmática y cultural intervienen en su configuración”. Debe destacarse entonces la conveniencia de tomar en cuenta perspectivas interdisciplinarias en las investigaciones fraseológicas que tributen a una visión objetiva de las funciones y significados de estas expresiones en el uso discursivo real.

Algunos de los fenómenos culturales que aparecen reflejados en la fraseología, según Dobrovól'skij y Piirainen (2005, p. 214), se relacionan con las interacciones y convenciones sociales, los tabúes, las prohibiciones y las relaciones genéricas. También es posible advertir la presencia de objetos específicos de determinados ámbitos, tradiciones arquitectónicas, festivas, gastronómicas, etc., así como la relación de algunas unidades fraseológicas con otros fragmentos textuales. De igual modo se manifiestan concepciones folclóricas, religiosas o creencias populares además de los denominados símbolos culturales.

Autores como Corpas (1996), Olza (2009) y Mellado (2013) han insistido en la necesidad de llevar a cabo el análisis del empleo y procesamiento de las unidades fraseológicas no solo desde puntos de vista gramaticales o semánticos, sino también pragmáticos. Paralelamente, estos análisis contribuyen a atenuar las irregularidades entre el uso real de los fraseologismos y la descripción lexicográfica, sobre todo si se tiene en cuenta que la mayoría de los diccionarios presentan la expresión en su forma de infinitivo y no a partir de su forma más frecuente en el discurso.

No debe obviarse, a su vez, la propia naturaleza pragmática de las unidades fraseológicas, las que, en palabras de Timofeeva (2007, p. 1030), “surgen y se codifican en la lengua como consecuencia del uso”. Por ende, se advierte la limitación de la dimensión semántica o gramatical de la fraseología, debido a que estas no ocupan la diversidad de aspectos vinculados a la conformación, uso y transmisión de dichas expresiones.

En el caso específico de la fraseología, debido a la propia naturaleza del significado fraseológico, la pragmática se configura en dos direcciones diferenciadas e interrelacionadas a la vez, ya sea como componente o como perspectiva. Ambas líneas se imbrican en el modelo concreto de significación fraseológica (Timofeeva, 2008), el cual se sustenta en la intrusión pragmática en la semántica y en la teoría de la relevancia (Sperber y Wilson, 1994). En tal sentido, Timofeeva (2008, p. 174) distingue dos tipos de información discursiva generada por una unidad fraseológica: una directamente derivada del significado y otra proveniente de su integración y combinación con otros elementos en un contexto dado.

De esta forma, el modelo concreto de significación fraseológica favorece el análisis de la incidencia contextual en los fraseologismos, en sus modificaciones o ajustes según el contexto comunicativo en el que se inserte. Posibilita, a la vez, la identificación de inferencias provenientes de la inclusión de la unidad fraseológica en un enunciado mayor.

En cuanto a esto, Mellado (2013, pp. 318-326) argumenta que pueden convencionalizarse determinadas formas gramaticales surgidas por preferencias de uso de las unidades fraseológicas o restricciones concernientes al paradigma de tiempo, persona verbal o sintaxis. Estos elementos se manifiestan directamente en relación con el tipo de valoración (positiva o negativa) que exprese el sujeto y su distinción o no del emisor del enunciado. También se basan en la denotación de estados emocionales, pues la presencia de la primera persona gramatical se focaliza más en el estado emocional del experimentador del estado psíquico (sujeto gramatical),

en tanto la segunda o la tercera enfatizan en las condiciones externas que rodean el significado fraseológico.

Esta autora añade, además, la connotación positiva o negativa de las unidades fraseológicas de acuerdo con el tipo de acto ilocutivo empleado, ya sea de admiración, de queja, de advertencia, de asertividad o de crítica.

La consideración de particularidades sociales y culturales contribuye a una visión abarcadora del tema. Por ello, en las investigaciones fraseológicas enmarcadas en una comunidad lingüística determinada, es necesario referir la existencia de parámetros sobre los actos que se consideran adecuados o no para sus miembros, de normas sociales que permean la lengua y de determinadas construcciones conceptuales sobre la mujer. Según Suárez (2015, p. 226), los fraseologismos legitiman o no las conductas de los hablantes, justifican las relaciones de poder o dominación con rasgos morfológicos, y entre ellos cita los masculinos y los femeninos.

Cada uno de los elementos mencionados corrobora la complejidad de las unidades fraseológicas, tanto desde el punto de vista semántico como pragmático. Sin embargo, a partir de la relación que ambos puntos de vista establecen, dicha complejidad podría convertirse en una pauta importante para la comprensión y el uso de estas expresiones, así como para su tratamiento lexicográfico. Esto se debe a que una visión semántico-pragmática de la fraseología no solo permite desentrañar el significado fraseológico, sino identificar en qué casos o circunstancias se utiliza un fraseologismo, incluso en cada una de sus variantes, a la vez que articula un entramado completo para determinar cómo influyen esas circunstancias en los procesos de variación o modificación de los fraseologismos.

La fraseodidáctica se define como la didáctica de la fraseología y ha trazado su desarrollo hasta consolidarse como una de las ramas aplicadas de esta disciplina lingüística. González (2012, p. 1) sostiene que va más allá hasta definirse hoy como la didáctica de toda una lengua a través de su fraseología. Varias investigaciones y experiencias didácticas apuntan a que la raíz del problema fraseológico se encuentra en la fuerte vinculación que existe entre el significado de una unidad fraseológica y el bagaje cultural compartido por los hablantes nativos de una lengua. Esta es la principal causa que, según algunos, convierte la adquisición de la competencia fraseológica en una tarea casi imposible para un hablante extranjero (Dobrovol'skij y Piirainen, 2005; Prodromou, 2008).

Conviene preguntarse entonces qué presupuestos teóricos y metodológicos de otras disciplinas lingüísticas pudieran resultar efectivos en el perfeccionamiento de la enseñanza-aprendizaje de la fraseología en lenguas extranjeras. Esta interrogante debe extenderse, además, a un aprovechamiento cabal e integrador del contenido fraseológico en la lengua materna.

Como se mencionó antes, la lingüística cognitiva ha incidido notablemente en la renovación de los estudios fraseológicos. Algunas de sus proyecciones resultan de gran interés, sobre todo, para un aprendizaje ordenado y lógico de estas expresiones. Así ha sido posible establecer grupos temáticos (zoomorfismos, somatismos, etc.) o tipológicos, series y esquemas fraseológicos. Se logra su regularización y configuración través de un número determinado de expresiones en relación con una metáfora conceptual. Con ello se identifican relaciones de sinonimia, antonimia y polisemia. Estos elementos son igualmente útiles en la búsqueda de equivalencias fraseológicas y en la detección de condicionantes propios de una determinada comunidad lingüística.

Al imbricarse con los presupuestos pragmáticos, se logra un acercamiento efectivo al uso discursivo real de las unidades fraseológicas, más aún si se emplean ejemplos tomados de la lengua oral insertados en enunciados mayores. Asimismo, se favorece la comprensión de fenómenos como la variación, que según Corpas (1996, p. 27) se considera como una característica lingüística de las unidades fraseológicas, como el término más amplio que engloba

tanto a las variantes como a las modificaciones o desautomatizaciones. También la desautomatización, que Ruiz Gurillo (1997) reconoce como “la manipulación en la forma y el contenido de una unidad fraseológica para producir determinados efectos” (p. 21). Estos pueden ser empleados además como puntos de partida para la descodificación de significados desconocidos o como herramientas que contribuyan a fundamentar la fijación como uno de los rasgos definitorios y graduales de los fraseologismos.

Al ser las unidades fraseológicas expresiones que no deben leerse literalmente, su capacidad para crear implicaturas resulta esencial. La propia naturaleza del significado fraseológico trae consigo la presencia de implicaturas generalizadas, pues constituyen estructuras sintácticas que generan una interpretación pragmática que difiere de lo que está codificado lógicamente (Grice, 1989). Así, el uso o variación particular de un fraseologismo favorece entonces la activación de implicaturas particulares, ya que cada expresión toma su nuevo significado a partir de la información contextual donde se actualiza.

Entretanto, dichas expresiones podrían considerarse una forma de incidir en la educación formal de los estudiantes y en la transmisión de valores morales y cívicos. Muchas unidades fraseológicas, principalmente los refranes, representan una forma de argumentación debido a su larga tradición sociocultural como elementos legitimadores de conductas, hábitos, comportamientos, etc. Con ellas se apela a la sabiduría popular como una voz autorizada en diferentes temas de interés.

Estas temáticas han sido abordadas en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, en el que se advierte un número considerable de publicaciones y métodos destinados a la enseñanza de la fraseología, pero no ha mostrado un reflejo consistente en la enseñanza de la lengua materna.

En el caso específico del componente fraseológico en la didáctica de lenguas maternas, se coincide con Núñez-Román (2015) cuando refiere la diversidad de aportes que traería consigo la inclusión de este contenido en los programas curriculares de diferentes enseñanzas. La multiplicidad de contribuciones contrasta con la exigua atención que ha recibido el tema si se compara con la extensa obra publicada respecto a la fraseodidáctica en lenguas extranjeras.

Ese vacío coincide con la ausencia casi total del hecho fraseológico en los niveles iniciales y medios de enseñanza de la lengua materna y su escasa presencia en el nivel universitario. Como señala Martínez Marín (1999, p. 99), las unidades fraseológicas son “insuficientemente atendidas en la enseñanza del español, aunque tienen una gran importancia en su estructura y funcionamiento”.

Los hablantes nativos disponen de un amplio repertorio de fraseologismos, adquiridos a través del uso, que conforman lo que Solano (2007) denomina competencia fraseológica, que debería ser añadida al resto de habilidades lingüísticas. A través de su enseñanza la fraseología podría incidir directamente en el desarrollo de otras competencias indispensables.

Algunos investigadores ya citados coinciden en que supone una interesante ocasión para reflexionar sobre el origen y la evolución del léxico de su lengua. Además, se advierte su utilidad para el desarrollo de la comunicación oral, puesto que, desde el punto de vista de la producción, es un componente sustancial en el proceso de ampliación del vocabulario.

Las unidades fraseológicas se entienden como uno de los recursos básicos del texto oral, necesario para la comprensión global del mismo, por lo que su conocimiento y uso adecuado mejora la competencia comunicativa de los alumnos. Por otro lado, el análisis de sus mecanismos de figuración, sobre todo la metáfora y la metonimia, facilitan el desarrollo cognitivo del alumno y amplían su visión del mundo.

Aunque la fraseología es una parte fundamental de la lengua y ocupa un importante espacio dentro del léxico de todo hablante nativo, su enseñanza en lengua materna es testimonial. El

desarrollo de la competencia fraseológica, apoyada en la existencia de una conciencia fraseológica presente en cada hablante, supone una mejora de la competencia lingüística general del alumno, al ofrecerle nuevos instrumentos expresivos y favorecer una reflexión metalingüística sobre el propio sistema de la lengua.

Los fundamentos teóricos expuestos en el apartado anterior resultan de gran utilidad en la actualización de modelos teóricos y metodológicos de enseñanza. Por ello, la labor docente de los profesores de lengua debe ir a la par de la indagación científica. Ambos procesos resultan recíprocamente provechosos, en tanto el primero genera temas de interés y nuevas interrogantes, y el segundo permite la aplicación de resultados novedosos y la comprobación de presupuestos teóricos en la praxis pedagógica.

Conclusiones

Aun cuando las investigaciones fraseológicas en Cuba precisan de una mayor sistematicidad, las valoraciones presentadas contribuyen a ilustrar la pertinencia de tomar en consideración una perspectiva interdisciplinar en la renovación y extensión de estas.

De manera general, puede afirmarse que la imbricación de la fraseología con otras disciplinas constituye una herramienta esencial si se quieren ofrecer explicaciones satisfactorias sobre el comportamiento real y el modo en que los hablantes utilizan las unidades fraseológicas. En este caso, los presupuestos cognitivos-pragmáticos favorecen la conformación, organización y análisis de corpus representativos y variados de estas expresiones y, a la vez, permiten su aprovechamiento en la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Las limitaciones y aportes de la perspectiva interdisciplinar presentada se manifiestan en estrecha relación con el objetivo y alcance del estudio donde se implemente. Por tanto, según estos, algunos de los presupuestos teóricos podrían considerarse metodológicamente apropiados en mayor o menor medida.

El discurso de un hablante extranjero a menudo se caracteriza como no idiomático. Cabe precisar entonces que el aprendizaje de una lengua, así como la integración social y cultural en la comunidad lingüística de acogida, pasan también por la integración fraseológica. En tal sentido, destaca el valor de la imbricación de resultados científicos y el proceso docente educativo, a través de la cual logran actualizarse y ponerse en práctica nuevos presupuestos teóricos que favorecen la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Referencias bibliográficas

- Alfaro, L. (2019). La variación diatópica en la fraseología actual empleada en Cuba y en Canarias. *Memorias de la XI Conferencia Internacional de Lingüística*. La Habana, Cuba: Instituto de Literatura y Lingüística.
- Barragán, E. & Mesa, V. (2018). *Guía didáctica para docentes: estrategias de enseñanza para las unidades fraseológicas en el aula de ELE*. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Valeriana, Bogotá, Colombia.
- Cherouveim, S. (2017). *Los somatismos de la cabeza en español y en griego moderno. Estudio comparativo*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid, España: Gredos.
- Dobrovól'skij, D. & Piirainen, E. (2005). *Figurative language: Crosscultural and crosslinguistic perspectives*. Oxford: Elsevier.
- Fillmore, C. (1982). Frame Semantics. En *Linguistic Society of Korea*, (Ed.), *Linguistics in the Morning Calm* (pp. 111-138). Hanshin, Seoul.

- González Rey, M. (2004). A fraseodidáctica: un eido da fraseoloxía aplicada. *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 6, 113-130.
- González Rey, M. (2012). De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica. *Paremia*, 21, 67-84.
- Labrada, G., Bidot, I. & Pérez, C. (2021). La desautomatización fraseológica como forma de titulación en la prensa cubana. Funciones pragmático-discursivas. En Ruiz Miyares, L. *et al.* (eds.), *Contribuciones a la Lingüística y a la Comunicación Social. Tributo a Vitelio Ruiz Hernández* (pp. 31-36). Santiago de Cuba, Cuba: Ediciones Centro de Lingüística Aplicada.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we Live by*. Chicago: Chicago University Press.
- Luque Nadal, L. (2008). Los diccionarios lingüísticos-culturales y el estudio de los fraseologismos. *Boletín Hispánico Herlvético*, 11, 5-23.
- Martínez Marín, J. (1999). Unidades léxicas complejas y unidades fraseológicas. Implicaciones didácticas, en *V Jornadas de metodología y didáctica de la lengua española: el neologismo*, González Calvo, J. M.; M. L. Montero Curiel y J. Terrón González (eds.), Cáceres, Universidad de Extremadura. Dpto. de Filología Hispánica-Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 97-116.
- MCER = Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes-MECD, Madrid, España: Anaya.
- Mellado, C. (2013). La gramaticalización de las restricciones y preferencias de uso de las UF del español y alemán desde un enfoque cognitivo-pragmático. En Olza, I. y Manero, E. (Eds.), *Fraseopragmática* (pp. 303-335). Berlín, Alemania: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur.
- Núñez-Román, F. (2015). Enseñar fraseología: consideraciones sobre la fraseodidáctica del español. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 27, 153-166.
- Olza, I. (2009). Aspectos de la semántica de las UF. La fraseología somática metalingüística del español. (Tesis doctoral). Universidad de Navarra.
- Palacio, Y. (2018). Tratamiento y evolución de la fraseología en las ediciones del diccionario de Esteban Pichardo (1836-1875). *Anuario de Literatura y Lingüística*, 46, 56-101.
- Pamies, A. (2008). Productividad fraseológica y competencia metafórica intercultural. *Paremia*, 17, 41-57.
- Paz, A. (2017). La teoría de los prototipos como herramienta teórica para el estudio diacrónico del léxico: el caso de los verbos de movimiento en español. *RILCE*, 33.3, 1194-1223.
- Prodromou, L. (2008). *English as a lingua franca: A Corpus-Based Analysis*. Continuum International Publishing Group: London.e
- Ruiz Gurillo, L. (1997). *Aspectos de fraseología teórica española*. Universidad de Valencia: Anejo XXIV de Cuadernos de Filología.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Suárez, A. (2015). Algunas metáforas de animales en el habla bogotana. *Paremia*, 24, 221-228.
- Timofeeva L. (2007). Sobre la traducción de la fraseología: un enfoque pragmático. *Interlingüística*, 17, 1029-1038.
- Timofeeva L. (2008). *Acerca de los aspectos traductológicos de la fraseología española*. Tesis doctoral. <http://rua.ua.es/>
- Wu Fan (2014). *La fraseología en chino y en español: caracterización y clasificación de las unidades fraseológicas y simbología de los zoónimos*. Un estudio contrastivo. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.

HABILIDADES COMUNICATIVAS DE LOS PROFESIONALES EN FORMACIÓN DE ESPAÑOL-LITERATURA, DESDE LA GRAMÁTICA ESPAÑOLA

M. Sc. María del Carmen Rial Hernández

<https://orcid.org/0000-0001-8938-5282>

marcarh1963@nauta.cu

Universidad de Holguín, “Oscar Lucero Moya”, Cuba

M. Sc. Martha María González Rodríguez

mgonzalezr@uho.edu.cu

Universidad de Holguín, “Oscar Lucero Moya”, Cuba

M. Sc. Magalis Álvarez Alonso

malonso@uho.edu.cu

Universidad de Holguín, “Oscar Lucero Moya”, Cuba

Resumen

Esta investigación es resultado de una experiencia del trabajo científico metodológico realizado por las autoras a fin de demostrar cómo contribuir al desarrollo de las habilidades comunicativas de los futuros profesionales de la educación en la especialidad Español-Literatura, desde la clase de Gramática española, para dar respuesta a la intencionalidad del Modelo del profesional de la carrera de formar un egresado comunicativamente competente. Esta perspectiva se asume no solo desde el desarrollo lingüístico del estudiante, sino también desde su futura actividad profesional. En este sentido, el estudio de la gramática constituye una invariante del conocimiento en todos los subsistemas de educación donde se imparte la asignatura Español-Literatura, atendiendo a que los contenidos que en ella se estudian favorecen la formación lingüística adecuada, y las capacidades comunicativas de los estudiantes. Sin embargo, en la práctica diaria, se ha podido corroborar que cuando los estudiantes culminan su estudio, siguen presentando dificultades en la comprensión y construcción de textos orales y escritos. En tal empeño, se utilizaron como métodos el análisis y crítica de fuentes, la observación y la entrevista. Se asumen como referentes de incuestionable valor: Van Dijk (1983-2000), Grass Gayo (2004), Roméu Escobar (2007-2011) y Toledo Costa (2007-2013).

Palabras clave: habilidades comunicativas, contenidos gramaticales, descripción comunicativa-funcional

Introducción

Gramática española es la asignatura de la disciplina Estudios Lingüísticos del Español que ocupa un mayor número de horas en el currículo base de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura; se imparte durante el primer y el segundo semestre del segundo año de la carrera. Posee gran significación en el cumplimiento del Plan de estudio E y en la concreción del Modelo del profesional pues desempeña un importante papel en la formación de un egresado competente. Téngase en cuenta que el estudio de la gramática constituye una vía para aceptar y conocer las funciones del lenguaje, su importancia en el desarrollo humano y la relevancia de la diversidad lingüística en la comunicación. La gramática de un idioma supera el estricto ámbito del código,

de reglas de funcionamiento o estándares del lenguaje, en tanto contribuye al desarrollo del pensamiento lógico de los estudiantes al posibilitar la determinación de los aspectos esenciales de un fenómeno y el establecimiento de los nexos y relaciones entre ellos, a la vez que propicia el conocimiento de los recursos lingüísticos esenciales para el desarrollo de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural la cual posibilita la codificación y decodificación de un mensaje.

Esta perspectiva no se asume solo desde el desarrollo lingüístico del estudiante, sino desde el punto de vista de la futura actividad profesional, es decir, desde el necesario enfoque profesional pedagógico que debe caracterizar todos los componentes del Plan de estudio, cuando se está en presencia de la formación de profesionales de la educación. En este sentido, el estudio de la gramática constituye una invariante del conocimiento en todos los subsistemas de educación donde se imparte la asignatura Español-Literatura. De manera que puede afirmarse que el estudio de la asignatura Gramática española reviste gran importancia, atendiendo a que el conocimiento de los contenidos que en ella se estudian es imprescindible para una formación lingüística adecuada, y para el desarrollo y perfeccionamiento de las capacidades comunicativas de los estudiantes.

Si se analizan los objetivos que propone el programa de Gramática española que se imparte para el segundo año de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura, se advertirá que estos propician que se dé al estudiante un entrenamiento dirigido a perfeccionar las cuatro macro habilidades lingüísticas: audición, habla, lectura y escritura, a partir del uso adecuado de la lengua en diferentes contextos comunicativos. Esto favorece el empleo de las características estilístico-funcionales de los textos, ya sean orales o escritos, además de las relaciones intertextuales que se sustentan en el conocimiento profundo de las estructuras de la lengua y su funcionamiento en el discurso; todo esto redundando en el desarrollo de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural.

Tómese en consideración que el egresado de esta carrera, atendiendo al Modelo del profesional, debe ser un comunicador eficiente, tanto en la comunicación oral (audición y expresión), como en la escrita (lectura y escritura), con el fin de convertirlo en un modelo comunicativo para sus estudiantes. Es por ello que no solo debe atenderse a qué enseñar, sino cómo hacerlo; es necesario que el estudiante sepa cómo cada una de las estructuras gramaticales que conoce está en función del mensaje que se quiere transmitir para cumplir con el criterio martiano de: “A la gramática por la lengua; no a la lengua por la gramática. Modelos y no reglas”.

Sin embargo, en la práctica diaria, lo cierto es que, a pesar de los esfuerzos realizados por los docentes en sus aulas, cuando los estudiantes en formación culminan el estudio de la asignatura Gramática española, generalmente los contenidos objeto de estudio no les han sido del todo útiles para el enriquecimiento de sus habilidades comunicativas, pues siguen presentando dificultades en la comprensión y construcción de textos orales y escritos. Al valorar las posibles causas que generan las irregularidades mencionadas con anterioridad se concluye que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática no se conduce adecuadamente por parte de algunos docentes, pues resulta insuficiente el tratamiento didáctico a los contenidos gramaticales desde una perspectiva comunicativa.

Entonces, ¿podrán los estudiantes, futuros profesores, y otros ya en el ejercicio de la profesión, contribuir con esos conocimientos al desarrollo de habilidades comunicativas en sus estudiantes en la Educación Media y Media Superior? ¿Cómo enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura para que contribuya a formar comunicadores eficientes? Es evidente que se hace necesaria una clase de gramática que se ocupe tanto del estudio de la forma de las estructuras lingüísticas, como de su significación y empleo en el proceso comunicativo. Con tal

propósito, en el curso 2018-2019 la disciplina Estudios Lingüísticos de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura de la UHo declaró como una de las líneas de trabajo metodológico: *El perfeccionamiento de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Disciplina Estudios Lingüísticos a partir del desarrollo de habilidades comunicativas.*

En consecuencia, se diseñaron un conjunto de actividades metodológicas relacionadas con la aplicación del método de análisis discursivo funcional y el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en las clases de las diferentes asignaturas que la conforman. Los resultados que aquí se exponen responden al cumplimiento de una de las actividades metodológicas realizada por las autoras con el propósito de demostrar cómo contribuir al desarrollo de las habilidades comunicativas de los futuros profesionales de la educación en la especialidad Español-Literatura, desde el trabajo con los contenidos gramaticales.

En torno a este asunto, en los últimos años han aparecido publicaciones que han tratado la temática, las que se han convertido en referentes de incuestionable valor para el trabajo que aquí se presenta, entre las que pueden citarse: Van Dijk (1983-2000), Grass Gayo (2004), Roméu Escobar (2007-2011) y Toledo Costa (2007-2013).

Desarrollo

Para dar cumplimiento a la actividad metodológica encomendada por el Colectivo Estudios Lingüísticos, al cual pertenecen las autoras del trabajo, fue necesario realizar un diagnóstico a profesores del colectivo y a estudiantes de la carrera con el objetivo de conocer cómo se atiende el desarrollo de las habilidades comunicativas desde la clase de Gramática española. En tal empeño, se utilizaron como métodos el análisis y crítica de fuentes, la observación y la entrevista. El análisis y crítica de fuentes para establecer fundamentos teóricos actualizados acerca del tratamiento a los contenidos lingüísticos desde los enfoques contemporáneos, así como para la revisión de los documentos normativos (programas de la disciplina y de la asignatura y los informes de las visitas de control y ayuda metodológica al Colectivo y los informes a las visitas a clases de los profesores de Gramática española) con el fin de constatar cómo se prevé el desarrollo de las habilidades comunicativas desde el tratamiento a los contenidos lingüísticos y específicamente, desde los contenidos gramaticales y conocer cuáles habían sido los señalamientos realizados acerca del tratamiento a las habilidades comunicativas.

La observación a clases se utilizó con el fin de comprobar qué acciones se implementan en la clase para desarrollar habilidades comunicativas; las entrevistas a profesores y a estudiantes para determinar el nivel de satisfacción logrado en cuanto al desarrollo de habilidades comunicativas. De una población de 6 profesores del colectivo se tomó una muestra de 5 (83.3 %) y de una población de 9 estudiantes de 2do año de la carrera se escogió una muestra de 7 (77.7 %). Se establecieron como variables: frecuencia con que se lee en la clase de Gramática española (todos los días, a veces, muy pocas veces), principales actividades para las que hablan en clases (conversar con sus compañeros, responder las actividades, aclarar dudas, leer algún texto) y frecuencia con que redactan en la clase de Gramática española (siempre, a veces, nunca).

Los estudios gramaticales en la actualidad

Los resultados obtenidos, una vez trianguladas las formas y fuentes mencionadas con anterioridad, permitieron comprobar que en la enseñanza de la gramática persisten las siguientes insuficiencias:

1. El método de trabajo que se sigue en las clases, generalmente, solo describe, pero no analiza y, por ende, no explica el uso, por lo que no permite que se sistematice y enriquezca desde las

experiencias personales, vivenciales, de lectura; o sea, no siempre garantiza desarrollar todas las habilidades comunicativas.

2. El análisis, en ocasiones, se queda en la explicación cognitiva (reconocimiento de las estructuras y algunas características), pero no se observa la explicación discursiva y menos la sociocultural.

3. No siempre se garantiza que el estudiante trabaje con tipologías textuales diversas para describir y explicar la estructura gramatical o clase léxico-sintáctica de palabra, lo que limita la posibilidad de modelar situaciones disímiles y, en consecuencia, ver el crecimiento del discurso.

Las limitaciones antes señaladas denotan la existencia de una contradicción metodológica entre la conceptualización de los nuevos enfoques para la enseñanza de los contenidos gramaticales y sus implicaciones científicas y didácticas y las insuficiencias que se observan en su concreción durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que requiere de una sistemática preparación de los docentes.

Los enfoques actuales para el estudio de la gramática de una lengua apuestan por considerar que el ámbito apropiado para su estudio es el lenguaje hablado, señalizado o escrito que usan las personas para comunicarse en situaciones naturales, por ser no solo el lugar donde la gramática se pone en uso, sino también la fuente a partir de la cual se forma o surge. Desde esa perspectiva, la gramática se origina en los patrones recurrentes del discurso, y estos patrones continuamente la configuran.

De esta manera, queda atrás entender el concepto tradicional de gramática como el aprendizaje de reglas y normas, la realización de análisis sintáctico de oraciones sin relación con la lectura y la redacción, la acumulación de datos y la concepción del estudiante como un banco donde se depositan conocimientos, por lo que debe asumirse al estudiante como un ente activo, capaz de participar conscientemente en la adquisición de nuevos conocimientos, autorregular sus aprendizajes, atribuirle significatividad a lo que aprende y estar motivado intrínseca y extrínsecamente por aprender. Sin embargo, tal concepción aún no ha sido superada en los programas y libros de textos, por lo que es necesario dotar a los profesores de la preparación necesaria para que enfoquen de forma actualizada los contenidos.

Hoy la enseñanza-aprendizaje de la lengua se propone lograr que los estudiantes se conviertan en comunicadores eficientes, para lo cual es necesario que posean conocimientos acerca del sistema de la lengua y su funcionamiento en el discurso, teniendo en cuenta la diversidad de tipos de discursos que el individuo emplea en los diferentes contextos en los que interactúa. El contenido de la enseñanza aborda el estudio del sistema de la lengua, pero visto este en su funcionamiento en diferentes tipos de textos, se hace necesario que, para su caracterización, se tenga en cuenta la importancia de enseñar los códigos, las formas elocutivas, las funciones comunicativas y los estilos comunicativos funcionales.

La enseñanza de las clases léxico-sintácticas de palabras ya no se hará en los estrechos límites de la oración, sino a partir de descubrir su funcionamiento en diferentes textos, lo que hará posible su caracterización semántica, sintáctica y pragmática. De igual forma, ocupará un lugar importante en el contenido el estudio del texto, sus dimensiones, las características de la textualidad y el contexto.

Como método de análisis, se enseñará a los alumnos a descubrir la relación entre la semántica, la sintaxis y la pragmática del discurso, que constituye la esencia de la descripción y explicación comunicativo-funcional de este, lo que contribuirá a hacer más eficiente la comprensión y construcción de textos.

De ahí que la gramática basada en la lingüística discursivo-funcional y el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural no solo estudia cómo existen diferentes estructuras para expresar un

mismo significado, sino también cómo estas estructuras son típicas en determinadas clases de discursos. Para esta gramática es importante la influencia del contexto para la elección de la estructura gramatical por los hablantes. De manera que para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos gramaticales se debe partir de textos de distinta tipología con el propósito de apreciar las regularidades en el empleo de los medios comunicativos funcionales (sintaxis), que dependerán del contenido que el emisor trasmite (significado), de la intención comunicativa del emisor, de cómo este percibe al receptor, en qué situación comunicativa se encuentra, etc. (pragmática). Así se vincularán en el acto de habla los factores semánticos, sintácticos y pragmáticos que se corresponden con las diferentes categorías.

Atendiendo a ello, es importante analizar la descripción del discursivo funcional en las clases de Gramática española. A decir de Roméu Escobar “el enfoque discursivo-funcional se ha conocido en Cuba también como descripción comunicativo-funcional del texto” (2007, p. 16). En torno a este enfoque señala Grass Gayo: “por descripción comunicativo-funcional del texto se entiende aquel proceso de reflexión metalingüística que permite descubrir la funcionalidad de las estructuras lingüísticas en relación con lo que significa el texto (semántica), y la intención y el contexto en que se significa (pragmática)” (2004, p. 70).

Dicho enfoque tiene dos objetivos: describir y explicar. El objetivo descriptivo se logra cuando se analizan los recursos gramaticales de que dispone una lengua y que permiten expresar un mismo significado de forma diferente. Aquí la reflexión metalingüística gira en torno a las siguientes interrogantes: ¿Qué estructura gramatical es? ¿Cuál es su función y cómo puede alternar con otras? ¿Por qué el autor eligió esta y no otra estructura?

El objetivo explicativo posibilita la reflexión acerca del elemento topicalizado, la coherencia, la pertinencia y otros fenómenos propios de la sintaxis discursiva, su relación con la intención comunicativa del autor, teniendo en cuenta lo que quiere significar y el contexto social en el cual la significación tiene lugar. Las explicaciones se originan de forma interrelacionada durante el proceso de análisis, y podrán ser de tres tipos:

- a) Explicaciones gramaticales que tienen en cuenta el análisis de los recursos fónicos, léxicos y gramaticales, así como sus valores estilísticos y retóricos (sintaxis del texto).
- b) Explicaciones cognitivas que se refieren a los procesos cognitivos mediante los cuales los que interactúan comprenden y producen significados (semántica del texto).
- c) Explicaciones sociales o interactivas que ponen al descubierto el contexto y las situaciones comunicativas en las que tiene lugar la comunicación oral y escrita, y también las intenciones y características socioculturales de los que interactúan (pragmática del texto).

Estas explicaciones giran en torno a los componentes del llamado triángulo del discurso y revelan el carácter interdisciplinario e integrador que debe primar en el análisis discursivo funcional, cada uno de los niveles del plano formal del texto se correlaciona con los niveles de estructuración del significado que se revelan en el plano del contenido.

Para lograr comunicadores eficientes es de vital importancia el desarrollo de habilidades comunicativas. Según considera Casanny (2000), las habilidades lingüísticas se clasifican por el código que se emplea y por el papel que tengan en el proceso de comunicación. De manera que las habilidades se dividen en:

- Receptivas (de comprensión)
Escuchar (código oral)
Leer (código escrito)
- Productivas (de expresión)
Hablar (código oral)

Escribir (código escrito)

Escuchar: habilidad para decodificar la producción textual verbal, para identificar la variedad de la lengua a la cual corresponde el discurso escuchado, para detectar y desentrañar las estrategias discursivas ligadas a otros propósitos elocutivos del enunciado.

Leer: habilidad para aplicar con propiedad las reglas fonéticas, fonológicas, expresivas y locutivas de la variedad (dialectal, sociolectal y estilística) de la lengua a la cual corresponde el texto; para comprender los niveles denotativo, inferencial y valorativo del texto, para determinar la configuración estructural del mismo, ya sea en términos de una jerarquización de ideas o en términos de párrafos temáticos, para parafrasear el texto.

Hablar: habilidad para adecuar el registro verbal a las circunstancias de la comunicación (las variantes pragmáticas de la comunicación exigen la selección y elaboración de discursos adecuados (efectivos) y pertinentes (eficientes), para respetar los turnos conversacionales, para aplicar las máximas conversacionales de cantidad, de relación y movilidad en la producción discursiva.

Escribir: habilidad para elaborar discursos coherentes y cohesivos, para exponer con propiedad y claridad las ideas, para desarrollarlas sobre la base de diversas asociaciones temáticas acorde con las reglas semánticas y sintácticas del idioma, entre otras.

Hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles; pero la comunicación es tan compleja y diversa como la actividad humana misma y las relaciones sociales. Es social, por su contenido y esencia, e individual por la forma en que se despliega por sujetos individuales. Así, su desarrollo deberá formularse bajo los siguientes principios:

1. La consideración de las habilidades comunicativas como un proceso cognitivo, constituido por diversos subprocesos que se organizan en un sistema jerárquico donde el control consciente del proceso global es el nivel más alto en dicho sistema. Las unidades fundamentales de análisis serán los procesos cognitivos.
2. La aceptación de que los procesos implicados en estas habilidades tienen un marcado carácter interactivo, interrelacionándose y situándose cada uno de ellos a distintos niveles en el contexto global de la actividad de comunicación.
3. La caracterización de las habilidades comunicativas como un proceso complejo y recursivo que requiere de la reflexión constante sobre el proceso seguido y sobre el producto que se va obteniendo.
4. La influencia y control que ejercen variables, tanto internas, conocimientos previos, motivación, etc. como externas, el contexto comunicativo y la audiencia, en estos procesos.

Recomendaciones para el tratamiento de los contenidos gramaticales desde la descripción comunicativa funcional

Tomando como referencia la secuencia metodológica para el tratamiento de los contenidos gramaticales desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural ofrecida por Toledo Costa (2007), que, si bien no es un esquema rígido a seguir, sí constituye una apreciable guía para el tratamiento a los contenidos gramaticales desde la descripción comunicativa funcional, las autoras del trabajo realizan la siguiente demostración a partir del Tema 2 “Estudio del sintagma nominal. Estructura y funciones”, del programa de Gramática española I que se imparte para el segundo año del curso diurno de la carrera Licenciatura en Educación. Español- Literatura.

Secuencia metodológica (Toledo Costa, 2007)

- 1- Presentación del texto objeto de análisis (deben emplearse textos de distintos estilos funcionales).

2- Lectura en silencio por parte de los estudiantes para familiarizarse con el texto.

3- Lectura comprensiva, con el objetivo de apreciar el significado del texto.

4- Análisis semántico, sintáctico y pragmático del texto

a) Formulación de preguntas dirigidas al significado del texto:

¿De qué trata el texto? ¿Conoce a su autor? ¿Qué ideas le comunica? ¿Cuáles son los núcleos semánticos o redes de palabras?

b) Formulación de preguntas dirigidas al análisis sintáctico del texto:

¿Mediante qué estructuras lingüísticas se transmite el contenido del texto? ¿Reconoce esta estructura lingüística? ¿Cómo la caracteriza desde los puntos de vista semántico, formal y funcional? ¿Qué relación se establece entre esa estructura y otras empleadas en el texto? ¿Por qué se ha seleccionado esa estructura? ¿Qué otro hecho de elección pudo haber empleado el autor? ¿Qué efecto hubiera logrado? ¿Por qué piensa que se decidió por ese? ¿Qué orden discursivo caracteriza el texto? ¿A qué estilo funcional de textos pertenece? ¿Por qué lo considera así? ¿Qué relación puede establecer entre el empleo de la estructura y el estilo del texto? ¿Favorece el empleo de esta estructura la coherencia textual? ¿Qué características de la textualidad se aprecian?

c) Formulación de preguntas dirigidas al análisis pragmático del texto:

¿Con qué intención comunicativa considera que se escribió el texto? ¿A quién considera que está dirigido y por qué? ¿Conoce en qué lugar y época se escribió el texto? ¿Considera que la estructura utilizada refleja la intención comunicativa del autor y la situación en que la emplea?

5- Realización de debates sobre las diferentes construcciones del significado que realicen los estudiantes, de acuerdo con su universo del saber y la argumentación del empleo de la estructura gramatical más apropiada según el tipo de texto, la intención comunicativa del autor, las características del receptor, su superestructura esquemática, etc.

6- Realización de actividades de construcción de textos en las que se empleen las estructuras gramaticales estudiadas en situaciones nuevas.

Propuesta de las autoras

1. Presentación del texto con el que se trabajará en la clase

Se trabajará con un texto escrito por Olga Portuondo, destacada profesora de Historia y Cultura de la Universidad de Oriente, investigadora e historiadora santiaguera. El texto es tomado de su libro “La Virgen de la Caridad del Cobre: símbolo de cubanía”, y aborda una temática muy importante para entender la cultura cubana y su papel en la conformación de nuestra nacionalidad, particularmente cómo repercutió en el pueblo del Cobre esta tradición religiosa del aniversario de la aparición de la Virgen de la Caridad del Cobre.

2. Lectura en silencio del texto para familiarizarse con él y comprobar la calidad de la preparación realizada por los estudiantes en el estudio independiente.

I. Realice la lectura en silencio del texto “La fiesta de La Patrona”, de Olga Portuondo.

Una mañana cualquiera del 8 de septiembre, en el Santuario del Cobre, el público se arremolina; gente de todos los colores viene a postrarse ante una pequeña imagen. Desde un altoparlante se deja escuchar la voz de una mujer: “Es la fiesta del nacimiento de la Virgen, de Nuestra Patrona”.

Hay hormigueo en torno al templo, unos cargan a sus pequeños en brazos; otros llevan velas y botellas de agua bendita; muchos preguntan con ansiedad dónde llenar las suyas. Hombres y mujeres dejan a su paso un fuerte olor a rosas y albahacas.

En el punto más empinado del altar mayor, se observa una imagen de bulto de la Virgen María, que carga al niño Jesús en su brazo izquierdo y lleva una cruz en la mano derecha.

Concentrados en el amplio templo ecléctico, los feligreses dirigen sus miradas a la figura de rostro moreno y vestido áureo, en el que se destaca, en colores, un escudo de la nación cubana. Situado en el escenario de un anfiteatro montañoso, integrado a la Sierra Maestra, el pueblo del Cobre conjuga su historia con la de la Patrona de Cuba.

Tomado de: La Virgen de la Caridad del Cobre: símbolo de cubanía, Olga Portuondo p. 129

¿De qué trata el texto leído? ¿Qué conoce de su autora? ¿Qué ideas le comunica? ¿Qué sabe acerca de la Virgen de la Caridad?

3. Lectura comprensiva del texto para apreciar su significado.

II. Lea nuevamente el texto “La fiesta de La Patrona” y responda las siguientes interrogantes:

a) Localice en el texto los sintagmas nominales que emplea la autora para describir a la Virgen de la Caridad. Analice su estructura y función.

b) ¿Por qué cree que la autora eligió estas estructuras?

c) ¿Qué forma elocutiva predomina en el texto? ¿A qué cree que se deba la selección de la autora?

d) El título del texto es un sintagma nominal. Analice su estructura. Proponga otros sintagmas nominales que pudieran nombrarlo. Trate de emplear otra estructura.

e) ¿Qué mensaje le transmite el texto?

4. Análisis semántico, sintáctico y pragmático del texto.

III. Relea el texto:

- Conforme una red semántica entre el sintagma nominal que da título al texto y los sintagmas que usa la autora para nombrar los objetos religiosos empleados en la fiesta.

“La fiesta de La Patrona”	velas botellas de agua bendita rosas albahacas
---------------------------	---

- Representéla a través de un esquema.
- Analice la estructura de los sintagmas seleccionados.
- ¿Cuál fue la intención comunicativa de la autora al escribir este texto?
- Extraiga los sintagmas nominales que aparecen en el primer párrafo del texto y explique la relación que existe entre ellos y la intención comunicativa de la autora.
- En el texto aparecen los sintagmas: unos, otros, muchos. Diga a qué clase léxico semántica pertenecen. Identifique qué función desempeñan en el texto. Explique con qué intención los empleó la autora.
- También aparece el sintagma nominal: amplio templo ecléctico. ¿Con qué intención cree que la autora lo ha empleado? Analice su estructura.
- En el texto la autora ha empleado un sintagma que permite entender la afirmación de Don Fernando Ortiz al señalar: “la cultura cubana es mestiza, sincrética y simboliza el ajíaco criollo”. Identifícalo y explica por qué lo seleccionas. Propón otros sintagmas.
- En el texto hay varios sintagmas que la autora emplea para ubicar al lector en el espacio en que se desarrolla el festejo. Identifíquelos. Analice su estructura y diga su función.

5. Actividades encaminadas a promover debates sobre las diferentes construcciones del significado que realicen los estudiantes, de acuerdo con su universo del saber y la argumentación del empleo de la estructura gramatical más apropiada según el tipo de texto, la intención comunicativa del autor, las características del receptor y su superestructura esquemática.

IV. Lea nuevamente el texto y responda:

- ¿Qué sentimientos con respecto a la Virgen de la Caridad del Cobre pretende producir la autora? Expréselos a través de sintagmas nominales.
- ¿Cómo valora la creencia en la Virgen de la Caridad del Cobre? Expréselo en forma de sintagma nominal.
- Mons. Carlos Manuel de Céspedes y García Menocal ha afirmado: “El Santuario de Nuestra Señora de la Caridad en el Cobre es como el corazón del pueblo cubano”. Valora esta afirmación; emplea sintagmas nominales de diferentes estructuras.
- Imagine que usted es la persona que habla por el altoparlante. Construya un texto que inicie con el último sintagma nominal que aparece en el primer párrafo del texto y agregue otros que ofrezcan razones para que las personas participen en la fiesta.

6. Realización de actividades de construcción de textos en las que se empleen las estructuras gramaticales estudiadas en situaciones nuevas.

V. Elige uno de los siguientes temas y construye un texto en el que emplees sintagmas nominales con estructuras similares a los trabajados en clases. Identifícalos y analiza su estructura.

- La fiesta de cumpleaños de mi amiga(o)
- La fiesta de fin de curso
- La fiesta de fin de año

A continuación, se ofrece otra alternativa que las autoras consideraron de utilidad para el desarrollo de habilidades comunicativas desde el tratamiento al componente gramatical.

El profesor:

- Explicará a los estudiantes que en la clase trabajarán con el fragmento del texto titulado “A los niños que leen *La Edad de Oro*”, escrito por José Martí en el primer número de la revista dedicada a los niños de América. Les solicitará que investiguen datos acerca de cuándo y dónde la escribió, qué circunstancias personales estaba atravesando; así como cuántos números de la revista salieron, en qué fecha, cómo estaba estructurada, cuándo y por qué dejó de salir.
- Les solicitará que expresen lo que ellos recuerdan que Martí exponía en ese texto que debieron leer cuando eran pequeños o lo que crean que Martí pudiera decirles a los niños.
- Escuchará con atención las opiniones que expresan los estudiantes y propiciará comentarios.
- Invitará a los estudiantes a escuchar el texto que será leído expresivamente por el profesor o por un estudiante buen lector.
- Luego de escucharlo, les pedirá sus comentarios en torno a cómo los ha impresionado el texto.
- Indicará la lectura silenciosa del texto para que respondan las interrogantes que se les realizarán.

a) ¿Qué sabes acerca de cuándo y dónde y escribió José Martí “La Edad de Oro”?

b) ¿Qué conoces acerca de la publicación: ¿cuántos números salieron y en qué fecha, por qué dejó de salir? ¿Qué poemas, cuentos y relatos aparecieron en cada número?

c) Aunque el texto leído no es una carta, muchas personas afirman que cumple con los requerimientos de estas. ¿Cuál es tu opinión? Explica tu respuesta.

d) Detente en el sintagma nominal que refiere la fecha de la comunicación. ¿Qué circunstancias personales estaba viviendo Martí en ese momento? ¿Qué opinión te merece que a pesar de esas circunstancias Martí se dedicara a escribir para los niños? Comenta con tus compañeros.

- e) Extrae el sintagma nominal que refiere los destinatarios de la comunicación. Analiza su estructura. ¿Qué información te aporta en cuanto a la intención del emisor? ¿Por qué crees que empleó esas estructuras?
- f) Extrae los sintagmas nominales que inician el cuerpo de la carta. ¿Qué información te aportan? ¿Coinciden las estructuras seleccionadas? ¿A qué crees que se deba?
- g) Identifica el sintagma nominal que emplea Martí para calificar la vida sin las niñas. ¿Qué valores de Martí se te revelan con esta expresión?
- h) Identifica en el texto los sintagmas nominales que emplea Martí para referir cuando un niño es bello. Analiza su estructura. ¿Compartes estos criterios?
- i) En el texto Martí afirma: el niño nace para caballero, y la niña nace para madre. ¿Estás de acuerdo tú con este criterio? Comenta con tus compañeros.
- j) Elabora nuevos sintagmas nominales con estructuras diferentes que refieran, según tu criterio, para qué más nacen las niñas.
- k) Convierte en sintagmas nominales las razones que expresa Martí lo condujeron a publicar ese texto. Analiza su estructura.
- l) ¿Por qué crees que a Martí no le preocupa que los niños le escriban una carta con faltas de ortografía? Construye un texto expositivo donde expreses qué es lo más importante para Martí. Emplea sintagmas nominales.
- m) Analiza la estructura del sintagma nominal que emplea Martí para culminar su comunicación a los niños. ¿Te consideras tú, su amigo? Comenta en el grupo por qué.
- n) Escribe una carta a un niño de tu familia o cercano a ti donde le recomiendes la lectura de uno de los cuentos de “La Edad de Oro”. Emplea sintagmas nominales con estructuras como las que analizaste en la clase.

New York, Julio de 1889

A los niños que lean “La Edad de Oro”

Para los niños es este periódico, y para las niñas, por supuesto. Sin las niñas no se puede vivir, como no puede vivir la tierra sin luz. El niño ha de trabajar, de andar, de estudiar, de ser fuerte, de ser hermoso: el niño puede hacerse hermoso, aunque sea feo; un niño bueno, inteligente y aseado es siempre hermoso.

Pero nunca es un niño más bello que cuando trae en sus manecitas de hombre fuerte una flor para su amiga, o cuando lleva del brazo a su hermana, para que nadie se la ofenda: el niño crece entonces, y parece un gigante: el niño nace para caballero, y la niña nace para madre.

Este periódico se publica para conversar una vez al mes, como buenos amigos, con los caballeros de mañana, y con las madres de mañana; para contarles a las niñas cuentos lindos con que entretener a sus visitas y jugar con sus muñecas; y para decirles a los niños lo que deben saber para ser de veras hombres. (...)

Cuando un niño quiera saber algo que no esté en La Edad de Oro, escríbanos como si nos hubiera conocido siempre, que nosotros le contestaremos. No importa que la carta venga con faltas de ortografía. Lo que importa es que el niño quiera saber. Y si la carta está bien escrita, la publicaremos en nuestro correo con la firma al pie, para que se sepa que es niño que vale.

Lo que queremos es que los niños sean felices, como los hermanitos de nuestro grabado; y que si alguna vez nos encuentra un niño de América por el mundo nos apriete mucho la mano, como a un amigo viejo, y diga donde todo el mundo lo oiga: «¡Este hombre de La Edad de Oro fue mi amigo!»

Conclusiones

La profundización en los aspectos teórico-metodológicos referidos a la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y la descripción discursivo funcional en la clase de Gramática española favorecerá el aprovechamiento de las potencialidades formativas y la reafirmación profesional de los estudiantes.

La especial atención a la selección del texto que se analizará en clases propiciará el desarrollo de un pensamiento analítico y reflexivo de los estudiantes, lo que redundará en el logro de su independencia cognitiva, su capacidad creadora y sus habilidades comunicativas.

La observación adecuada del algoritmo para el trabajo con los componentes comprensión, análisis y construcción desde la clase de Gramática repercutirá en el dominio de las estructuras lingüísticas y en el descubrimiento de las claves sobre las cuales gira un texto.

Referencias bibliográficas

- Grass Gallo, E. (2004). *Textos y abordajes*. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Martí, J. (2014). *La Edad de Oro*. (24 edic). La Habana, Cuba: Editora Abril.
- MES (2017). *Modelo del profesional de la Carrera Licenciatura en educación en la especialidad Español-Literatura*. Plan de estudio E. Comisión Nacional de Carrera. La Habana, Cuba (f/d)
- MES (2017). *Programa de la Asignatura Gramática española I*. Comisión Nacional de Carrera. La Habana, Cuba (f/d)
- MES (2017). *Programa de la disciplina Estudios Lingüísticos del Español*. Comisión Nacional de Carrera. La Habana, Cuba (f/d)
- Portuondo Zúñiga, O. (2011). *La Virgen de la Caridad del Cobre: símbolo de cubanía*. Santiago de Cuba, Cuba: Oriente.
- Roméu Escobar, A. (2007). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua y la literatura. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Roméu Escobar, A. (2011). *Didáctica de la lengua española y la literatura. TI*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Toledo Costa *et al.* (2013). *Gramática contemporánea del español. De una gramática de la lengua a una gramática del habla. Tomo I*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Toledo Costa, A. (2007). El Tratamiento de los contenidos gramaticales con un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. En *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Van Dijk, (1983). *Estructuras y funciones del discurso*. México. D. F: Editorial Siglo XX.
- Van Dijk. (2000). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I*. Barcelona, España: Gedisa.

LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LENGUA Y LITERATURA

M. Sc. Iris María Batista Ramírez
<https://orcid.org/0000-0002-9850-587X>
ibatistar@udg.co.cu
Universidad de Granma, Cuba

Lic. Melisa Claudia Gamboa López
mgamboal@udg.co.cu
Universidad de Granma, Cuba

Lic. Ailyn Margarita Hernández Milanés
ahernandezm@udg.co.cu
Universidad de Granma, Cuba

Resumen

El trabajo que se presenta responde a una problemática actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna: las insuficiencias en el tratamiento didáctico de las estructuras discursivas y el contexto, que limitan la comprensión de los significados del texto escrito. Este tema constituye una prioridad en la formación de profesionales de lengua y literatura, dada la necesidad de dotarlos de los conocimientos y habilidades necesarias para interactuar con disímiles textos y formarlos como modelos de lectores y comunicadores. Para contribuir a la solución de la problemática detectada se propone una estrategia didáctica para el tratamiento integrado de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática, que favorezca la comprensión de los significados del texto escrito, en estudiantes de primer año de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura, de la Universidad de Granma.

Palabras clave: proceso de enseñanza-aprendizaje, comprensión de textos, dimensiones del texto, estrategia didáctica

Introducción

Uno de los objetivos de la escuela es la formación de estudiantes que desarrollen conocimientos y habilidades para la interacción con distintos tipos de textos. De esta manera se favorece el avance y desarrollo del pensamiento, los procesos cognitivos y afectivos, la memoria, las emociones, los sentimientos y la imaginación; igualmente ayuda al descubrimiento de valores universales como la honestidad, la solidaridad, el respeto y la justicia.

La clase de lengua debe caracterizarse por la atención priorizada a la comprensión y producción de significados, la independencia en la solución de problemas y tareas comunicativas en las que los estudiantes asuman nuevos roles y sean considerados el centro de atención, para propiciar su desarrollo personalológico integral.

En este sentido, la comprensión de textos ocupa un lugar importante, por cuanto presupone la formación de un lector crítico y reflexivo, el cual según G. Parodi Sweis (2011, p. 151) "...busca aprender a partir de lo que lee, debe evaluar el contenido del texto e identificar sus propias creencias y posturas y distinguirlas de las del autor del texto". Entonces, interpretar, reflexionar, valorar, opinar y enjuiciar constituyen acciones importantes en este proceso.

Muchos investigadores han incursionado en estudios relacionados con la complejidad de este proceso (Goodman, 1982; Parra, 1989; García Alzola, 1992; Roméu Escobar, 1994; Eco, 2002; Jiménez Mahecha, 2005; Cassany, 2006; Secades González, 2007; Montañó Calcines, 2010; Hernández Sánchez, 2010; Parodi Sweis, 2011, Muñoz Calvo y otros, 2013; Madero Suárez y Gómez López, 2013; Jiménez Taracido y otros, 2015; y Hoyos Flórez y Gallego, 2017). Todos coinciden en que el objetivo principal de la lectura es la búsqueda de significados o la comprensión de lo que se lee.

En la provincia de Granma, Cuba, se han hecho investigaciones para atender las dificultades existentes en este componente; entre ellas, las realizadas por Cordero Torres, 1998; Santisteban Socarrás, 2001; Quesada González, 2012; Reytor Garriga, 2012 y Batista Ramírez, 2012, quienes hicieron aportes significativos para el tratamiento de la comprensión en los diferentes niveles de educación, relacionados fundamentalmente con el trabajo a partir de textos literarios escritos y con énfasis en el tránsito por los distintos niveles de asimilación. Estas investigaciones fundamentan la necesidad de buscar soluciones a las dificultades identificadas.

A pesar del interés de profesores e investigadores para hacer de la comprensión de textos un proceso eficiente, aún es insuficiente el estudio de este proceso en la formación de profesionales de lengua y literatura, evidenciado en las siguientes dificultades:

- No todos los estudiantes son capaces de determinar la finalidad y la intención comunicativa del texto.
- Muchos de ellos tienen problemas para explicar la significación que le aportan al texto los recursos gramaticales y sintácticos.
- Se constató un escaso dominio de estrategias para inferir la información no explícita en el texto.
- Se aprecian problemas para vincular factores pragmáticos como la ideología del autor y el contexto en que se produce su obra, con el significado que aporta el texto.
- La mayoría de los estudiantes presentan problemas para determinar las proposiciones, las macroproposiciones y el tema del texto.
- Se observó poca calidad en las valoraciones de hechos y conductas reflejadas en el texto.
- Los estudiantes no siempre logran integrar, en el proceso de comprensión, las características semánticas, sintácticas y pragmáticas del texto objeto de estudio.

Estas dificultades obedecen esencialmente a que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos existe una carencia de estrategias y algoritmos que faciliten la integración de las dimensiones del mismo.

Esa situación problemática conlleva a declarar que existen insuficiencias en el tratamiento didáctico de las estructuras discursivas y el contexto, que limitan la comprensión de los significados del texto en estudiantes de primer año de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura, de la Universidad de Granma.

Por la importancia del tema y la necesidad de aplicar consecuentemente soluciones a la problemática planteada, este trabajo expone los resultados obtenidos a partir de la aplicación de una estrategia didáctica para el tratamiento integrado de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática, que favorezca la comprensión de los significados del texto escrito, en estudiantes de primer año de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura.

Desarrollo

La palabra estrategia se encuentra con mucha frecuencia en los estudios asociados al campo de la educación y está presente en las obras didácticas. Su elaboración constituye el propósito de muchas investigaciones que muestran un resultado científico aportado al campo de indagación.

En este trabajo se asume el criterio de F. Addine Fernández y otros (1999, p. 25), los que consideran las estrategias como "...secuencias integradas, más o menos extensas y complejas, de acciones y procedimientos seleccionados y organizados que, atendiendo a todos los componentes del proceso, persiguen alcanzar los fines educativos propuestos".

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, la estrategia propicia la transformación del estado real al estado deseado del objeto a modificar y condiciona un conjunto de acciones a ejecutar; implica una constante toma de decisiones y redefiniciones, así como la valoración y autovaloración del proceso y los resultados.

Para la elaboración de la estrategia didáctica que se propone, se tuvo en cuenta el análisis de los referentes filosóficos, psicológicos, pedagógicos, didácticos y gnoseológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos. A partir de estos se asume:

Desde lo filosófico, la concepción dialéctico materialista y de esta, los aportes relacionados con el papel del lenguaje como fenómeno social y su relación dialéctica con el pensamiento. Se tiene en cuenta la teoría del conocimiento, la que se aplica al proceso de formación de habilidades para la comprensión de textos. De acuerdo con esta teoría, la práctica desempeña un papel esencial, en la cual el hombre adquiere su experiencia, en la misma medida en que conoce y transforma la realidad, se estimula su pensamiento y le permite penetrar en la esencia de los fenómenos (Marx, 1974; Engels, 1996).

Se tiene en cuenta, desde lo psicológico, el enfoque histórico cultural de Vigotsky, el que destaca la naturaleza social del desarrollo psíquico del hombre, así como la unidad entre psiquis y actividad. En esta teoría se conciben los conceptos de mediación y zona de desarrollo próximo, que se asumen en este trabajo (Vigotsky, 1966, 2000).

Para lograr la dirección acertada del proceso pedagógico de la comprensión de textos escritos, de manera que se eduque la personalidad y se favorezca la formación de valores en los estudiantes, se tienen en cuenta los siguientes principios pedagógicos: el principio de la unidad del carácter científico e ideológico; el principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador en el proceso de educación de la personalidad y el principio de la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad (Addine Fernández *et al.*, 2003).

Estos principios actúan como elementos reguladores y normativos de la conducta y constituyen una guía de las metas a lograr a través de la actividad dirigida y planificada del profesor.

Desde el punto de vista didáctico, se asume el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para la enseñanza de la lengua y la literatura (Roméu Escobar, 2007). Este enfoque tiene en cuenta que el lenguaje es un medio de comunicación social y que en el análisis de los hechos lingüísticos no debe perderse de vista que estos ocurren en situaciones en las que los individuos interactúan, para lo cual se deben escoger los medios léxicos y gramaticales más adecuados de acuerdo con la finalidad e intención comunicativas.

De este enfoque se asumen los principios teóricos que lo sustentan, los que tienen en cuenta las concepciones desarrolladoras sobre el pensamiento y el lenguaje, las concepciones sobre la teoría de la actividad y las funciones superiores del cerebro humano.

La comprensión de textos ha sido objeto de estudio durante varios años y desde distintas disciplinas. Esto ha provocado que un grupo importante de especialistas haya realizado investigaciones relacionadas con este tema. Desde lo gnoseológico se tuvieron en cuenta diversos criterios relacionados con el proceso.

Como proceso intelectual, la comprensión de textos implica captar los significados que otros han transmitido mediante sonidos, imágenes, colores y movimientos. Visto de esta manera, cubre un número significativo de textos de diversa naturaleza signíca, a los que se les puede atribuir un determinado significado.

Para la comprensión de textos escritos se asume la definición de G. Parodi Sweis (2011), el que la concibe como: “...un macroproceso constructivo e intencionado a través del cual el lector construye una interpretación de los significados intentados por un escritor, basándose tanto en la información del texto escrito como en sus conocimientos previos, de acuerdo a un objetivo de lectura y a las posibles demandas del medio social” (p. 154).

En la estrategia didáctica también se tienen en cuenta una serie de procedimientos que facilitan el proceso de comprensión de textos escritos, relacionados con los niveles y significados de la lectura; las habilidades para la obtención, evaluación y aplicación de la información; las macrorreglas de reducción de la significación y el tratamiento a las dimensiones del texto.

La estrategia didáctica que se propone está conformada por cuatro etapas, dependientes e interrelacionadas. Su objetivo general es potenciar la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos a partir de la integración de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática que favorezca la comprensión de los significados en los estudiantes del primer año de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura, de la Universidad de Granma.

Esta estrategia tiene en cuenta, además, una serie de procedimientos que facilitan el proceso de comprensión de textos escritos relacionados con los niveles y significados de la lectura; el desarrollo de habilidades para obtener, evaluar y aplicar la información y las macrorreglas de reducción de la significación; así como la orientación semántica, sintáctica y pragmática de este proceso, de acuerdo con los enfoques actuales de la Lingüística del Texto.

Se estructuró de la siguiente manera:

Etapas de diagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos, con énfasis en el tratamiento integrado de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática.

Acciones:

1. Estudiar los documentos normativos de la carrera.
2. Determinar los objetivos y los contenidos a evaluar.
3. Elaborar el instrumento de evaluación.
4. Aplicar el diagnóstico.
5. Calificar el diagnóstico teniendo en cuenta los indicadores establecidos.
6. Valorar y discutir los resultados con los estudiantes, determinando potencialidades y dificultades.

Etapas de planificación de las actividades para el tratamiento integrado de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos.

Acciones:

1. Revisar el programa de la asignatura Lenguaje y Comunicación II.
2. Preparar al colectivo de asignatura para la impartición del contenido.
3. Elaborar acciones didácticas para el tratamiento integrado de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos.

Las acciones didácticas elaboradas se organizaron en tres momentos:

Primer momento: preparación para la comprensión del texto

- Determinar el objetivo y la finalidad de la lectura.

- Activar esquemas previos relacionados con el texto.
- Realizar un primer acercamiento al texto por medio del título, el autor y el contexto sociocultural en que fue escrito.

Segundo momento: interacción con el texto

- Leer el texto.
- Determinar la intención comunicativa del autor.
- Dividir el texto en partes lógicas.
- Determinar y argumentar las microproposiciones y la macroproposición contenida en cada parte.
- Identificar e interpretar figuras lógicas, semánticas y descriptivas. Explicar su función e intención en el texto.
- Identificar recursos gramaticales y sintácticos. Explicar su función e intención en el texto.

Tercer momento: conclusiones de la comprensión

- Resumir el contenido del texto.
- Determinar el tema.
- Valorar el texto leído y su aporte a la posteridad.
- Establecer relaciones de intertextualidad.

1. Elaborar actividades para el tratamiento integrado de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos.

Etapa de ejecución de las actividades para el tratamiento integrado de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos.

Acciones:

1. Crear las condiciones previas para la ejecución de las actividades.
2. Ejecutar las actividades.
3. Evaluar parcialmente los resultados alcanzados.

Etapa de evaluación de las acciones planificadas en la estrategia didáctica para el tratamiento integrado de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos.

Acciones:

1. Evaluar las acciones realizadas por los estudiantes durante el proceso de comprensión de textos escritos.
2. Valorar la actitud asumida por los estudiantes durante la realización de las actividades.
3. Discutir los resultados individuales y grupales obtenidos durante la comprensión de textos escritos.
4. Reorientar la estrategia elaborada.

La aplicación de esta propuesta brinda al profesor la preparación adecuada para enfrentar el proceso de comprensión de textos escritos y potencia el trabajo metodológico de la asignatura Lenguaje y Comunicación II. Además, favorece la apropiación por parte del estudiante de habilidades para enfrentar la comprensión de un texto escrito, a partir del tratamiento de sus dimensiones.

Los resultados del pre-experimento pedagógico demostraron la efectividad de la estrategia didáctica elaborada. Para ello se seleccionó como muestra el grupo de primer año con una matrícula de 12 estudiantes, lo que representa el 100 % de la población.

Para determinar la situación inicial de la muestra en relación con el problema a solucionar, se elaboró y aplicó una prueba pedagógica inicial. Los resultados arrojados se tomaron como referencia para el pre-experimento.

Luego de la aplicación de la prueba pedagógica inicial se aplicó la estrategia didáctica para el tratamiento integrado de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos.

Finalmente, se aplicó una prueba pedagógica para constatar las modificaciones operadas en el tratamiento integrado de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática y que repercutieron en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en los estudiantes de primer año de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura.

En la dimensión semántica se apreció que la mayoría de los estudiantes tiene dominio del vocabulario en relación con el tema, el contenido y la tipología textual. Identificaron el significado de vocablos empleados y escribieron sinónimos. Además, valoraron las ideas del texto y establecieron relaciones de intertextualidad.

En la dimensión sintáctica, se apreciaron cambios significativos. La mayoría de los estudiantes identificó tipos de oraciones, recursos gramaticales y sintácticos y medios de cohesión; además explicaron sus funciones en el texto.

Un porcentaje alto de estudiantes reconoció la tipología textual, fundamentó su respuesta a partir de las características del tipo textual e identificó la intención comunicativa del texto. En sus respuestas demostraron dominio de elementos del contexto sociocultural, incorporando los conocimientos que poseen sobre el tema a la información que brinda el texto.

De manera general, se constató a partir de la aplicación de la prueba pedagógica final que de los 12 estudiantes que conforman la muestra, 1 estudiante se ubicó en la categoría de comprensión baja, para un 8.3 %; 2 estudiantes en la de comprensión media, para un 16.7 % y 9 estudiantes quedaron ubicados en la categoría de comprensión alta, para un 75 %. Estos resultados son cuantitativamente superiores a los alcanzados en la prueba pedagógica inicial.

En la prueba pedagógica final los resultados fueron significativos, ya que la mayoría de los estudiantes seleccionados para la aplicación del pre-experimento demostraron una comprensión alta del texto. Se logró la implicación consciente y autorregulada de cada sujeto que intervino en el proceso, de acuerdo con los roles que le correspondió en el trabajo con la comprensión de los textos seleccionados.

Se observó en los estudiantes un salto en la motivación hacia la asignatura y, específicamente, hacia las clases de comprensión de textos escritos, al abordar temáticas cercanas a sus preferencias e intereses, esto conllevó a ampliar su universo cultural. La propuesta posibilita una estructuración y un planeamiento coherente de la enseñanza de la comprensión de textos escritos, integrando las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática.

Durante la aplicación de la estrategia didáctica, a partir del trabajo realizado en el tratamiento integrado de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática, se apreció un salto de calidad en los estudiantes en el proceso de comprensión de textos escritos, manifestado en las valoraciones y argumentaciones realizadas del contenido de los textos sugeridos. Se logró la implicación consciente y autorregulada de cada sujeto en el proceso.

Además, la propuesta posibilita una estructuración y un planeamiento coherente de la enseñanza de la comprensión de textos escritos, integrando las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática.

Se recomienda sobre la base de esta investigación, el trabajo con textos de diferentes tipologías, de forma tal que se vea la diversidad de estos, desde la integración de la semántica, la sintaxis y

la pragmática. La estrategia didáctica puede ser aplicada en diferentes carreras, desde las asignaturas que realizan práctica de la lengua materna.

Es un tema que se puede continuar profundizando, con énfasis en los aspectos didácticos que caracterizan el proceso de comprensión de textos escritos y el tratamiento integrado de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática.

Conclusiones

La bibliografía consultada revela la importancia de la comprensión de textos escritos y la necesidad de atender este proceso, en el primer año de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura. Asimismo, la estrategia didáctica elaborada contribuye al tratamiento integrado de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática, y constituye una alternativa de solución al problema detectado.

Los resultados de la aplicación del pre-experimento pedagógico demostraron la efectividad de la estrategia didáctica y la factibilidad de su aplicación en la práctica pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Addine Fernández, F. *et al.* (1999). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje*. La Habana, Cuba: IPLAC.
- Addine Fernández, F., González Soca, A. & Recarey Fernández, S. (2003). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En *Compendio de Pedagogía*, pp. 80-97. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Batista Ramírez, I. (2013). *Estrategia didáctica para el tratamiento integrado de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática en la comprensión de textos escritos en los estudiantes del primer año de la especialidad Español-Literatura*. Tesis en opción al título académico de Máster en Didáctica del Español y la Literatura. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García”, Santiago de Cuba.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cordero Torres, E. (1998). *La comprensión del texto literario: vía para formar un lector crítico y creador en Secundaria Básica*. Tesis en opción al grado académico de Máster en Didáctica del Español y la Literatura. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, La Habana.
- Eco, U. (2002). Lector in fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo. *Revista electrónica de estudios filosóficos*, III, marzo 2002, 1- 12.
- Engels, F. (1996). Papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. En *Dialéctica de la naturaleza*, pp. 371-382. La Habana, Cuba: Política.
- García Alzola, E. (1992). *Lengua y literatura*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de la lengua y el desarrollo. En *Nueva perspectiva sobre los procesos de lectura y escritura*. México: XXI. pp. 18-30.
- Hernández Sánchez, J. E. (2010). La comprensión de textos: un desafío teórico y didáctico actual. En *(Re)novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura*, pp.105-157. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Hoyos Flórez, A. M. & Gallego, T. M. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, mayo- agosto, 23-45.

- Jiménez Mahecha, H. (2005). Alternativa metodológica para desarrollar la comprensión global de la lectura. En *Español para todos: Nuevos temas y reflexiones*, pp.125-145. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Jiménez Taracido, L., Baridon Chauvie, D., & Manzanal Martínez, A. (2015). Análisis del control de la comprensión lectora en textos científicos en alumnos de Secundaria Obligatoria y Bachillerato. *Revista Complutense De Educación*, 27(1), 285-307.
- Madero Suárez, I. P. & Gómez López, L. F. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, (56), enero- marzo 2013, 113-139.
- Marx, C. (1974). *Obras completas*. Moscú: Progreso.
- Montaño Calcines, J. R. (2010). Hacia un enfoque integral e interdisciplinario en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora. En *(Re)novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura*, pp. 65-104. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Muñoz Calvo, E. M., Muñoz Muñoz, L.M., García González, M. C. & Granado Labrada, L. A. (septiembre-diciembre 2013). La comprensión lectora de textos científicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Humanidades Médicas*, 13 (3), septiembre-diciembre.
- Parodi Sweis, G. (2011). La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral la comprensión de textos escritos. *Revista Signos*, 44 (76), 145-167.
- Parra, M. (1989). *La lingüística textual y su aplicación a la enseñanza del español en el nivel universitario*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional, Facultad de Ciencias Humanas.
- Quesada González, A. (2012). *Estrategia didáctica para el tratamiento a los niveles de comprensión de textos escritos, en la asignatura Lengua Española para escolares del 2do. ciclo de la Educación Primaria*. Tesis en opción al título académico de Máster en Didáctica del Español y la Literatura. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García”, Santiago de Cuba.
- Reytor Garriga, E. (2012). *Estrategia didáctica para la comprensión de textos icónicos, desde una orientación semiótica, en los estudiantes del primer año de la carrera Español-Literatura*. Tesis en opción al título académico de Máster en Didáctica del Español y la Literatura. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García”, Santiago de Cuba.
- Roméu Escobar, A. (1994). Comunicación y enseñanza de la lengua. *Revista Educación*, (89). La Habana.
- Roméu Escobar, A. (2007). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural: un acercamiento complejo a la enseñanza de la lengua y la literatura, pp.1-35. En *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Santiesteban Socarrás, C. (2001). *Un enfoque interactivo a la enseñanza de la comprensión de textos en Secundaria Básica*. Tesis en opción al grado académico de Máster en Didáctica del Español y la Literatura. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, La Habana.
- Secades González, J. (2007). Fundamentos teóricos en los que se sustenta la comprensión lectora con enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. En *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*, pp. 111-139. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Vigotsky, Lev (1966). *Pensamiento y lenguaje*. Ciudad Habana, Cuba: Edición Revolucionaria.
- Vigotsky, Lev (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.

ALTERNATIVA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DEL SUBPROCESO DE PLANIFICACIÓN DE LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

M. Sc. Dayamis Fernández Hernández
dayamisf@uclv.cu
Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba

Dr. C. Eraidia Campos Maura
ecampos@uclv.cu
Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba

M. Sc. Rigoberto Noda Valledor
rnoda@uclv.cu
Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba

Dr. C. Isabel Julia Veitia Arrieta
iveitia@uclv.cu
Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba

Resumen

El trabajo propone variadas actividades docentes para el cumplimiento paralelo de dos procesos importantes: el desarrollo de la etapa de orientación de la enseñanza de la construcción de textos escritos, y el subproceso de planificación que desarrolla el alumno. Las actividades podrán ejecutarse como alternativa didáctica en la impartición del programa de la asignatura Comunicación escrita, lo que contribuirá a la profundización de los conocimientos y al desarrollo de habilidades para el proceso de construcción. Todos los textos seleccionados contribuyen a la formación estética e integral de los estudiantes, con intencionalidad formativa.

Palabras clave: etapa de orientación, construcción de textos escritos, desarrollo de habilidades

Introducción

La alternativa constituye una forma para orientar la realización de actividades de la práctica educativa, por cuanto es en esta donde surgen constantemente situaciones; es necesario orientar metodológicamente al profesor para la organización de determinadas actividades educativas. Para lograr este fin, se requiere de una vía incentivadora, motivadora, flexible, dinámica, que no va encaminada fundamentalmente a enriquecer la teoría pedagógica, sino al mejoramiento de la práctica.

Los autores consideran que la alternativa didáctica propuesta posibilita utilizar herramientas teórico-metodológicas para dar tratamiento a las insuficiencias arrojadas en el diagnóstico, donde se puede analizar y transformar el objeto de estudio, teniendo en cuenta los vínculos que se establecen en él, interpretando los cambios que ocurren como resultado de la transformación de dichos vínculos en estudiantes que han vencido la enseñanza media superior. Estos se preparan para impartir clases en Secundaria básica, en la modalidad de ciclo corto, donde como resultado científico-pedagógico se obtenga una construcción analítica sustentada en postulados teóricos,

que propone la obtención de nuevos resultados y el mejoramiento de los ya existentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Comunicación escrita. Además, integrar acciones para el subproceso de planificación como base para la construcción de textos.

Para la elaboración de la alternativa didáctica se tiene en cuenta la relación de las actividades que la integran, vinculándose de forma organizada, siguiendo principios didácticos y funciones. En la alternativa se emplea la actividad como la manifestación interna de lo que se hace, la capacidad de hacer o actuar sobre algo, el conjunto de tareas docentes que actúan en el desarrollo de habilidades para el subproceso de la planificación de la construcción de textos escritos de los estudiantes.

El objetivo es proponer una alternativa didáctica para el desarrollo del subproceso de planificación de la construcción de textos escritos en la modalidad de estudio de ciclo corto.

Desarrollo

Como elementos teóricos de la didáctica de Español y Literatura se han considerado tres etapas para la enseñanza de la construcción de textos: orientación, ejecución y control. Su extensión varía de acuerdo con las características del grupo en general y de cada alumno en particular, pues no debe olvidarse que este es un proceso de aprendizaje individualizado, en el que hay que tener presente las características de cada uno y, de acuerdo con ello, se aplicarán las estrategias cognitivas y metacognitivas. Debido a eso, las etapas no necesariamente coinciden con las clases, sino que cada etapa puede abarcar más de una clase. Entre los aspectos que más limitan la construcción textual están el poco conocimiento sobre el tema y el deficiente dominio del lenguaje, estas carencias disminuyen la motivación para escribir. Debido a ello es que el profesor debe tener presente la importancia que adquiere la cultura para el desarrollo de la competencia de construcción textual, y activar las estrategias que permitirán al alumno erradicar esas deficiencias (León, 2013).

En la *orientación pragmática* debe valorar el conocimiento de entrada y determinar la situación social comunicativa, la intención y la finalidad, el contexto y los receptores. Por otra parte, debe incentivar la creatividad. La *orientación semántica* debe dirigirse a la búsqueda de mayor información, precisar la elaboración de diversos planes (macroestructura semántica), determinar qué ayuda necesita y diseñar actividades dirigidas al desarrollo sistemático de la creatividad en relación con la estructura, el título y otros aspectos. En relación con la *orientación sintáctica* se abordará el conocimiento del léxico y de la estructura del texto (superestructura y macroestructura formal), y el canal empleado; aquí se harán las precisiones lingüísticas y textuales necesarias para una adecuada redacción.

Se orienta y realiza la lectura para conocer y el profesor indaga sobre el conocimiento mediante diversas vías (preguntas, conversación, debate, planteamiento de un problema, visita a lugares de interés). Guiados por el docente, los alumnos expresan sus criterios, amplían su vocabulario, ejercitan oralmente la habilidad que pondrán en práctica, organizan sus ideas, determinan en conjunto la situación comunicativa, elaboran planes individuales y/o colectivos en diferentes formas, realizan cambios, ejercitan la imaginación, el profesor advierte de posibles dificultades a enfrentar con el vocabulario o la estructura, y revisa los textos iniciales. Además, controla la calidad de las actividades de esta etapa.

El subproceso que desarrolla el alumno es la planeación. El resultado son los borradores o textos iniciales. Por la complejidad del proceso, no debe bloquearse la escritura ni obligarse a los estudiantes a adoptar estrategias inadecuadas, es conveniente proporcionarles ayuda que les faciliten el proceso y les permitan centrar su interés.

Diversas actividades pueden contribuir a que el alumno lleve a término una actividad compleja cuando no se sienta capaz de realizarla solo. La enseñanza de estrategias de planeación, textualización y autorrevisión resulta conveniente, por cuanto exigen el concurso de capacidades metacognitivas imprescindibles para el control consciente de la actividad de redacción.

La construcción textual forma parte del sistema de macrohabilidades que deben formarse en los alumnos de todos los niveles de educación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y para ello se debe tener en cuenta que los ritmos y modos de aprendizaje son diferentes, que se debe ejercitar el derecho a la elección personal, que todo individuo quiere salir airoso. El fracaso es inhibitorio, destructor del entusiasmo. A los alumnos les gusta el trabajo individual o grupal siempre que sea en un ambiente de cooperación mutua (Chávez, J., 2007).

Estas ideas conducen al tratamiento de la construcción de textos de manera diferenciada y a que se eleve gradualmente la exigencia en el trabajo individual o grupal.

Las actividades que conforman la alternativa didáctica propuesta, se integran atendiendo al desarrollo de operaciones cognitivas para el subproceso de planificación de la construcción de textos escritos y se estructura de la siguiente forma:

Objetivo general: Contribuir al desarrollo del subproceso de planificación de la construcción de textos escritos en los estudiantes de la formación de ciclo corto de Español-Literatura.

Fases para la aplicación de la alternativa didáctica:

- Primera fase: diagnóstico inicial (diagnosticar antes de la aplicación)
- Segunda fase: implementación (ejecutar las actividades propuestas)
- Tercera fase: evaluación (evaluar las actividades ejecutadas)

La primera fase se desarrolla en dos momentos: diagnóstico y análisis de los resultados obtenidos en la aplicación de los métodos empleados, y elaboración de las actividades docentes que contribuyen al desarrollo del subproceso de planificación de la construcción de textos escritos.

Esta fase tiene como acciones:

- Revisión de los objetivos correspondientes a los estudiantes de la formación de ciclo corto de Español-Literatura
- Diagnóstico de los estudiantes en la construcción de textos escritos
- Elaboración de la alternativa didáctica dirigida al desarrollo del subproceso de planificación de la construcción de textos escritos en los estudiantes de la formación de ciclo corto de Español-Literatura

La alternativa didáctica está compuesta por actividades donde se implican operaciones cognitivas propias de la planificación, que llevan al estudiante a resolver problemas a partir de estrategias de aprendizaje que promuevan la redacción, teniendo en cuenta los contextos situacionales inmediatos y el desarrollo de la creatividad, a través de las exigencias simultáneas que supone la construcción de textos.

Actividad 1

Título: Los estatutos del hombre

Objetivo: analizar un poema, mediante la relación parte-todo, para la planeación en el proceso de construcción textual.

Método: conversación heurística

Medios: libro "Poemas preferidos", del escritor Thiago de Mello, diccionario

I- Orientación:

El profesor motiva y orienta propiciando el intercambio alumno-alumno y alumno-profesor.

¿Cómo se titula el poema que leyeron en el estudio independiente? ¿Cuál es su autor? ¿Qué conocen de él? ¿Qué impresión les causó ese poema? ¿Cuál es el tema que trata? ¿Qué otra información se puede obtener sobre ese tema?

I- Ejecución:

Orientar la lectura del poema “Los estatutos del hombre” y analizar sus apartados.

¿Qué significa la palabra *estatutos*? (buscar en el diccionario) ¿Qué representa para la sociedad los estatutos?

Lean los artículos del I al IV y respondan lo que expresa el autor cuando dice:

“*Los martes más grises tienen derecho a convertirse en mañanas de domingo.*”

“*Las ventanas deben permanecer abiertas al verde donde crece la esperanza.*”

En los artículos del V al XII, determina la idea que refiere cada uno.

(V- Verdad; VI- Amistad; VII- Justicia; VIII, IX y XI- Amor; X- Pureza; XII-Libertad)

Expresen cómo pueden lograrse en las relaciones humanas el cumplimiento de los conceptos que encierran esas ideas.

Comenten sobre el contenido de la idea de cada parte y del texto en general (Tomar notas; propiciar el intercambio).

De los siguientes sub-temas y conceptos tratados, selecciona aquellos que se relacionen. Elabora el plan y confecciona el borrador.

- Lucha contra las adversidades en la vida
- Confianza en el futuro y en el ser humano
- Valor de los sentimientos y normas de conducta
- Valor de la vida
- Optimismo
- Verdad, amistad, justicia, amor, pureza y libertad

Exigir, al relatar, una correcta pronunciación, el orden de las ideas y su relación, empleando para ello los correspondientes elementos gramaticales, con creatividad y desarrollo de la imaginación.

II- Control:

Controlar la participación de los estudiantes en los distintos momentos de la actividad al buscar información sobre el tema, analizar e integrar las ideas al elaborar el plan y redactar los borradores.

IV- Evaluación:

Evaluar a cada estudiante en las categorías alto, medio y bajo con la participación del grupo.

Actividad 2

Título: Martí y los estatutos del hombre

Objetivo: interpretar ideas del pensamiento martiano para relacionarlas con conceptos tratados.

Método: conversación heurística

Medios: libro “Poemas preferidos por el autor”, Diccionario del pensamiento martiano

I- Orientación:

El profesor se refiere al pensamiento martiano atendiendo a: diversidad de temáticas, abundancia de materiales, amplitud de su oratoria.

Presenta el Diccionario del pensamiento martiano, relaciona conceptos con ideas tratadas en la actividad anterior: optimismo, libertad, amistad, verdad, amor, justicia y pureza.

Se orienta la ejecución de un debate en cada equipo con la selección de uno de estos temas y preguntar: ¿Qué conocen sobre el tema?

II- Ejecución:

Los estudiantes, agrupados en equipos, seleccionan uno de los temas para realizar el debate.

Buscan los conceptos en el diccionario del pensamiento martiano, los emplean como temas, derivan los subtemas que utilizarán como títulos para elaborar el plan de ideas.

El profesor dirige el trabajo de los equipos sugiriendo la relación entre los temas, subtemas y conceptos tratados.

Atendiendo al título seleccionado elaboran el plan de ideas y el borrador correspondiente.

III- Control:

Controlar el desarrollo de la actividad propiciando el intercambio alumno-alumno y alumno-profesor.

IV- Evaluación:

Cada estudiante será evaluado por el equipo, señalando logros y dificultades según el cumplimiento de los indicadores establecidos.

Actividad 3

Título: Valor de la vida

Objetivo: interpretar el pensamiento martiano, utilizándolo como fuente para el desarrollo de la expresión oral y escrita en la construcción de textos.

Método: conversación heurística

Medios: Diccionario del pensamiento martiano, Diccionario Grijalbo

I- Orientación:

¿Cuál es el concepto de la palabra *vida* que plantea el diccionario Grijalbo? ¿Cómo define Martí la vida? Señalen los diversos planteamientos que hace.

¿Qué otro concepto relaciona Thiago de Mello con vida?

¿A qué podemos llamar *vida verdadera*?

¿Qué valor le conceden ustedes a la vida?

II- Ejecución:

¿Cuál es el tema que se está tratando? ¿Qué más pueden decir de él?

Relacionar las opiniones de los estudiantes con experiencias positivas o negativas que pueden dar o quitar valor a la vida.

Escribir en la pizarra las siguientes ideas martianas para propiciar el intercambio.

- Se ha de vencer la vida. ¡Viviendo!
- Cambio es la vida.
- Hay una cosa más honrada que la vida: la vida honrada
- En la arena de la vida luchan encarnizadamente el mal y el bien.
- La vida es inspiración, la vida es fraternidad, la vida es estímulo, la vida es virtud.

Seleccionen una de esas ideas como título, elaboren un plan y posteriormente el borrador. Tengan en cuenta ajuste al tema, orden y calidad de las ideas, adecuada construcción gramatical (intercambian ideas con su compañero en el puesto de trabajo y luego leen lo escrito)

- Consultar el diccionario para las dudas de significado o de carácter ortográfico.

III- Control:

Controlar el desarrollo de la actividad en la medida que esta se ejecuta, propiciando un ambiente coloquial.

IV- Evaluación: Evaluar a cada estudiante en las categorías alto, medio y bajo, haciendo uso de la crítica y la autocrítica.

Actividad 4

Título: Libertad

Objetivo: interpretar un texto empleando su contenido como elemento de juicio para el desarrollo de la expresión oral y escrita.

Método: conversación heurística

Medios: Obras Completas de José Martí, tomo 11.

I- Orientación:

El profesor inicia la actividad formulando las siguientes preguntas:

¿Por qué Thiago de Mello en el artículo final de su poema “Los estatutos del hombre” dice que la palabra *libertad* será suprimida de los diccionarios y del pantano engañoso de las bocas?

¿Qué quiere decir cuando expresa: “La libertad será algo vivo y transparente y su morada será el corazón del hombre”?

¿Cuál es la definición de libertad que plantea Martí?

¿Existe relación entre la idea martiana sobre libertad y la de Thiago de Mello?

Orientar la lectura y análisis del texto “Fiestas de la estatua de la libertad” que aparece en Obras Completas de José Martí, tomo 11, página 99.

¿Por qué es terrible hablar de libertad para el que no la tiene?

De acuerdo con lo que plantea Martí, por qué los que tienen la libertad no la conocen. ¿Qué deben hacer los que no la tienen?

II- Ejecución:

¿Qué más conocen sobre libertad? Señalen ejemplos donde se demuestre la libertad y la carencia de ella.

Busquen ese concepto en el diccionario enciclopédico Grijalbo.

Si fuesen a escribir sobre ese tema, libertad:

¿A quién lo dirigirían? ¿Con qué intención? ¿Qué estilo y forma elocutiva emplearían?

Elaboren un plan de ideas teniendo en cuenta subtemas que se deriven de ese tema.

Escriban el borrador teniendo en cuenta los indicadores.

Pongan título a la construcción oral.

III- Control:

Controlar el desarrollo de la actividad fundamentalmente en la elaboración del plan y el borrador correspondiente.

IV- Evaluación:

Evaluar, según las categorías, el desempeño de cada estudiante.

Actividad 5

Título: Batalla por la verdad

Objetivo: interpretar una opinión gráfica para construir un texto escrito.

Método: conversación heurística

Medios: periódico Juventud Rebelde



I- Orientación:

¿En qué consiste el bloqueo económico, comercial y financiero impuesto por el gobierno de Estados Unidos a Cuba por más de 50 años? ¿Qué afectaciones ha causado al pueblo cubano? ¿Qué más pueden decir al respecto?

II- Ejecución:

Presentar la ilustración que aparece en la sección “La opinión gráfica” del periódico Juventud Rebelde.

¿Qué personaje aparece representado? ¿Qué relación existe entre lo que se ha hablado y esta ilustración? ¿Qué ha conducido a esa situación? ¿Qué más pueden decir sobre la batalla por la verdad que ha librado Cuba desde que triunfó la Revolución? ¿Qué subtemas aborda y qué conceptos desarrolla este tema?

Buscan información al respecto en artículos de la prensa y otros documentos puestos a su alcance, intercambian ideas sobre el tema con su compañero en el puesto de trabajo.

Elabora un plan de ideas teniendo en cuenta las siguientes interrogantes:

¿A quién está dirigido el texto y con qué intención lo hacen? ¿Qué estilo y forma elocutiva van a emplear?

Pon título y redacta el borrador previo al texto escrito.

III- Control:

El profesor controla la ejecución de la actividad proporcionando el desarrollo del intercambio y la comunicación.

IV- Evaluación:

Según el cumplimiento de los indicadores se otorga a cada estudiante la categoría correspondiente.

Conclusiones

La alternativa didáctica constituye una vía para orientar la realización de actividades prácticas durante el subproceso de planificación de la construcción de textos escritos, se caracteriza por: la variedad temática, el trabajo con diferentes tipologías textuales, el valor educativo, el trabajo investigativo, lo que constituye una vía incentivadora, motivadora, flexible y dinámica para el mejoramiento de la práctica pedagógica del proceso de escribir.

Referencias bibliográficas

Chávez, J. (2007). *A propósito de la didáctica general*. Pedagogía 2007. La Habana.

Fernández, D. (2015). *El desarrollo del subproceso de planificación en la construcción de textos escritos en el Curso de nivel medio superior de Español-Literatura: una alternativa didáctica*. Tesis de maestría. UCLV.

IPLAC. (s.f.) *Maestría en Ciencias de la educación. Fundamentos de la investigación educativa. Materiales básicos*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación. ISBN 959-13-1372-1.

León Martínez, I. (2013). La enseñanza de la construcción de textos. En *Didáctica de la lengua española y la literatura*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 2T.

Vigotsky, I. S. (1982). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN TORNO AL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN FOROS EN LÍNEA

Dr. C. Marislay García Cruz

<https://orcid.org/0000-0003-0855-0157>

marislay.garcia@upr.edu.cu

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Pinar del Río, Cuba

Dr. C. Débora Mainegra Fernández

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Pinar del Río, Cuba

Dr. C. Ileana Domínguez García

ileana2311@yahoo.es

Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, La Habana, Cuba

Ing. Marian García Cruz

mariangc@upr.edu.cu

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Pinar del Río, Cuba

M. Sc. Karilia García Torres

karilia.garcia@upr.edu.cu

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Pinar del Río, Cuba

Resumen

Una de las principales carencias que presentan los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura, se presenta en el proceso de construcción de textos escritos, específicamente en contextos digitales; por ello emerge como una necesidad dar tratamiento a esta problemática para el desarrollo de habilidades comunicativas, que los conviertan en comunicadores competentes. En esta ponencia se abordan algunas consideraciones teóricas acerca del proceso de construcción de textos escritos en foros en línea, a favor del desarrollo de la competencia comunicativa y de adecuados modos de actuación profesional; algunos requisitos para escribir en foros en línea y las potencialidades de su tratamiento para la formación de los profesionales de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura. Se emplearon como métodos teóricos, el histórico y la sistematización; como procedimientos, el análisis y la síntesis, la inducción y la deducción; y como método empírico, el análisis de contenido para el estudio de la bibliografía relacionada con el tema, con el objetivo de obtener información confiable.

Palabras clave: construcción de textos escritos, foros en línea, formación profesional, competencia comunicativa

Introducción

El siglo XXI se caracteriza por cambios constantes y vertiginosos producidos por el acelerado desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación. Es por ello que, en Cuba, cada día es más creciente el acceso que todos tienen a *Internet* y a los recursos tecnológicos, así como la preferencia por la comunicación digital, razones que avalan la gestión de la máxima dirección

del país para crear espacios de comunicación en línea, que permitan a los ciudadanos la participación en la toma de decisiones del Estado y, por consiguiente, en la construcción del modelo económico, político y social que se desea.

De ahí que corresponda a la educación la misión de preparar a las nuevas generaciones para que sean eficientes comunicadores en contextos digitales, cuestión que le concierne especialmente a los profesionales de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura (LEE-L), quienes tienen como encargo social conducir el proceso pedagógico que se viabiliza en el objeto de trabajo: la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura que transcurre en las instituciones educativas. Todo lo anterior, se realiza en aras de formar comunicadores eficientes y promover el desarrollo integral de la personalidad de sus estudiantes, la cual se forma en la actividad y la comunicación, lo que conduce a la preparación del hombre para la vida, aspiración cimera de la pedagogía cubana.

Para el logro de tales propósitos, es importante abordar el proceso de construcción de textos escritos (PCTE), el cual ha adquirido particularidades diferentes a partir de la incorporación de las tecnologías al proceso comunicativo. Esta nueva forma de comunicación ha llevado a la necesidad de investigar el uso de las nuevas tecnologías en el proceso de apropiación del conocimiento y en el desarrollo de comunicadores competentes.

La definición actual de competencia comunicativa se relaciona con el “saber”, el “saber hacer” y el “saber ser”. Desde tal perspectiva, se entiende como: el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo –lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos– que el hablante oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación, al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido (Lomas, Tusón y Osorio, 2000).

Significa entonces que, para ser competente en el proceso comunicativo, es necesario apropiarse de múltiples saberes y adecuarlos al contexto de uso, a partir de responder a determinada necesidad de comunicación, de manera que no solo se comprendan los significados que otros transmiten, sino que se elaboren aquellos que constituyen el fruto de la retroalimentación producida en todo proceso comunicativo.

Por otra parte, Roméu (2003), Sales (2004) y Domínguez (2010) abordan que la competencia comunicativa se adquiere en la medida en que se desarrollan otras competencias que la constituyen: lingüística (habilidad para emplear los medios o recursos lingüísticos); sociolingüística (habilidad para adecuar los medios lingüísticos a las características de la situación y el contexto); discursiva (habilidad para relacionar coherentemente las partes del discurso como un todo) y estratégica (habilidad para iniciar, desarrollar y concluir la comunicación), cada una de ellas se materializa y alcanza niveles superiores durante el PCTE en foros en línea.

La actividad de escribir en contextos digitales es cada vez más frecuente en la sociedad actual, la demanda de los usuarios, en aras de satisfacer su creciente necesidad de comunicación, así lo confirman. Este tipo de escritura representa para el desarrollo de la lengua materna un reto innegable, pues en ella se pueden identificar nuevas formas de interacción y de representación que fortalecen el proceso comunicativo en entornos en línea.

Actualmente, al considerar los avances tecnológicos y sociales que se han logrado, se pretende que el producto escrito logre una mayor flexibilidad, un mayor alcance y una mayor significación, que se evidencia en la posibilidad de confrontar sus producciones con la sociedad y consigo mismo, desenvolviéndose en un contexto tecnificado que conjuga la escritura analógica con la digital, y que considera las bondades de la conectividad y la interacción colaborativa, que

posibilitan las mediaciones digitales, adjudicando a los escritos un carácter mucho más amplio, flexible e inacabado.

Estos puntos de análisis han contribuido a reforzar el convencimiento acerca de la necesidad de trabajar con la carrera LEE-L esta temática, con el objetivo de prepararlos para su labor futura, en un mundo en que la comunicación digital es cada vez más común y participativa a nivel social. Por tanto, se considera que cuando se construyen textos en foros en línea, se contribuye con la formación integral del profesional de la carrera LEE-L, al dotarlo de las herramientas necesarias para saber y saber hacer, para aprender y poder enseñar después.

La esencia de estas cuestiones conduce a pensar que, en el PCTE en foros en línea, se develan nuevas cualidades de este proceso y se conduce su tratamiento más allá de los niveles alcanzados hasta el momento, con el fin de producir nuevos aprendizajes que superen las metas ya logradas. Estos estudiantes, en los niveles educativos precedentes, lograron una formación básica de la habilidad, en sentido general, con distintos grados de desarrollo en correspondencia con sus individualidades; pero para este contexto requieren de aprendizajes complementarios que permitan una adecuada construcción de textos escritos en foros en línea, así como reflexiones metacognitivas que favorezcan la solución de problemas profesionales en las diversas esferas de actuación.

De esta manera, el PCTE en foros en línea se asocia a la adquisición consciente de los modos de actuar y a la comprensión de estos; con la dirección del proceso pedagógico por parte del profesor, el estudiante recibe orientación sobre la forma de proceder, que resulta fundamental para garantizar una adecuada formación, y esta se concretará a plenitud cuando, una vez asumidos estos modos de actuación para aprender a aprender, se inicie el proceso de apropiación, para aprender a enseñar y educar, en correspondencia con las esferas de desempeño de estos profesionales. Es decir, la participación activa en los foros y el modo de orientar su uso, con la calidad necesaria y la frecuencia requerida, de forma que se vaya haciendo cada vez más fácil el empleo de esta herramienta.

Según lo anterior, este trabajo tiene el objetivo de reflexionar acerca de la importancia del PCTE en foros en línea, para la adecuada formación de los estudiantes de la carrera LEE-L, a partir de la aplicación de una estrategia pedagógica.

Desarrollo

Para la constatación empírica del problema científico de la investigación se utilizaron métodos teóricos, entre ellos: el histórico; dentro de los métodos lógicos, la modelación y el sistémico-estructural-funcional. Además, la sistematización para la interpretación, enriquecimiento, confrontación, modificación y construcción de conocimientos teórico-prácticos sobre el PCTE en foros en línea. Como procedimientos: el análisis y la síntesis, la inducción y la deducción.

Los métodos empíricos empleados fueron la observación participativa y el análisis de contenido. La técnica escogida para la recopilación de la información sobre el PCTE en foros en línea fue la encuesta. Para la obtención de los resultados se emplearon los métodos: grupos focales y estudio de caso.

Los procedimientos estadísticos empleados fueron los procedimientos de la estadística descriptiva, con el fin de organizar los datos en tablas para la reducción de la información, el análisis del comportamiento de las frecuencias expresadas como porcentajes y su representación gráfica; además, se utilizó una escala empírica para asignar una categoría a cada dimensión, subdimensión e indicador, de manera que permita hacer un análisis cualitativo para llegar a conclusiones y generalizaciones que enriquezcan la investigación.

La técnica de triangulación de tipo metodológica fue empleada para contrastar la información obtenida en coincidencias y discrepancias, lo que permitió determinar las debilidades y fortalezas a partir de las inferencias derivadas de los resultados de los instrumentos aplicados.

Resultados

La estrategia pedagógica que se diseña se define como un sistema teórico-práctico que incluye acciones secuenciales e interrelacionadas, que partiendo del diagnóstico del PCTE en foros en línea, en los estudiantes de la carrera LEE-L, permiten dirigir y organizar de forma consciente e intencionada dicho proceso hacia estadios superiores como consecuencia de una adecuada planificación, ejecución, monitoreo y retroalimentación de las acciones, con el objetivo de propiciar el desarrollo integral del estudiante en su preparación para enfrentar los diversos contextos de actuación profesional. Tiene la misión de contribuir al desarrollo del modo de actuación profesional pedagógico en los estudiantes de la carrera LEE-L, mediante un tratamiento más eficiente al PCTE en foros en línea. Como objetivo se determina: contribuir a la formación de los estudiantes de la carrera para la solución del problema profesional, referido al proceso de construcción de textos escritos en foros en línea.

Esta estrategia se sustenta en un sistema de rasgos esenciales que la tipifican, a partir de considerar la construcción de textos escritos en foros en línea, como un proceso en el que convergen la lectura y la escritura en formato digital, que se concreta en un aprendizaje que privilegia la reflexión metacognitiva, acerca del logro de los criterios de textualidad analógicos y digitales. Se le da tratamiento como problema profesional pedagógico específico, propio de los modos de actuación profesional de los licenciados en Educación. Español-Literatura, en articulación con los componentes organizacionales, el proceso de extensión universitaria y la interdisciplinariedad.

Etapas de la estrategia

Para el desarrollo de las acciones diseñadas en cada etapa se utiliza el método de análisis de contenido y como procedimientos: el análisis, la síntesis, la inducción y la deducción. Como recursos son diversos: los tecnológicos, materiales bibliográficos, textos de los Contenedores, entre otros.

Etapas I. Sensibilización y diagnóstico

En esta etapa se persiguen como objetivos fundamentales: incentivar en los profesores y estudiantes el interés por mejorar el proceso de construcción de textos escritos en foros en línea, a partir de sus necesidades, e identificar el estado inicial de dicho proceso en los sujetos implicados.

Acciones a desarrollar:

- Planificación de conversatorios con profesores y estudiantes acerca de la necesidad e importancia de mejorar el proceso de construcción de textos escritos utilizando la virtualidad, en específico, los foros en línea.
- Determinación de los métodos e instrumentos para la realización del diagnóstico
- Elaboración y aplicación de los instrumentos
- Análisis de los resultados obtenidos después de la aplicación de los instrumentos
- Socialización de los resultados del diagnóstico al colectivo pedagógico

Etapas II. Preparación de las condiciones necesarias para la implementación de la estrategia y planificación de las acciones

Esta etapa constituye un momento importante en la concreción del proceso de construcción de textos escritos en foros en línea en la práctica pedagógica, en tanto, tiene como objetivos: crear las condiciones para gestionar dicho proceso y proyectar las acciones que posteriormente serán implementadas.

Para el desarrollo de esta etapa es necesario que se tengan en cuenta: la revisión de documentos normativos correspondientes a la carrera, a fin de comprobar el tratamiento dado a los procesos comunicativos relacionados con el texto digital para la comunicación en foros en línea; la ejecución de las actividades de la guía que deben realizar en la práctica sistemática; así como, la preparación previa de los profesores para la participación en los talleres metodológicos. De igual manera, es importante la inclusión de la temática referida a este proceso en foros, a las líneas de investigación de los estudiantes de la carrera, además del estudio y análisis del programa de la disciplina Lenguaje y Comunicación, de la estrategia del colectivo de año y del plan de trabajo metodológico de la carrera, para la realización de las adecuaciones necesarias.

Se conciben como acciones:

- Presentación de las generalidades de la estrategia
- Adecuaciones al programa de la disciplina Lenguaje y Comunicación para incluir contenidos propios del trabajo con el texto digital.
- Rediseño de la estrategia del colectivo de año académico
- Diseño de guías de práctica laboral en las que se programen actividades para el componente laboral-investigativo que permitan corroborar la pertinencia del tratamiento del tema y la problemática que se suscita en torno a él.
- Planificación de talleres metodológicos
- Organización de actividades docentes, encaminadas a la preparación de los estudiantes para su participación con calidad y pertinencia en los foros en línea que proponen las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, con el apoyo de los Contenedores de Cultura Científica de la Red IBERCIENCIA de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Garantía de condiciones materiales para que los estudiantes participen sin dificultades en los foros en línea (el acceso de todos a una cuenta en *Internet*, disponibilidad de PC personales o de la institución, laboratorios de informática, planificación de horarios).
- Proyección, desde el trabajo científico-estudiantil, del abordaje de la temática en cualquiera de sus vertientes.
- Elaboración de las bases y convocatoria a un Simposio Científico, para la socialización de las experiencias pedagógicas de los estudiantes y profesores de la carrera.
- Planificación de sesiones de trabajo destinadas a la preparación de los estudiantes para el trabajo con la *Moodle* y para su participación en foros en línea.
- Proyección de los foros en la plataforma *Moodle* de la Universidad, en los cursos de las asignaturas del año académico.
- Determinación del momento en que se realiza la evaluación, las formas y vías empleadas para ello.
- Taller de socialización sobre las acciones de preparación de condiciones

Etapas III. Ejecución de las acciones planificadas en la etapa anterior

En esta etapa se ejecutan las acciones que favorezcan la apropiación de conocimientos, habilidades, valores y actitudes en relación con el proceso de construcción de textos escritos en foros en línea. Se determina como objetivo: ejecutar las acciones planificadas para el mejoramiento del proceso en estudio.

Para el desarrollo de esta etapa es muy importante que se hayan preparado previamente las condiciones requeridas que garantizan, en gran medida, el éxito en la materialización de las acciones. Dentro de ellas, son esenciales la ejecución de las actividades docentes, encaminadas a garantizar la preparación de los estudiantes para que participen con calidad y pertinencia en los foros en línea, con el apoyo de los Contenedores, desde la clase de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, con lo que se garantiza la preparación previa requerida para participar adecuadamente en los foros en línea.

Etapa IV. Monitoreo y retroalimentación de los resultados y rediseño de la estrategia

Esta última etapa tiene como objetivo valorar la efectividad de las acciones ejecutadas. Para el logro de los objetivos propuestos se presentan las siguientes acciones:

- Aplicación de encuestas a los profesores y estudiantes implicados en el proceso
- Rediseño de la estrategia de acuerdo con los resultados y las sugerencias planteadas
- Presentación del rediseño de la estrategia al colectivo pedagógico
- Realización de talleres con profesores y estudiantes para socializar los resultados emanados de las acciones anteriores.

Lo que permite constatar:

- El nivel logrado por los estudiantes en el proceso de construcción de textos escritos en foros en línea
- La preparación de los profesores para gestionar el proceso de construcción de textos escritos en foros en línea

Se conciben como formas de implementación de la estrategia el trabajo metodológico, el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas del currículo y la realización de los foros en línea en la plataforma *Moodle* de pregrado.

La estrategia se evalúa a partir de los talleres de socialización de los resultados de cada etapa, de los resultados de los instrumentos aplicados (encuestas, observaciones del desempeño de los estudiantes en los foros convocados); del análisis de los documentos de planificación del proceso como la preparación de las asignaturas y de la valoración del impacto de la estrategia pedagógica con el fin de medir su efectividad.

Cuando los estudiantes de la carrera construyen textos en foros en línea pueden llegar a:

- Solucionar problemas profesionales relacionados con la comunicación efectiva en cualquier contexto de comunicación y con el dominio de la lengua materna, para atender la cognición, la comprensión de lo que se lee y para escribir con coherencia, preparándolos para asumir el objeto de la profesión con modos de actuación adecuados a las diversas esferas del ejercicio profesional, así como para instruir, educar, formar y desarrollar en sus estudiantes esta habilidad.
- Profundizar en el conocimiento de las ciencias que se encargan del estudio del lenguaje, adecuadas a contextos digitales, pues la comunicación en este escenario requiere de la emisión de juicios de valor, argumentos sólidos, pensamiento coherente y la selección adecuada de los medios lingüísticos (al igual que el texto analógico), así como de recursos para atribuir significados y sentidos a siglas, abreviaturas, *stickers*, emoticonos, necesarios para ello, como debe caracterizar al profesional de la carrera LEE-L.

- Ser portadores de valores, tales como: “...el patriotismo, el amor a la independencia y a la soberanía nacional, la justicia social y la unidad nacional, la solidaridad y el rechazo al imperialismo y a toda forma de explotación y opresión del ser humano”. (MES, 2016), al defender con argumentos sólidos y coherentes la realidad cubana actual y su proyecto socialista (tan asediado) en las redes sociales.
- Ser portadores de valores profesionales como la autonomía en el aprendizaje profesional pedagógico, el colectivismo, el amor por la profesión, la competencia pedagógica y la competencia comunicativa (Morejón, 2013).
- Conducir su desarrollo hacia niveles superiores, de acuerdo con las potencialidades individuales, estimulando la ayuda entre iguales y ofreciendo niveles de ayuda a quienes lo necesiten.
- Propiciar la independencia, la autorregulación, la autonomía y la autoeducación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad. Las relaciones de comunicación que se promueven se basan en la cortesía y el respeto entre sus participantes.
- Desarrollar capacidades para la construcción de conocimientos, habilidades, la logicidad del pensamiento, de manera inseparable al cultivo de la sensibilidad y la espiritualidad, del enriquecimiento afectivo donde se forman sentimientos, cualidades, valores, convicciones e ideales, a partir de la selección de las temáticas y de los textos que constituirán objeto de debate y de análisis.
- Promover el aprendizaje participativo, colaborativo e interactivo para aprender con el grupo y en la comunicación con otros, aprovechando las posibilidades que brinda el foro en línea. Ello implica compromiso y responsabilidad individual y social, además de que exige elevar la capacidad de reflexión y tomar decisiones acerca de lo que escribe y cómo lo hace.
- Formar habilidades para el ejercicio de la crítica literaria, a partir de las valoraciones que puedan hacer sobre aspectos significativos relacionados con las obras literarias, y las que realizan críticos especializados.
- Realizar actividades de construcción de textos escritos a partir de convocatorias a foros en línea con carácter integrador, en las que se evidencien elementos de las ciencias lingüísticas y literarias que tributan a la formación profesional, como: informes de lectura, valoración crítica de obras literarias y de textos diversos, construcción colectiva de textos creativos a partir de la comprensión y el análisis de obras literarias en prosa y en verso, en busca de nuevos textos, presentaciones de libros con un fin común, el enriquecimiento de experiencias lectoras, así como la realización de talleres de creación literaria.
- Poseer una visión integradora de la obra literaria desde el acceso a diferentes manifestaciones del arte, relacionadas con el movimiento artístico-literario al que pertenece la obra: versiones cinematográficas de la obra, entrevistas a críticos y autores, puestas en escena de obras de teatro, recorrido por hechos históricos que rodean la obra.
- Aprender a conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la CTE, a partir del empleo de recursos tecnológicos.

Una vez instrumentada la estrategia que se diseña, se aprecia también que los estudiantes reconocen la importancia que representa ser comunicadores competentes en el contexto digital para su futura labor profesional, al concebir que el proceso de construcción de textos escritos en foros en línea es un problema profesional específico de la carrera que estudian.

Se rediseña la estrategia educativa del año académico, con lo cual se logra el abordaje de la temática desde el punto de vista científico; se diversifican las acciones que, desde los componentes organizacionales y el proceso de extensión universitario, se enfocan en el proceso de construcción de textos escritos en foros en línea.

Se realizan adecuaciones al programa de la disciplina Lenguaje y Comunicación, que contemplan orientaciones específicas para el trabajo con este proceso, lo cual tributa a la apropiación de las acciones que constituyen operaciones mentales a realizar por quienes escriben durante los subprocesos: planeación, textualización y autorrevisión; al desarrollo de los procesos de comprensión y construcción de textos, a la apropiación de los criterios de textualidad analógicos y digitales, y su materialización en los textos construidos.

Se logra una mayor profundidad en las intervenciones del foro, en las que expresan su concepción del mundo, un mayor compromiso con su rol de docente de Español-Literatura, manifestado en la ética de sus intervenciones, y una mejor adecuación del registro lingüístico a la situación comunicativa y al tipo de foro.

Se incrementa la preparación de los profesores del colectivo del año académico para gestionar científicamente dicho proceso.

Además, se logra un incremento de publicaciones científicas en revistas de alto impacto, así como la socialización de los resultados de la investigación en eventos científicos a niveles nacional e internacional.

Conclusiones

Abordar el proceso de construcción de textos escritos en foros en línea en la carrera LEE-L constituye una necesidad para la adecuada formación de estos profesionales, pues posibilita que se desempeñen como comunicadores competentes en contextos digitales. Además, ofrece oportunidades a fin de expresar sus criterios y puntos de vista de forma coherente y significativa, a partir de la escritura de textos que cumplan con los criterios de textualidad analógico y digital; en la búsqueda, procesamiento y comprensión de la información a la que acceden; para discernir la información valiosa de aquella que no lo es; así como desarrollar la independencia, la autorregulación, la autonomía en el aprendizaje y la autoeducación constante, requisitos que lo convierten en un profesional competente.

Referencias bibliográficas

- Domínguez, I. (2010). *Lenguaje y Comunicación*. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Lomas, C.; Tusón, A. y Osorio, A (2000). Ciencias de lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. *Signos Teoría y Práctica de la Educación*, 3 (7).
- Roméu, A. (2003). *Su Teoría y práctica del análisis del discurso aplicación en la enseñanza*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Sales, L. M. (2004). *Comprensión, Análisis y Construcción de textos*. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Anexos

Anexo 1. Ejemplificación de un foro en línea



PLANIFICACIÓN DEL FORO

ORIENTACIONES GENERALES

Selección de la temática: El conflicto en la obra Romeo y Julieta.

Determinación de los objetivos: valorar el desenlace de la obra y su trascendencia.

Trabajo previo en clases

Lectura y análisis de la obra de teatro Romeo y Julieta, de William Shakespeare.

Convocatoria

Realice la valoración final de la tragedia Romeo y Julieta, de William Shakespeare, con la respuesta a la siguiente interrogante ¿Considera necesaria, para el cierre del conflicto que plantea el autor, la muerte de los jóvenes amantes? Fundamente su respuesta, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Clima social <https://prezi.com/-nbdficzydsd/contextos-y-datos-importantes-de-romeo-y-julieta/>
- Personalidad de Romeo y Julieta (concepción de los personajes) <https://www.monografias.com/trabajos91/romeo-y-julieta/romeo-y-julieta.shtml>
- ¿Destino o casualidad? (Cómo lo concibe Shakespeare y cómo, nosotros) <https://revistas.upb.edu.co/index.php/upb/article/view/2923/2652>
- Acentuación en la obra de lo certero, infalible y seguro de este amor. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3012/958>
- Solución final y trascendencia de esta. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2282504.pdf>
- http://repositorio.filo.uba.ar:8080/bitstream/handle/filodigital/1513/uba_ffyl_t_2013_891885.pdf?sequence=1&isAllowed=y



PLANIFICACIÓN DEL FORO

Determinación del tema y los objetivos

Determinación de condiciones para el desarrollo de los foros en línea

Planificación de la actividad

Especificidades técnicas, configuración del foro. Registrar a los foristas ¿Cómo acceder al foro en línea?
Especificidades de procedimiento ¿Cómo realizar aportes? Orientaciones generales. Orientación de actividades investigativas acerca del tema.

Elaboración de la consigna

Polémica, atrayente, generadora de debate y de confrontación de criterios, reflexión.

Función general del moderador

Orientación a los foristas

Funciones del forista
Preparación previa
Disposición para participar



DESARROLLO DEL FORO

MODERADOR

- Alentar y motivar a los foristas.
- Responder consultas.
- Realizar ajustes a partir de la detección de inconvenientes.
- Fomentar la participación en foros.
- Supervisar el desempeño de los foristas.
- Mantener la discusión dentro de la línea temática elegida.
- Hacer cumplir ciertas normas de cortesía y educación.
- Llevar un registro de la evolución del estudiante durante el proceso.

FORISTAS

- Responder a la convocatoria o a hilos de discusión propuestos por los foristas.
- Leer otras participaciones para no repetir información.
- Cortesía lingüística.
- Uso adecuado de la lengua.
- Cumplimiento de los criterios de textualidad.
- Aportes valiosos, críticas con fundamentos y respeto.
- Respeto a las condiciones propuestas por el moderador.
- Intercambio entre foristas y moderador.

Ornelas, (2007); Arango (2003); Mora (2011)



CIERRE O CONCLUSIONES

MODERADOR

Cierre del foro en línea. Evalúa el desempeño de los foristas, así como la calidad de los textos construidos.

Otorga calificaciones. (Clave previamente compartida)

Ornelas, (2007); Arango (2003); Mora (2011)

T. Tiene título diciente, que refleja el contenido del mensaje.
I. Hace ilación de aportes de otros participantes.
G. Genera más discusión, deja semillas para seguir aportando.
R. Está bien redactado, está bien presentado, es legible.
E. Enriquece la discusión, va más allá de lo dicho por otros.

Galvis (2012)

Valorar la calidad de la actividad de conjunto con los estudiantes.
Analizar resultados generales y particulares del foro en línea.
Realizar un resumen de posibles ajustes para el desarrollo de próximos foros.

EL ESPAÑOL BÁSICO PARA LA CARRERA CULTURA FÍSICA EN FUNCIÓN DEL CUIDADO DE LOS ÁRBOLES

M. Sc. Ana Isel Rodríguez Cruz

<https://orcid.org/0000-0002-8609-7266>

ana.rodriguez@upr.edu.cu

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Pinar del Río, Cuba

M. Sc. Ana Delia Martínez Bravo

anad.martinez@upr.edu.cu

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Pinar del Río, Cuba

M. Sc. Erena López Pérez

aguamarina@upr.edu.cu

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Pinar del Río, Cuba

M. Sc. Moraima Pérez Barrera

moraima.perez@upr.edu.cu

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Pinar del Río, Cuba

Resumen

El artículo responde a una necesidad profesional, que aspira a integrar acciones que posibiliten la sensibilización de los estudiantes universitarios de la carrera Cultura física, con el cuidado y protección de los árboles. El objetivo de este trabajo es proponer actividades desde la clase de Español básico, que contribuyan al desarrollo de habilidades y acciones concretas en función del cuidado y la protección de los árboles, sustentado en la observación de problemas ambientales existentes identificados en investigaciones realizadas, implicando un nivel cualitativamente superior de concientización de las causas y consecuencias de la conducta, destacándose sobre todo el protagonismo y desarrollo del estudiante en la dimensión del desarrollo medioambiental. A partir de la aplicación de métodos investigativos del nivel teórico y del nivel empírico se constató la existencia de potencialidades que ofrecen los contenidos de la asignatura Español básico para tratar el tema en cuestión a través de textos. El impacto del trabajo en el aula con dichos textos influyó positivamente en la motivación hacia los estudios y a la formación general integral del futuro profesional de la Cultura física, para desde el contexto universitario contribuir al cuidado y conservación de los árboles.

Palabras clave: Español básico, cuidado de los árboles, Cultura física

Introducción

En el artículo *Emerson*, presente en el tomo 13 de las Obras Completas de José Martí, (p. 26) se lee:

La naturaleza inspira, cura, consuela, fortalece y prepara para la vida al hombre. Y el hombre no se halla completo, ni se revela en sí mismo, ni ve lo invisible, sino en su última relación con la naturaleza. El universo va en múltiples formas a dar en el hombre, como los radios al centro del círculo, y el hombre va con los múltiples actos de su voluntad, a obrar sobre el Universo, como radios que parten del centro...El Universo es

siervo y rey el ser humano. El Universo ha sido creado para la enseñanza, alimento, placer y educación del hombre (p. 26).

De la idea anterior escrita por el Apóstol queda claro que el universo es fuente de saberes y satisfacción del hombre, es por eso que las acciones humanas no deben estar encaminadas a la destrucción de la naturaleza y al fin de la especie: no hay otro camino; el conocimiento no puede tener otro objetivo que el de garantizar un equilibrio entre ecología y desarrollo socio-económico y, para ello es imprescindible, la formación de una cultura medioambiental en las nuevas generaciones (Pérez, 2009).

Al analizar el papel que le corresponde a la Universidad en la consecución de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), denominados también Objetivos Globales, y sus metas específicas, aprobados en septiembre de 2015, los líderes mundiales, en el marco de las Naciones Unidas, adoptaron de manera unánime el documento “Transformando nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”. En el punto central de la Agenda se sitúan los que deberían alcanzarse en los próximos 15 años.

Los ODS son un conjunto de prioridades y aspiraciones que, actuando como hoja de ruta para todos los países, aborda los retos y desafíos más urgentes, incluyendo la erradicación de la pobreza y el hambre; la protección del planeta de la degradación ambiental abordando el cambio climático; asegurar que todas las personas puedan disfrutar vidas prósperas, saludables y satisfactorias; y fomentar sociedades pacíficas, justas e inclusivas, libres de violencia y sin miedo (Kestin, *et al.*, 2017). Según el criterio de Sureda, Sánchez & Benaya (2017): “Las universidades, en el marco de su responsabilidad social y ambiental, no pueden mantenerse al margen de estos objetivos. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible es también misión y compromiso de la Universidad”.

Se coincide con Márquez Delgado *et al.* (2020) cuando señalan que: “La Agenda 2030 no dependerá solo de lo que las universidades hagan, pero es claro que sin el concurso de la Universidad es difícil que la Agenda sea una realidad”. Es de destacar que ellas tienen algunas ventajas, “como contar con un público interesado en escuchar y adquirir conocimientos. Por otra parte, cada profesión posee herramientas de análisis que permiten abordar la implicación de su área de conocimiento a favor del Desarrollo Sostenible” (Millán Sánchez & Pérez Escalona, 2018).

Como bien expresan las autoras Millán Sánchez & Pérez Escalona (2018), la Universidad, como agente principal de transformación, está llamada a incorporar estos objetivos de manera transversal e integrada, a través de los distintos procesos que la caracterizan: formación, investigación, extensión y gestión institucional, a fin de cumplir con el encargo de formar profesionales competentes y comprometidos con su encargo social en la solución de las problemáticas que afectan a la sociedad contemporánea.

En varias universidades del mundo se han establecido esquemas disímiles para la gestión del medioambiente o para el desarrollo sostenible. Rodríguez Núñez *et al.* (2019) y Ceballos (2014), hacen referencia a Lozano (2006), y señalan que las instituciones universitarias deben ser un modelo de aprendizaje y práctica para el desarrollo sostenible con una doble perspectiva, desde el punto de vista del comportamiento de la propia entidad y el impacto de sus actividades (docencia, investigación y extensión), y desde la incidencia de su actividad sobre el resto de la sociedad, en un entorno en el que la Educación superior, la investigación y la innovación se consideran factores claves para afrontar retos de una sociedad basada en el conocimiento que garantice el bienestar de los ciudadanos y el desarrollo sostenible.

Por supuesto que en Cuba también es interés de la universidad el cuidado del medioambiente en su más amplia acepción, por ello se ha intentado potenciar la educación ambiental como

dimensión en todos los planes de estudio. En la esfera del deporte a nivel nacional existe el Grupo Nacional DMA (Deporte y medioambiente), con significativos proyectos y programas en todo el país. En Pinar del Río, la delegación territorial del Citma, aprobó el proyecto: “La Educación ambiental para una Cultura física sostenible”, cuyas acciones fueron más allá del plan diseñado y dieron paso a la propuesta de un nuevo proyecto dirigido a la gestión ambiental comunitaria, derivándose de este un curso de capacitación a profesionales de Cultura física que ofrece metodologías en torno a la conciencia medioambiental.

Precisamente, por el conocimiento de todas las acciones encaminadas a desarrollar responsabilidad ambiental en la esfera de la Cultura física, es que las autoras de este trabajo se dieron a la tarea de proponer actividades desde la clase de Español básico, que favorezcan el desarrollo de habilidades y acciones concretas en función del cuidado y la protección de los árboles, para contribuir con este noble empeño desde esta asignatura.

El sistema de relaciones del hombre entre sí, y con la naturaleza, constituye el aspecto fundamental en el estudio del medioambiente, el estudio del entorno que afecta y condiciona las circunstancias de vida del individuo o la sociedad en su conjunto. El medioambiente comprende el conjunto de valores naturales y culturales existentes en un lugar y un determinado momento, que influyen en la vida del ser humano y en las generaciones venideras (Alonso, 2009). El lugar puede ir desde la casa hasta todo el planeta, en dependencia de la envergadura del fenómeno.

La Ley No. 81 del Medio Ambiente (1997) en su artículo 18, inciso h, define el concepto de educación ambiental como proceso continuo y permanente, que constituye una dimensión de la educación integral de todos los ciudadanos, orientada a que en la adquisición de conocimientos, desarrollo de hábitos, habilidades, capacidades y actitudes, y en la formación de valores, se armonicen las relaciones entre los seres humanos y de ellos con el resto de la sociedad y la naturaleza, para propiciar la orientación de los procesos económicos, sociales y culturales hacia el desarrollo sostenible. Se destaca la vigencia e integridad de este concepto con relación a las dimensiones instructiva, educativa y desarrolladora.

En este artículo se asume el criterio de educación ambiental dado por Pérez (2009): proceso educativo permanente, continuo, dialéctico y dinámico dirigido a adquirir una conciencia ambiental que le permita al hombre garantizar un desarrollo no solo sostenible sino sustentable en su relación con la naturaleza y la sociedad.

Los educadores, de forma sistemática, deben llevar a cabo en su quehacer la educación ambiental apoyada en dicha Ley, programas y estrategias ambientales a través de los contenidos de las clases con enfoque interdisciplinario para elevar la cultura general integral.

El desempeño pedagógico-ambiental del docente ha sido tratado en varias investigaciones como León (2006), McPherson (2007), Novo (2009), Cardona (2010), Santos (2011) y Pérez (2015).

Como se expresa en el Programa del Partido Comunista de Cuba:

Un papel cada vez mayor en la protección de la salud del pueblo lo tiene la lucha por preservar de la contaminación, el ambiente y los recursos naturales. Para ello se establecen las regulaciones indispensables para lograr este objetivo y adoptar las disposiciones que aseguren su estricto cumplimiento, así como incrementar la labor educativa encaminada a que las masas participen activamente en su cuidado y protección (1989).

La protección de los árboles no significa únicamente salvar muchos de ellos, es preservar un proceso vital que se inició hace millones de años. Algunas especies individuales han demostrado tener una gran importancia en el campo médico, se reconoce su uso en el tratamiento de cáncer de los ovarios, pulmones y mamario, y el SIDA, entre otros. Si los bosques donde se encuentran estos árboles desaparecen, quizá otros tratamientos pudieran perderse.

Los árboles son uno de los grandes proveedores de la naturaleza. Además de ser una fuente de agua y seguridad alimentaria, ellos proporcionan muchos recursos, como papel y todos sus derivados, medicinas y energía renovable; también se pueden considerar generadores de aire acondicionado de baja tecnología, además de efectivos purificadores de aire. Protegen y enriquecen la biodiversidad y son una herramienta importante en la lucha contra el cambio climático.

Algunos datos de interés sobre los bosques se resumen a continuación:

1. Los bosques cubren un tercio de la superficie del planeta y albergan más de la mitad de las especies terrestres de vegetales y animales.
2. Una cuarta parte de las medicinas modernas provienen de plantas de los bosques tropicales, incluyendo dos tercios de todas las medicinas que combaten el cáncer. Además de salvar la vida de las personas, estas plantas medicinales tienen el asombroso valor de 108 000 millones de USD al año.
3. Los bosques ofrecen una amplia variedad de alimentos nutritivos, como frutos secos, frutas, semillas e incluso insectos, que son ricos en proteínas y en importantes minerales como el calcio y el hierro. Estos productos naturales ayudan a las comunidades forestales y a millones de otras personas a mantenerse sanos.
4. Los árboles de los bosques son acueductos naturales, redistribuyen hasta el 95 % del agua que absorben donde más se necesita. Mantienen el agua en el suelo, evitando la erosión, y luego la liberan de nuevo a la atmósfera, produciendo un efecto de enfriamiento.
5. Los árboles son un gran sumidero de carbono, con los bosques del mundo se eliminan un estimado de 2,1 giga toneladas de dióxido de carbono anualmente (o lo que es lo mismo, 2,1 millones de toneladas). Esto, sin duda, tiene una función fundamental en el equilibrio del ciclo del carbono del mundo y en ayudar a combatir el cambio climático.
6. Casi 900 millones de personas, en su mayoría en los países en desarrollo, participan en la producción de leña y carbón vegetal. Unos 2 400 millones de personas en todo el mundo, o una de cada tres, utilizan leña para cocinar sus alimentos, haciendo que la energía maderera sea un importante contribuyente a la seguridad alimentaria y a la nutrición. Los combustibles de madera proporcionan el 40 % del suministro mundial de energía renovable de la actualidad —tanto como la energía solar, hidroeléctrica y eólica juntas— y la demanda de bioenergía está en alza.
7. El mundo está experimentando una pérdida neta de 3,3 millones de hectáreas de superficie forestal al año. Sin embargo, más de 20 países en desarrollo han mejorado sus niveles de seguridad alimentaria manteniendo o aumentando la cobertura forestal. Esto demuestra que no es necesario cortar los bosques para la agricultura con el fin de reducir el hambre, al contrario, hay que gestionar los bosques de manera sostenible para que puedan seguir sanos, proporcionar una variedad de bienes y servicios e incluso apoyar la agricultura, la ganadería y la producción pesquera.
8. Los bosques gestionados de manera sostenible constituyen la principal materia prima para el papel, que es renovable, y uno de los materiales más reciclados del mundo: alrededor del 55 % o 225 millones de toneladas de toda la fibra utilizada para la producción de papel proviene hoy del papel recuperado.

Los árboles son importantes para mantener la vida en la Tierra y son el origen de muchos productos, como una especie de “supermercado” natural. Sin embargo, se debe recordar que sus recursos no son ilimitados, hay que cuidarlos y administrarlos de manera sostenible.

En el programa de Español básico se propone un trabajo intensivo con los procesos de comprensión, análisis y construcción de textos -orales y escritos-, así como sobre la enseñanza-aprendizaje de los contenidos gramaticales y ortográficos en el primer año de la carrera.

La selección de textos considerará las diversas tipologías y estilos discursivos con el objetivo de:

- Demostrar diferentes niveles de comprensión de los textos objeto de estudio, a partir - entre otras actividades- del enriquecimiento del vocabulario empleado, de los mensajes y los valores transmitidos por el autor, del análisis de los recursos expresivos del lenguaje, del reconocimiento de las ideas centrales o relevantes y de las secundarias, y de las características de la tipología textual a la cual responden, así como escribir textos diversos teniendo en cuenta el ajuste a la situación comunicativa dada.
- Los estudiantes en los cursos iniciales de la carrera poseen insuficiencias en la comprensión y construcción de textos escritos, es por ello que, mediante una selección de textos relacionados con la preservación de los árboles, desde la asignatura Español básico se propone incentivar el cuidado de estos por la utilidad y el bienestar que proporcionan.
- Se intenciona, además, el tratamiento de la temática medioambiental, aprovechando las posibilidades que ofrecen las áreas pertenecientes a la Facultad donde se realizan las actividades prácticas y se imparten las asignaturas del ejercicio de la profesión, tales como: Atletismo, Baloncesto, Gimnasia básica, entre otras. Dichas áreas se encuentran al aire libre, en contacto directo con el medio natural, están rodeadas de árboles que contribuyen a dar sombra y a hacer que las altas temperaturas se mitiguen durante la estancia en ellas, además de los múltiples beneficios que para la salud proporcionan. Se elimina así el estrés y la sobrecarga intelectual, a la vez que se propicia el mantenimiento de una forma física óptima. De esta forma, se incide en los estudiantes para que valoren la importancia del cuidado y la protección de los árboles y se aprovecha desde la clase las posibilidades que brinda para el trabajo con la educación ambiental.

Materiales y métodos

La presente investigación se realizó bajo la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos, aunque se privilegian estos últimos por la asociación de sus características a los propósitos del estudio predominantemente cualitativo. Tiene como base metodológica general el método dialéctico-materialista, que propicia el tránsito del conocimiento, desde lo general a lo particular y viceversa, así como de lo abstracto a lo concreto y el análisis histórico-lógico del objeto. En este sentido, se utilizaron diferentes métodos e instrumentos de los niveles empírico, teórico y estadístico matemático. Como métodos teóricos se emplearon: el histórico-lógico, el análisis y síntesis para comprender los elementos que tipifican el proceso de enseñanza-aprendizaje del Español básico y su relación con textos de temáticas medioambientales en la carrera Cultura física. La inducción y deducción permitió el estudio de los referentes teóricos del proceso de enseñanza-aprendizaje del Español básico y su relación con textos de temáticas medioambientales para la carrera Cultura física, hasta llegar a generalizaciones.

Como métodos empíricos se utilizó el análisis documental, que permitió el análisis de diferentes documentos normativos de la carrera Cultura física; la observación, pues fueron observadas seis actividades docentes a los tres profesores que imparten la asignatura, para comprobar la salida de la Educación ambiental en las clases. Se entrevistó a los docentes con el objetivo de buscar información sobre los conocimientos que poseían acerca de aspectos medioambientales y fueron encuestados los estudiantes para constatar su nivel de preparación en cuanto a los contenidos de esta temática. Además, se aplicó el test de completamiento de frases a profesionales en formación, con el objetivo de determinar las regularidades relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resultados y discusión

Según los resultados de la observación a clases aplicada a los tres profesores que imparten la asignatura se constató que el 66,67 % (dos profesores) no concibió y ejecutó adecuadamente el tratamiento de la Educación Ambiental, mientras que el 33,33 % (un profesor) concibió y ejecutó adecuadamente dicho tratamiento. El 33,33 % utilizó varias vías para tratar los problemas medioambientales, el 66,67 % lo hizo de forma inadecuada. Por último, el 33,33 % abordó dichos problemas teniendo en cuenta el entorno de la escuela, lo que se considera adecuadamente, el 66,67 % lo hizo de forma inadecuada.

Teniendo en cuenta la entrevista realizada a los docentes se concluye que solo el 33,33 % (1 profesor) conocía el concepto de Educación Ambiental que aparece en la Ley No. 81 del Medio Ambiente (1997) y el 66,67 % (dos profesores) no conocía dicho concepto. En otro de los indicadores el 66,67 % se refirió adecuadamente a la importancia que tienen los árboles para la salud humana, mientras el 33,33 % se refirió de forma insuficiente. Relacionado con el tratamiento de la temática medioambiental en clases, el 66,67 % refirió que lo hacían esporádicamente mientras que el 33,33 % refirió hacerlo sistemáticamente. En el cuarto indicador el 100 % refirió trabajar dicha temática solamente en el contexto áulico. Así como en el quinto y último indicador ese mismo % refirió no conocer los objetivos de la Ley Forestal en Cuba.

Se pudo constatar que, de los 30 estudiantes encuestados, 10 no excluían las temáticas relacionadas con el medioambiente para un 33,33 %, seis de ellos sí lo hacían para un 20 % y 14 estudiantes refirieron que no saben, para un 46,67 %. En el segundo indicador, 11 estudiantes afirmaron que todos los profesores abordan en sus clases temas del medioambiente para un 36,67 %, 16 refirieron que algunos, lo que representa un 53,33 % y tres de ellos, el 10 %, dijeron que no. En cuanto a la asistencia de ellos a las sesiones de la Cátedra de Medioambiente de su facultad, 17 respondieron que asistían para un 56,67 %, tres que no lo hacía para un 10 % y 10 que a veces asistían, lo que representa un 33,33 %. El 100 % de los estudiantes respondió que se consideran parte del medioambiente; mientras que 20 de los encuestados, el 66,67 %, respondió que la salud es un problema medioambiental y 10, un 33,33 %, respondió que no.

Conclusiones

Como resultado preliminar se muestra que las profesoras que imparten la asignatura Español básico en la facultad de Cultura física han tenido una visión inapreciable al abordar en clases el cuidado y la protección de los árboles en el contexto universitario. La práctica deportiva propia del ejercicio de la profesión constituye una vía eficaz para la formación de convicciones acerca del cuidado y la protección de los árboles. Es importante fomentar la educación medioambiental desde la sensibilización de los estudiantes con su entorno para lograr una transformación en este sentido con vistas a su futuro ejercicio profesional. El artículo revela que la Educación ambiental, sobre todo en el tema tratado acerca del cuidado y la protección de los árboles a través de los textos presentados en la clase de Español básico, posibilita la motivación, interés y preocupación de los futuros egresados de la Cultura física. La efectividad en la realización de las actividades propuestas para cada texto demostró que se puede incidir favorablemente en función del cuidado y protección de los árboles en el contexto universitario desde el conocimiento del encargo social del profesional de la Cultura física en sus diferentes esferas de actuación.

Referencias bibliográficas

- Alberti, R. (1990). Han descujado un árbol. En A. Ma. Abello. *Para ampliar mis horizontes culturales*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Alonso, C. F. (2009). *Martí, Cultura Física y Medioambiente*. La Habana, Cuba: Deportes.

- Kestin, T., Belt, M. van den, Denby, L., Ross, K., Thwaites, J. & Hawkes, M. (2017). *Cómo empezar con los ODS en las universidades. Una guía para las universidades, los centros de Educación superior y el sector académico*. <http://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2017/02/Guia-ODS-Universidades-800301-WEB.pdf>
- Márquez Delgado, D.L., Linares Guerra, E.M., Hernández Acosta, R., & Márquez Delgado, L.H. (2020). *Implementación de los Objetivos del Desarrollo Sostenible desde un Centro de Estudios Universitario*. <http://www.mendive.upr.edu.cu/index.php>
- Martí Pérez, J. (1963). *Obras Completas*. Tomo 13. La Habana, Cuba: Nacional.
- Millán Sánchez Grande, C. & Pérez Escalona, Y. (2018). *Retos, aportes y propuestas de las Universidades Públicas Valencianas para la incorporación de la Agenda 2030 y los ODS a través de sus herramientas, mecanismos y procesos*. UMH: España. <http://www.cooperacion.umh.es>
- Ministerio de Educación Superior (2017). *Programa de Español Básico (f/d)*
- PCC (1989). *Programa del Partido Comunista de Cuba*. La Habana, Cuba: Política.
- Pérez López, J. (2009). *Estrategia para la preparación metodológica en Educación Ambiental del colectivo de primer año de la especialidad de Ciencias Exactas*. Tesis en opción al grado de Máster. Universidad de Pinar del Río.
- Rodríguez Núñez, M., Gutiérrez Sánchez, M. & Jerez Aguilar, A. (2019). *Conservación del medio ambiente desde la universidad*. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante>
- Sureda, J., Sánchez, F. & Benaya, J. (2017). *Sostenibilidad de las universidades y objetivos de desarrollo sostenible de Naciones Unidas*. Universidad: España. <https://www.universidadsi.es>

Anexo

Ejemplo de texto seleccionado para trabajar la temática que se propone:

*Han descuajado un árbol
Han descuajado un árbol. Esta misma mañana,
el viento aún, el sol, todos los pájaros
lo acariciaban buenamente. Era
dichoso y joven, cándido y erguido,
con una clara vocación de cielo y con un alto porvenir de estrellas.
Hoy, a la tarde, yace como un niño
desenterrado de su cuna, rotas
las dulces piernas, la cabeza hundida,
desparramado por la tierra y triste,
todo deshecho en hojas,
en llanto verde todavía, en llanto.
Esta noche saldré—cuando ya nadie
pueda mirarlo, cuando ya esté solo—
a cerrarle los ojos y a cantarle
esa misma canción que esta mañana
en su pasar le susurraba el viento.*

Rafael Alberti

Actividades para su análisis

1. ¿Qué conoces acerca de Rafael Alberti? Indaga sobre su posición como militante comunista, su excelsa condición de poeta y pintor y sus vínculos con nuestra patria.
2. ¿Qué forma elocutiva predomina en el texto? ¿Cómo te percataste de ello?
3. Relee el título del texto y responde:
 - a) ¿Quién ejecuta la acción verbal presente en esa oración? ¿A qué atribuyes que ese sujeto no aparezca expreso? Especifica tú un posible sujeto para la oración; para ello ten en consideración el mundo en que vivimos y tus conocimientos de cultura medioambiental.
 - b) Escribe el infinitivo que se conjuga en el título del poema. Sustitúyelo por un equivalente semántico o sinónimo (si lo necesitas, acude al insustituible amigo que es el diccionario). ¿Provoca el mismo efecto que el elegido por el autor? Escribe tus consideraciones al respecto.
 - c) ¿Qué podemos inferir, atendiendo a este título, sobre el contenido del texto?
4. ¿Cuál es el sustantivo que se convierte en el eje temático o palabra clave de este texto? Clasifícalo lo más completamente posible. Relaciona no menos de cinco palabras que provengan de él y subraya en ellas el lexema de la familia. Indica la función sintáctica de dicho sustantivo en la oración que sirve de título al texto.
 - a) Seguidamente aparece ese sustantivo en algunas expresiones metafóricas, cuyo significado debes precisar:
 - árbol genealógico
 - árbol de levas
 - árbol respiratorio
5. ¿Qué se relata en el texto? ¿Qué palabras te lo comunican?
6. ¿Cuál es la posición del autor ante ese hecho? Extrae las expresiones que te lo demostraron.
7. Extrae los sintagmas nominales por medio de los cuales el poeta describe al árbol antes de lo ocurrido. Di su estructura. Valora su funcionalidad en la expresión de las ideas.
8. Escribe las expresiones que indican el paso del tiempo en el poema. En cada caso precisa qué partes de la oración son o qué estructura sintáctica adoptan. ¿Consideras que el empleo de estas estructuras gramaticales incide en el tipo de texto que es este atendiendo a su género? Explica tu criterio.
9. ¿Por qué el árbol llora?
 - a) ¿A qué atribuyes que el autor haya escogido el término *verde* para calificar el llanto del árbol? ¿Qué parte de la oración es?
 - b) Nombra la parte de la oración que modifica a *verde*. Expresa la idea que aporta.
10. ¿Qué tienen en común y de diferente los vocablos destacados en el texto? Puedes tomar para comparar los aspectos entre los que se destacan: su clasificación como clase de palabra, su función sintáctica, la posición que ocupa con respecto a la palabra modificada por ellos, si son o no regulares. ¿Por qué los habrá seleccionado el escritor?
11. Localiza en tu respuesta de la actividad 7 la forma verbal que expresa una acción aún por realizar. Determina su tiempo, modo, número y persona. Clasifícala como regular o irregular.
12. Precisa las dos oraciones gramaticales por medio de las cuales se brinda la idea de tiempo. Escribe el adverbio que se reitera en ellas y las formas verbales de ambas. ¿En qué modo y tiempo están expresadas esas formas verbales? ¿Por qué consideras que fue necesario hacer uso de ese tiempo y ese modo?
13. Extrae del texto la segunda y tercera oraciones simples del poema. Realiza el análisis sintáctico. Escoge una de ellas y conviértala en compuesta. Clasifícala.

14. La última oración subordinada del texto es _____. Se clasifica como _____ porque amplía la significación del _____ y va encabezada por el _____ **que**. En ella el infinitivo _____ funciona como un _____, que -incluso- admite como modificador un pronombre _____.

15. El tercer sustantivo utilizado por el autor en el texto es la voz primitiva de una familia de palabras conformada, entre otras, por las que integran el siguiente listado: **ventilador, aventado, vendaval, ventilación, ventolera, ventisca**. Dales un adecuado orden alfabético a los términos enumerados, explica qué ocurrió en la familia con el diptongo de la primitiva y cita un ejemplo de otro vocablo al que le haya ocurrido igual.

16. Valora la expresión en sentido figurado mejor lograda en el texto y argumenta tu selección.

17. Escribe tus reflexiones sobre la tala indiscriminada de los árboles y sus consecuencias.

LA ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LAS CLASES DE ESPAÑOL: UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

M. Sc. Anabel Vizcaino Muñoz

<https://orcid.org/0000-0003-3902-1450>

anaviz@upr.edu.cu

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Cuba

Dr. C. Mayra Ordaz Hernández

mayra@upr.edu.cu

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Cuba

M. Sc. Isis Martínez Pérez

isis2008@nauta.cu

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Cuba

Resumen

Ante la necesidad de desarrollar el proceso de orientación psicopedagógica en la asignatura Español básico del curso por encuentros (CPE), se realiza esta investigación. Se partió de los referentes teóricos y se diagnosticó el estado actual, para elaborar una estrategia didáctica que contribuya al mejoramiento de dicho tema. Se utilizaron diferentes métodos que permitieron seguir un orden lógico, como son: el histórico-lógico para el estudio de cómo ha sido abordada la orientación psicopedagógica en el contexto universitario, en la asignatura Español básico del CPE; el análisis-síntesis que permitió la formulación unificada de los principales aspectos que inciden en el proceso; además de encuestas, entrevistas, observación y análisis de documentos para conocer la situación existente en la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”. Se determinaron las bases teóricas y fundamentos que la sustentan, así como la proyección y diseño de tres acciones estratégicas específicas: el rediseño del Programa de la asignatura Español básico para el CPE, el diseño de un Curso de Superación para profesores de la asignatura, y la elaboración de un Manual sobre el uso de técnicas de estudio.

Palabras clave: proceso de orientación, orientación psicopedagógica, curso por encuentros, estrategia

Introducción

Entre las transformaciones que se acometen en el Nivel superior en Cuba, están las modificaciones en el ingreso. Entre ellas se encuentra el traslado del cumplimiento de uno de los requisitos del ingreso (la aprobación de los exámenes de Español, Historia de Cuba y Matemática) a los planes de estudio de las carreras que se desarrollan en el curso por encuentros (CPE) y en la educación a distancia. De ahí que los contenidos definidos en los programas de ingreso para estas asignaturas se incorporan al Plan de estudio de las carreras universitarias en estos dos tipos de cursos, los que se trabajarán en el primer año en las asignaturas denominadas Matemática básica, Español básico e Historia de Cuba básica.

En el caso particular de la asignatura de Español, se imparte a todas las carreras de CPE en la Universidad de Pinar del Río (UPR). Las insuficiencias detectadas empíricamente en el marco del proceso docente-educativo se reflejan en la poca preparación por parte de los profesores de la

asignatura para desarrollar el proceso de orientación psicopedagógica (OP); este no se concibe como parte de la labor docente. En la planificación de la asignatura no se tiene en consideración este proceso con los componentes didácticos, para desde esa arista estimular la autogestión del aprendizaje en los estudiantes, el uso de técnicas de estudio, la participación activa y el adecuado rendimiento académico.

Para satisfacer las necesidades de los profesores y estudiantes planteadas anteriormente, se fundamenta teóricamente el proceso de OP, con el objetivo de diseñar una estrategia didáctica que permita el mejoramiento del mismo en la asignatura Español básico del CPE.

Desarrollo

El estudio se realizó durante el curso 2018-2019, a partir de las nuevas transformaciones orientadas por el Ministerio de Educación Superior (MES), que concibió las tres asignaturas de exámenes de ingreso como parte del Plan de estudio de las carreras, estas debían ser aprobadas durante el primer año, de lo contrario no podían continuar sus estudios universitarios y causaban baja.

Identificar el problema y constatar el estado actual de este proceso se desarrolló a partir de la definición del proceso de orientación psicopedagógica, y en función de ello se determinaron las dimensiones e indicadores para realizar el diagnóstico. Con vistas a analizar el comportamiento de la OP en la asignatura Español básico en la modalidad de curso por encuentros y curso a distancia, se establecieron las siguientes dimensiones con sus respectivos indicadores:

- Planificación de actividades relacionadas con el proceso de OP
- Motivación de los implicados por la OP
- Preparación de los profesores para desarrollar el proceso de OP en la carrera.
- Manejo por los profesores de los componentes didácticos de la asignatura para ejecutar acciones de OP.

Se elaboró un sistema de instrumentos en función de las dimensiones; estos arrojaron información del proceso de OP para estas modalidades de estudio, como la entrevista grupal semiestructurada dirigida a profesores de Español básico y encuestas a los estudiantes de primer año de las carreras.

Estrategia didáctica para mejorar el proceso de orientación psicopedagógica en la asignatura Español básico

Este tipo de estrategia es la que se asumió en la investigación, a partir de que es justamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Español básico donde se detectaron las deficiencias.

A continuación, se exponen los diferentes componentes que conforman la estrategia didáctica para mejorar el proceso de OP de la asignatura Español básico para las carreras del CPE.

I. Introducción-fundamentación: se determinan los fundamentos para la implementación de la estrategia y el mejoramiento del proceso de OP de la asignatura Español básico del CPE.

II. Diagnóstico: se aplican instrumentos para determinar las fortalezas, debilidades y regularidades existentes, que conllevan a la implementación de la estrategia.

III. Objetivo general: se perfecciona el proceso de OP de la asignatura Español básico del CPE.

IV. Acciones estratégicas específicas:

- Rediseño del Programa de la asignatura Español básico.
- Diseño de un Curso de superación para los profesores de la asignatura Español básico.
- Elaboración de un Manual de técnicas de estudio para los estudiantes del CPE.

V. Evaluación de la estrategia: se evalúa el cumplimiento de los indicadores definidos.

Introducción-fundamentación

Los referentes teóricos que se asumieron durante el proceso investigativo transitaron desde los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos; que sirven de base para fundamentar la estrategia didáctica para mejorar el proceso de OP.

Específicamente en la asignatura Español básico, que se imparte a los estudiantes de la carrera de CPE, ese proceso es una relación de ayuda. En la presente investigación, después de un análisis sobre las cuestiones que inciden en dicho proceso, se coincidió que la relación de ayuda que se produce en la orientación no implica por parte del orientador resolver los problemas del orientando, ni eliminar por él los posibles obstáculos; sino prepararle para que por sí mismo sea capaz de superarse, adaptarse a la realidad, afrontar sus problemas para alcanzar las metas personales y profesionales que la universidad le ha puesto, y que él debe asumir como estudiante para llegar a ser un profesional de una rama determinada y aportar a la sociedad a la que pertenece (Ordaz, 2011).

La orientación constituye un imprescindible recurso para transformar a los individuos y elevar la calidad de los procesos formativos, atendiendo simultáneamente al diseño de los tipos de ayuda y acompañamiento a utilizar en cada caso, a la par que se da seguimiento a las transformaciones psicológicas que se producen en los protagonistas, como consecuencia de su participación en dicho proceso. Se manifiesta así la relación dialéctica que se ocasiona entre los aspectos psicológicos y pedagógicos en las actividades educativas (Márquez y Ordaz, 2018).

La orientación psicopedagógica de la asignatura Español básico en la carrera se desarrolla a partir de las fases de planificación, preparación y ejecución de acciones orientacionales.

Se concibe este proceso en su tránsito por etapas, que conducen a lograr la formación de conocimientos, hábitos, valores y actitudes en función del mejoramiento de la convivencia, las relaciones interpersonales y el desarrollo sociocultural; mediante la orientación psicopedagógica, desde el accionar coordinado e integrado de todos los gestores educativos que participan en la atención personalizada al estudiante universitario (Lazo, Márquez y Ordaz, 2019).

No obstante, como aspecto novedoso e interesante para la propuesta actual y en concordancia con su carácter didáctico, se concibe que además de estas etapas, son necesarias otras que complementan el desarrollo de este proceso: la planificación de las acciones orientacionales desde los documentos rectores de la asignatura, el programa, el plan de clases, incluso en las indicaciones metodológicas de la carrera donde se imparta.

Los roles que se asumen en este proceso son: asesores psicopedagógicos, orientadores y orientandos.

Existe claridad en la misión que le corresponde a la universidad como institución social. La formación profesional integral ha constituido centro de atención del Ministerio de Educación Superior cubano, a partir del desarrollo de acciones que redimensionan los roles que le corresponden asumir a los diversos actores implicados en el proceso formativo. Comprender que el proyecto de vida profesional constituye para el joven un evento trascendental en su vida, favorece el desarrollo de un trabajo educativo, más intencionado a los fines de contribuir al desarrollo personal y social del estudiante (Garvizo y Ordaz, 2016).

Los roles desarrollados por Ordaz (2011), orientador, orientando y asesores psicopedagógicos, se asumieron en la presente propuesta, desde la perspectiva de la temática concreta a abordar y teniendo en cuenta las particularidades que le imprime al proceso el hecho de sustentarse en una estrategia didáctica.

Los asesores psicopedagógicos fueron asumidos por especialistas, fundamentalmente psicólogos y pedagogos profesionales, que de forma conjunta prepararon a los orientadores en las temáticas y contenidos necesarios para desarrollar ese proceso. En la presente investigación los asesores psicopedagógicos forman parte del proyecto de investigación. El Servicio de Orientación psicopedagógica en la Universidad integrada de Pinar del Río se propone para asesorar a los profesores y establecer relaciones de ayuda y capacitación, a través de un curso de superación en el cual se trabajará de manera conjunta con los investigadores.

Como orientadores se desempeñan los profesores de la asignatura Español básico, quienes son los encargados de la formación de los estudiantes como futuros profesionales comprometidos socialmente. Para ello, deben estar lo suficientemente preparados en las etapas, roles y funciones que forman parte del proceso y para ello se propone, dentro de las acciones de la estrategia, un curso de superación para lograr este fin.

El orientador es el rol más próximo al orientando; por tanto, los procesos de comunicación que se establecen entre estos dos constituyen la base fundamental para la ayuda necesaria que se le debe brindar a los orientandos. Son los orientadores los que poseen la mayor responsabilidad en el estudio y selección de los materiales, métodos y herramientas, para facilitar una adecuada interacción entre ellos y los orientandos.

En la propuesta, los orientandos son los estudiantes de primer año de las carreras del CPE que reciben la asignatura, deben ser capaces de autogestionar su aprendizaje a partir de la ayuda de su profesor y del uso de técnicas de estudio. Son estudiantes que ingresan a la universidad sin realizar examen de ingreso, pero reciben esta preparación como parte del Plan de estudio, y deben aprobarla en el primer año de la carrera sin posibilidad de arrastre.

La orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje es una de las áreas fundamentales de la orientación psicopedagógica, por ello se hace necesario entender la importancia del trabajo formativo de los orientadores para la labor educativa, en aras de contribuir al desarrollo de las actitudes y valores de la comunidad estudiantil universitaria para el mejoramiento de la vida interna, la docencia, la investigación y las actividades extracurriculares durante el proceso de formación del egresado (Ramos, Ordaz y Pacheco, 2018).

En el proceso de enseñanza la orientación tratará de llevar al estudiante a la construcción de los aprendizajes, lo que ayudará a que adquieran significación, por lo que serán útiles y se podrán constituir sobre la base de nuevos aprendizajes. En este sentido, el propio estudiante será consciente de lo que sabe y lo que no sabe; así llegará a ser mediador de otro compañero y podrá, a la vez, realizar un trabajo cooperativo con el grupo.

Las técnicas de estudio constituyen una necesidad en el proceso de orientación psicopedagógica de la asignatura Español básico en las carreras del CPE. Plantea Alcántara Traperó (2010) que: “las técnicas de estudio poseen un papel fundamental a la hora de memorizar o adquirir cualquier tipo de conocimiento de la mejor forma posible, por lo que es trabajo del profesor poner al estudiante en contacto, y conocer todas y cada una de ellas para que puedan decidir cuál es la más indicada para su autogestión del aprendizaje” (p. 24).

En la estrategia didáctica propuesta, una de las acciones estratégicas específicas es la elaboración de un Manual sobre técnicas de estudio, que permitirá al estudiante conocer las distintas técnicas existentes y ponerlas en práctica. También desarrollará habilidades como: la lectura comprensiva, la concentración y la elaboración de esquemas y mapas conceptuales.

Por todo lo anterior, la propuesta didáctica se basó en que el uso de técnicas de estudio es esencial para que los estudiantes establezcan pautas de estudio en correspondencia con sus necesidades y posibilidades; pero para lograrlo se necesita un profesor debidamente preparado, que desarrolle una adecuada orientación de cuáles son las más factibles y por qué.

Diagnóstico

Los profesores refirieron que conocen “algo” del proceso de orientación psicopedagógica; pero muchos consideraron que “es más de la ciencia de la psicología” y expresaron que no se sienten aptos para desarrollar ese proceso. Los 10 profesores solicitaron prepararse para ayudar mejor a sus estudiantes, quienes tienen muchas dificultades en el aprendizaje.

Además, refirieron que no creían necesario estimular el uso de técnicas de estudio, pues son estudiantes universitarios y deben valerse por sí solos.

Lo antes descrito es una limitante para el desarrollo de la orientación, ya que los profesores no planifican intencionalmente actividades que permitan orientar a los estudiantes sobre el uso de técnicas de estudio, la motivación por los contenidos de la asignatura, etc.; las acciones que se realizan en el aula son espontáneas y no existe la preparación adecuada.

El 100 % de los profesores entrevistados describieron que las mayores dificultades que presentan los estudiantes de la carrera, en el desarrollo de las clases y de las actividades independientes, se deben en gran medida a: la escasa motivación para la realización de algunas actividades; el poco tiempo que tienen entre un encuentro y otro, puesto que son trabajadores y deben compartirlo entre el trabajo y el estudio; el no uso de los conocimientos existentes en la solución de nuevas tareas, que no aplican diversos métodos en la solución de tareas, mantienen un pensamiento lineal, no logran la independencia necesaria en la realización de las tareas que se les orientan; ni conocen las técnicas de estudio adecuadas para facilitar la autogestión del aprendizaje.

Se encuestaron 190 estudiantes que reciben la asignatura. El 70 % de ellos refirió la necesidad de potenciar el tratamiento a la temática del uso de técnicas de estudio, concuerdan que no poseen todas las herramientas y conocimientos que les permitan manejar determinadas situaciones relacionadas con el tema. Además, coinciden en que necesitan de apoyo por parte de los profesores.

En la investigación fueron revisados varios documentos para analizar el tratamiento de la orientación psicopedagógica en cada uno de ellos, y constatar la presencia de acciones para la realización del proceso de orientación psicopedagógica: Programa de la asignatura de Español básico, Planes de clases de los profesores de Español básico e Indicaciones metodológicas de las carreras.

En los documentos analizados no aparece explícitamente el tratamiento de la orientación psicopedagógica, ni cómo desarrollarla por los implicados. Se ha recomendado realizar un análisis y llegar a rediseñar los documentos. Como parte de las acciones de la estrategia, se rediseña el programa de la asignatura.

Objetivo general

La implementación de dicha estrategia permitirá promover transformaciones favorables en el proceso de orientación psicopedagógica, teniendo en cuenta las acciones dirigidas a modificar actitudes en los implicados, propiciar la motivación y las necesidades de superación.

Se define como objetivo general de la estrategia: implementar en la asignatura Español básico de la carrera en el CPE, un proceso de orientación psicopedagógica planificado y organizado en relación con la superación de los profesores y la autogestión del aprendizaje del estudiante.

Acciones estratégicas específicas

Tanto los profesores como los estudiantes deben estar debidamente preparados para responder a las exigencias sociales de la época, la estrategia propuesta está encaminada a lograr tales propósitos desde la puesta en práctica de 3 acciones:

1^{ra} acción: rediseño del Programa general de Español básico para CPE (a partir de las bases teóricas que sustentan la estrategia didáctica, así como las opiniones de los profesores, jefes de carrera y estudiantes de CPE, se reconoció la necesidad de rediseñar el Programa de Español básico para contribuir al perfeccionamiento de este proceso, integrándose los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje, en función de realizar acciones de orientación dirigidas a establecer relaciones de ayuda con los estudiantes).

Con el diagnóstico realizado y los fundamentos asumidos para la estrategia, se modificaron los componentes de estado, teniendo en cuenta que solo se puede modificar hasta un 10 %.

Sobre la base de esta significación, se plantea como objetivo de esta acción: perfeccionar el proceso de orientación psicopedagógica a través del rediseño del programa de la asignatura, que permita establecer una coherencia entre los elementos de la orientación psicopedagógica y los componentes didácticos.

2^{da} acción: Curso de superación profesional para profesores de Español básico sobre Orientación Psicopedagógica.

La superación para los profesores de la asignatura Español básico del CPE constituye una acción que se fundamenta en la necesidad de dinamizar las acciones estratégicas específicas a desarrollar (que se han referido con anterioridad), pues el éxito de ellas dependerá, en gran medida, de la visión de tales actores presente en el proceso de orientación psicopedagógica.

Lo anterior lleva a plantear como objetivo de esta acción estratégica: la superación a los profesores de la asignatura Español básico del CPE, para el desarrollo de la orientación psicopedagógica en la asignatura.

En cuanto al diseño del programa del Curso de superación, se tuvo en cuenta la fundamentación teórica propuesta en esta investigación y los resultados del diagnóstico, para el mejoramiento del proceso de orientación psicopedagógica, atendiendo a las necesidades expresadas por los profesores, jefes de carrera y estudiantes de CPE.

3^{ra} acción: elaboración de un Manual sobre el uso de técnicas de estudio. El mismo está dirigido a estudiantes de CPE que reciben la asignatura; fue elaborado sobre la base de las teorías más usadas sobre técnicas de estudio, además de los resultados arrojados en el diagnóstico, así como ejemplificaciones y situaciones reales que le permitirán al estudiante, acceder a esa información en actividades independientes y en la autogestión del aprendizaje.

Evaluación de la estrategia

La evaluación de la implementación de la estrategia se realizará de forma sistemática, ya que conlleva al seguimiento del proceso orientación psicopedagógica desarrollada por los profesores de la asignatura, y de los resultados de la aplicación de cada acción específica.

Actualmente se requiere de un profesional acorde con las exigencias contemporáneas, capaz de desempeñarse en diferentes ámbitos de su perfil; es por ello que sea cual sea la asignatura que se imparta, va a influir directamente en la preparación de cada uno de ellos, y si estos no comprenden tal necesidad, es tarea de los docentes e investigadores dar solución a tales problemas a través de la ciencia.

El diagnóstico de la situación actual del proceso de orientación psicopedagógica, en la asignatura Español básico en las carreras del CPE en la UPR, reveló que las principales dificultades se encuentran en los limitados conocimientos que poseen los profesores y estudiantes, acerca de qué hacer para desarrollar la orientación.

Es por ello que no se logra la vinculación de este proceso con los componentes que se desarrollan en la asignatura, además de que se pudo constatar con los estudiantes que existe una insuficiente

orientación previa sobre la Educación superior, y sobre el uso de técnicas de estudio para su propia autogestión del aprendizaje.

Conclusiones

La estrategia propuesta reconoce la necesidad de planificar las principales acciones orientadoras desde la relación de ayuda, acompañamiento y orientación, con una precisión de los roles que asumen los implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje, donde el uso de las técnicas de estudio se convierte en una necesidad para lograr el cumplimiento a los objetivos propuestos en la asignatura.

La estrategia didáctica se ha implementado parcialmente a partir del rediseño del Programa de la asignatura Español básico para el CPE que reciben las carreras; además, se diseñó un curso de superación sobre teorías de la orientación psicopedagógica para los profesores de la asignatura, así como un Manual de técnicas de estudio para los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Alcántara, M. (2010). Importancia de las técnicas de estudios para el alumnado. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*. ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 No. 36 noviembre.
- Garvizo, N., & Ordaz, M. (2016). Edad juvenil y proyectos de vida profesionales. Realidades y perspectivas desde la labor educativa en la universidad actual. *Mendive. Revista de Educación*.
- Lazo, Y.; Márquez, J.L.; Ordaz, M. (2019) La gestión del trabajo educativo en las instituciones universitarias: fundamentos teórico-metodológicos. *Mendive. Revista de Educación*, [S.l.], v. 17, n. 3, p. 454-465, ISSN 1815-7696. Disponible en: <<http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1625>>. Fecha de acceso: 28 nov. 2019
- Ordaz, M. (2011). *Concepción psicopedagógica del proceso de orientación: Estrategia para su implementación en la Universidad de Pinar del Río*. Cuba.
- Ordaz, M. y Márquez, J.L. (2014). El profesor universitario como orientador psicopedagógico. Propuesta para su capacitación en la Universidad de Pinar del Río. *Revista Congreso Universidad*. III (2) 1-13. La Habana: Félix Varela.
- Ordaz, M., y Márquez, L. (2018). Tutoría entre iguales: experiencia de orientación psicopedagógica en el ingreso a la Universidad de Pinar del Río. *Revista Congreso Universidad*, 70-86.
- Ramos, I., Hernández, D. & Pacheco, D. (2018). Proceso de orientación psicopedagógica sobre diversidad sexual en los estudiantes universitarios. Propuesta teórica para su implementación en los contextos de la Educación superior cubana. *Revista Conrado*, 14(61), 58-64. Recuperado a partir de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/620>

LA ACTIVIDAD INVESTIGATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN DE TEXTOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Dr. C. Ana Irma Noguerras Planas
<https://orcid.org/0000-0003-2756-1564>
anoguerras@udg.co.cu
Universidad de Granma, Cuba

Dr. C. Ciro Ángel Riverón Ovalles
ciriverono@udg.co.cu
Universidad de Granma, Cuba

Est. William Jesús Domínguez Rondón
wdominguezr@udg.co.cu
Universidad de Granma, Cuba

Resumen

La lectura y su comprensión son imprescindibles para acceder al caudal de conocimientos y formar sujetos sociales, capaces de vivir y actuar a nivel de su tiempo. A pesar de los aportes realizados al proceso de comprensión de textos, los estudiantes de la Educación superior poseen un limitado desarrollo de habilidades investigativas para la búsqueda de información de manera independiente, que les permita autoprepararse para comprender los diferentes textos objeto de estudio. El presente trabajo responde a una experiencia profesional de sus autores; ofrece reflexiones teóricas sobre la actividad investigativa en el proceso de comprensión de textos, y presenta los resultados de la aplicación de tareas docentes con enfoque investigativo como proceder que garantiza la efectividad del referido proceso en la Educación superior.

Palabras clave: comprensión textual, actividad investigativa, tarea docente

Introducción

Actualmente, existe la necesidad de educar y formar a los estudiantes universitarios en función de enfrentar los desafíos de una sociedad que asume retos cada vez más complejos; por eso, la demanda social exige el desarrollo de habilidades para el aprendizaje, como elemento indispensable en la obtención del conocimiento. En este sentido, la lectura y su comprensión son imprescindibles para la formación cultural, por constituir la vía fundamental para acceder al caudal de conocimientos y formar sujetos sociales capaces de vivir y actuar al nivel de su tiempo. El proceso de comprensión de textos ha sido objeto de estudio por diversos autores: Peña (2000), Ramos (2002), Paz (2003), Roméu (2003), Sales (2004), Montaña (2006), Secades (2006), Lorie (2008), Hernández (2010) y Noguerras (2017). Estos investigadores refieren aspectos significativos para el desarrollo de una comprensión organizada desde la interacción con los textos escritos; exponen consideraciones valiosas relacionadas con el texto, con la lectura como soporte básico de la comprensión, el uso de estrategias y los pasos algorítmicos del referido proceso.

A pesar de los aportes realizados al proceso de comprensión de textos, en la Educación superior, los estudiantes poseen limitaciones que les impiden acceder a los significados del texto y construir nuevos sentidos. Entre ellas se encuentran:

- Insuficiente desarrollo de habilidades investigativas para la búsqueda de información de manera independiente, que les permitan autoprepararse para comprender el texto objeto de estudio.
- Deficiente autocontrol de la actividad cognoscitiva para solucionar tareas relacionadas con la comprensión de textos.
- Limitado desarrollo de habilidades para la planificación y la autorregulación de su comprensión.

Estas limitaciones tienen como causas fundamentales las siguientes:

- El proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos se realiza a partir de algoritmos convertidos en pasos formales, que limitan la realización de una comprensión cabal y consciente del texto.
- Deficiencias en la aplicación de estrategias que permiten al estudiante integrar de manera coherente los conocimientos previos con la información que aporta el texto.
- Es insuficiente la orientación de tareas investigativas que preparen a los estudiantes para comprender la información contenida en el texto objeto de estudio.

Esta realidad conduce a la búsqueda de nuevas perspectivas didácticas, que favorezcan la actividad investigativa de los estudiantes universitarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos. Lo expuesto justifica la experiencia profesional que sustenta este trabajo.

Desarrollo

Se presentan los resultados de la aplicación de las tareas docentes con enfoque investigativo, como proceder que garantiza la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos en la Educación superior. Fueron empleados métodos teóricos y empíricos para llevar a cabo la experiencia profesional realizada.

Los métodos teóricos empleados fueron: el análisis-síntesis en la revisión bibliográfica sobre el tema objeto de estudio, para sistematizar la teoría sobre el proceso de comprensión de textos y la actividad investigativa de los estudiantes, y la inducción-deducción a fin de determinar regularidades y arribar a conclusiones después de realizada la experiencia profesional.

El experimento pedagógico es el método empírico utilizado para la puesta en práctica de la experiencia profesional.

Resultados

Acercamiento teórico a la comprensión textual

La palabra comprensión se deriva de la voz latina *comprehendere*, que significa concebir una idea. La esencia semántica del término no ha variado: “comprender”, significa apropiarse del significado de las ideas expuestas; no obstante, diversos autores, al referirse al proceso de comprensión de textos, emiten criterios que se tienen en cuenta en el desarrollo del presente trabajo.

La comprensión del texto es un proceso estratégico donde se prueban los saberes del lector, al mismo tiempo que resulta la vía más eficaz para enriquecerlos; es decir, en la misma medida que el lector es capaz de aplicar todo su marco referencial a lo que lee, se va nutriendo de nuevos conocimientos que le permitirán enriquecer los que ya posee (Van Dijk y Kintsch, 1983).

La comprensión implica la construcción activa, por parte del lector, de una representación mental del texto, dentro de sus representaciones posibles. Esta representación mental del significado del

texto está determinada, en gran medida, por el conocimiento previo que el sujeto-lector posee acerca del tema.

Comprender es, sencillamente, aplicar la inteligencia y el conocimiento previo a cualquier escrito que se desee leer y entender. La verdadera comprensión de lo leído permite llegar a conclusiones, valoraciones críticas, a emitir juicios sobre la obra o el autor y establecer relaciones entre el contenido del texto con otros textos (Mañalich, 1999).

La comprensión de un texto es un proceso cognitivo, constructivo e intencionado en el que el lector elabora una interpretación y una representación mental de los significados textuales, basándose tanto en la información del texto escrito como en sus conocimientos previos y de acuerdo con un objetivo de lectura acorde con sus propósitos y las demandas del medio social (Parodi, 2005).

Los autores citados destacan la importancia de los conocimientos previos, los cuales no solo están referidos a lo que el lector conoce sobre la temática abordada en el texto; sino también a su competencia lingüística general y al conocimiento de la lengua en particular. Por consiguiente

la comprensión cabal de un texto exige que el lector sea capaz de procesar la información que aporta en vínculo estrecho y necesario con sus conocimientos previos, los cuales se refieren a los esquemas de conocimiento o bloque de conceptos organizados y almacenados en la memoria a largo plazo. Estos conocimientos pueden facilitar, mediante transferencia, la captación y asimilación del mensaje, o bloquear el acceso a los significados textuales (Puente, 1991).

Las investigaciones actuales sobre comprensión lectora en Cuba se sustentan en el modelo interactivo, pues se destaca la participación activa que desempeña el lector ante el texto, quien, apoyándose en un cúmulo de conocimientos que posee sobre el tema que busca, da sentido a lo escrito relacionándolo con el contexto sociocultural. El sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del lector cuando reconstruye el contenido del texto en forma significativa para él. Por eso, no hay significado en el texto hasta que el lector decide que exista. No todos los estudiantes piensan y expresan de igual manera el sentido del texto, porque no siempre llegan a captar en su totalidad el sentido de lo expresado, al no ver más allá del texto; es decir, solo captan lo que está en las líneas y no lo que está entre ellas, ni la intención del autor; por eso, los docentes deben planificar la actividad investigativa de modo que desarrolle en ellos un pensamiento lógico, reflexivo y creativo para enfrentar la comprensión de textos pertenecientes a diversas tipologías textuales.

La actividad investigativa en la comprensión textual

Mediante la actividad el hombre conoce y transforma el mundo que lo rodea, al permitirle entrar en contacto con los objetos y fenómenos que lo conforman, de manera que se recibe su influencia, pero a la vez se influye en él (Álvarez, 1999). Esta posición tiene en su base la psicología, al reconocer la interacción entre el sujeto y el objeto, gracias a lo cual ocurre el reflejo psíquico que se da en forma de actividad. Orientar el proceso de comprensión de textos como una actividad investigativa permite formar profesionales creativos, independientes, capaces de aplicar los conocimientos adquiridos. Para ello, los estudiantes deben participar en la búsqueda de los conocimientos, pensar de un modo crítico, aprender por sí mismos y aplicar lo aprendido en la solución de los problemas de su profesión (Delgado, 2004).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, la actividad investigativa se despliega a través de las tareas docentes. La tarea se relaciona con el objetivo de la actividad que se realiza; es el objetivo de la actividad que se desarrollará en una situación concreta. Por tanto, la tarea docente constituye una aspiración por alcanzar, para solucionar un problema en el proceso de la actividad

(Leontiev, 1984). La tarea docente es la célula fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, y es la acción del profesor y los estudiantes dentro del proceso, que se realiza en ciertas circunstancias pedagógicas con el fin de alcanzar un objetivo (Álvarez, 1996). Se instituye como aquella actividad donde se concretan las acciones y operaciones a realizar por el estudiante en clases y fuera de estas, vinculada con la búsqueda y adquisición de los conocimientos y el desarrollo de habilidades (Silvestre y Zilberstein, 2000).

Es significativo en estas definiciones el papel que se le concede a la actividad; sin embargo, es prudente considerar no solo la búsqueda y adquisición de los conocimientos y las habilidades; sino también es importante incluir el sistema de relaciones con el mundo y el sistema de experiencias de la actividad creadora. En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos, el docente debe diseñar la actividad investigativa de los estudiantes, para lograr el desarrollo de una conciencia real de lo que requiere la comprensión lectora. Esta actividad incluye secuencias de aprendizaje que, basadas en una intervención sistemática sobre el texto, garantizan una mayor efectividad en el acto de selección de las ideas fundamentales y su comprensión general.

El acceso a las fuentes de información presupone un alto nivel de motivación, la cual desempeña un papel primordial en el desarrollo de la actividad investigativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos, pues a través de ella se presenta el texto, preferentemente como un problema que crea una necesidad de búsqueda de información, lo cual promueve el acercamiento e interés del estudiante por su contenido. Por el lugar que ocupa la actividad investigativa dentro del proceso objeto de estudio, debe ser portadora de la relación actividad-comunicación.

La habilidad de comprensión, desde el punto de vista lingüístico, tiene su correlación con el proceso de comunicación, porque para comprender se debe establecer un vínculo entre el autor y el lector, a través del texto (Roméu, 2001). Para desarrollar la intención comunicativa a través de la comprensión se deben tener en cuenta la actitud que asume el autor del texto, la calidad de la información que aporta, la intención y finalidad que persigue.

Desde el punto de vista psicológico, la actividad investigativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos, se sustenta en la teoría histórico-cultural (Vigotsky, 1987) porque, al diseñarla, hay que considerar las condiciones sociales de lectura de los estudiantes. La comprensión del texto constituye el resultado de un proceso de internalización, mediado por la influencia del contexto socio-histórico y los instrumentos socioculturales que utiliza el estudiante en sus prácticas de lectura.

Resultados obtenidos con la aplicación de la propuesta

La sistematización teórica realizada permitió entender la actividad investigativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos, como el conjunto de acciones y operaciones orientadas a favorecer la apropiación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes que necesitan los estudiantes para transitar de manera productiva por los diferentes niveles de comprensión del texto; comprensión inteligente, comprensión crítica y comprensión creadora. Ello implicó el diseño de tareas investigativas dirigidas a:

- la búsqueda de los datos del autor del texto y de la fuente de la cual ha sido extraído;
- el estudio del contexto histórico, económico, político, social y cultural que rodea al texto;
- la indagación del significado de las palabras desconocidas;
- la averiguación de información sobre determinados datos que aporta el texto (geográficos, económicos, políticos, culturales, históricos);

- la búsqueda de conocimientos como una necesidad para interpretar adecuadamente las ideas contenidas en el texto;
- la discusión y análisis de la información encontrada en diferentes fuentes bibliográficas;
- la problematización del contenido del texto y
- la elaboración de informes con valoraciones críticas sobre el contenido del mismo.

Teniendo en cuenta que las actividades de comprensión de textos se desarrollan como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, la actividad investigativa de los estudiantes se organizó tomando en consideración los componentes del proceso didáctico: objetivo, contenido, medios, métodos y evaluación.

Los objetivos, como categoría rectora, se constituyeron en una guía orientadora del desarrollo de la actividad investigativa. Se formularon de manera que la lectura se concretara en un trabajo sistemático y progresivo, que implicó dar pasos significativos en la dirección deseada. Los contenidos de la actividad investigativa se estructuraron y organizaron en correspondencia con los objetivos y las necesidades lectoras de los estudiantes, con el fin de que desarrollaran conocimientos, comprendieran los distintos tipos de textos, y al mismo tiempo valoraran lo que leyeron.

En la proyección de la actividad investigativa se utilizaron métodos de estudio independiente pertinentes, que garantizaron el trabajo individual y colectivo, en correspondencia con los objetivos propuestos y los contenidos seleccionados. Se escogieron medios de enseñanza novedosos y atractivos, que contribuyeron al propósito trazado.

La evaluación se concibió como un proceso permanente, continuo, dinámico, sistemático, sistémico, y susceptible a la revisión y reformulación en virtud de los objetivos. Ello implicó el control, por parte del docente, de la evolución del proceso de comprensión y de los cambios que se iban operando a partir de la actividad investigativa desarrollada. A través de la evaluación se estimuló el uso de las formas de evaluación: autoevaluación y coevaluación, las cuales, aplicadas de manera sistemática, condujeron a que, progresivamente, los estudiantes desarrollaran la crítica y autocrítica, el respeto a los criterios ajenos y la defensa de puntos de vista. También se utilizó la heteroevaluación, entendida como la evaluación integral que el docente le asignó a cada estudiante, en correspondencia con su desempeño al desplegar la actividad investigativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión del texto.

Con la aplicación de las tareas docentes con enfoque investigativo, se obtuvieron los siguientes resultados en la muestra objeto de estudio (23 estudiantes de 1er año de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura).

- Desarrollo de habilidades para memorizar datos y detalles presentes en el texto, establecer secuencias, bosquejar, resumir, deducir conclusiones, predecir resultados, formarse una opinión, generalizar la información textual.
- Valoración del sentido del autor.
- Establecimiento de relaciones causa/efecto.
- Distinción de lo verdadero y lo falso, así como lo real de lo imaginario.
- Apropiación de la información del texto, a partir de relacionar los conceptos almacenados en su memoria.
- Elaboración de nuevos significados y sentidos, condicionados por su experiencia histórica, socioeconómica y cultural.
- Desarrollo de formas de trabajo colectivo que permitieron el despliegue de acciones conjuntas por los estudiantes, o entre ellos y el docente, de modo que primó la interacción entre todos.

- El diseño de tareas abiertas involucró a todos los estudiantes en cada una de las acciones propias de la actividad investigativa. En la realización de estas tareas se combinó el trabajo individual con el trabajo en equipos, y la posterior discusión y análisis colectivo de los resultados.
- Formación de la responsabilidad individual y colectiva, la actitud crítica y autocrítica.
- Logro de un proceso reflexivo, dirigido a la búsqueda de vías de solución, en el que se probaron diferentes posibilidades, entre ellas la consulta de variadas fuentes de información: libros de texto, *softwares* educativos, enciclopedias impresas y en soporte digital, artículos publicados en revistas digitales y en sitios *web*, tesis de doctorado y maestría.
- Desarrollo de la metacompreensión, es decir, el conocimiento y toma de conciencia por parte de los estudiantes de su propio proceso de comprensión textual.

Conclusiones

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos debe caracterizarse por el diseño de tareas docentes de corte investigativo, a partir de un trabajo metodológico que dé apertura a una comunicación eficiente, matizada por el desarrollo del lenguaje, que permita a los estudiantes analizar, producir y comprender textos coherentes, pertenecientes a diversas tipologías textuales, en dependencia de sus necesidades comunicativas. La actividad investigativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos, no es una actividad espontánea; la adecuada proyección de los objetivos por alcanzar, de los resultados que se espera obtener y de los métodos y procedimientos para lograrlos, la convierte en una vía estratégica para elevar la calidad del referido proceso y, por tanto, la calidad de la docencia universitaria a través de la consolidación del vínculo docencia-investigación.

La aplicación consecuente y sistemática de tareas docentes con enfoque investigativo permitió diseñar un proceso de comprensión de textos mejor organizado, lo que condujo a resultados superiores en el desarrollo de las habilidades imprescindibles para acceder a los significados del texto.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. (1996). *Hacia una escuela de excelencia*. La Habana: Academia.
- Álvarez, C. (1999). *La escuela en la vida*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Delgado, M. I. (2004). *Estrategia didáctica para el establecimiento del enfoque investigativo integrador en la disciplina Microbiología de los institutos superiores pedagógicos*. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. La Habana, Cuba.
- Hernández, J. M. (2010). La comprensión de textos: un desafío teórico y didáctico actual. En J. R. Montaña y A. M. Abello (*Re*)novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura (pp. 105-158). La Habana: Pueblo y Educación.
- Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Lorié, O. (2008). *Modelo didáctico de la comprensión de textos desde la preparación de los estudiantes de primer año inicial de la carrera Educación Primaria*. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico Frank País García. Santiago de Cuba.
- Mañalich, R. (Comp.) (1999). *Taller de la palabra*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Montaña, J. R. (2006). *La literatura desde y en para la escuela*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Nogueras, A. I. (2017). *La comprensión del discurso de divulgación didáctica en la Educación superior: un reto para su enseñanza*. Académica Universitaria. Libro Ciencia e Innovación. Capítulo Ciencias Pedagógicas.
- Parodi, G. (2005). La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnicos profesionales. ¿Aprendiendo a partir del texto? *Signos*, 38(58), pp. 221-267
- Paz, A. (2003). *Estrategia Didáctica para la comprensión e interpretación de textos de lectura científica en inglés en los IPA* (tesis doctoral). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
- Peña, A. (2000). *Metodología para desarrollar la comprensión de textos en el segundo ciclo de la Licenciatura en Educación Primaria* (tesis de maestría). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
- Puente, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid: Pirámide S.A.
- Ramos, A. A. (2002). *La sistematicidad del nivel exegético: una necesidad para la comprensión de textos por los estudiantes de octavo grado* (tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico Frank País García, Santiago de Cuba.
- Roméu, A. (2001). Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media. En R. Mañalich *Taller de la palabra* (pp. 10-50). La Habana: Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2003). *Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Sales, L. M. (2004). *Comprensión, análisis y construcción de textos*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Secades, Y. (2006). *El enfoque cognitivo- comunicativo-sociocultural y su aporte a la comprensión lectora* (tesis de maestría). Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría, La Habana.
- Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2000). *¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?* ICCP. México, Ediciones CEIDE.
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico-Técnica.

