

La investigación pedagógica en acción:

Sinergias desde el aula



Miradas a la Lengua, la Literatura y la
Comunicación desde diversos enfoques:
discursivo, hermenéutico y sociointeractivo



Israel Acosta Gómez
(Coordinador)



370-I624-2019

La investigación pedagógica en acción: sinergias desde el aula: miradas a la Lengua, la Literatura y la Comunicación desde diversos enfoques: discursivo, hermenéutico y sociointeractivo: Parte 1 / coordinador: Israel Acosta Gómez y otros 23 autores. – La Habana : Editorial Universitaria, 2019.



Coordinador: Israel Acosta Gómez, 2019.

Digitalización: Editorial Universitaria del Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba. Calle 23 entre F y G, No. 564. El Vedado, La Habana, CP 10400, Cuba, 2019.

ISBN 978-959-16-4298-1 (PDF).



<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.es>

LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA EN ACCIÓN

SINERGIAS DESDE EL AULA

MIRADAS A LA LENGUA, LA LITERATURA Y LA COMUNICACIÓN
DESDE DIVERSOS ENFOQUES: DISCURSIVO, HERMENÉUTICO Y
SOCIO INTERACTIVO

PARTE 1

LIC. PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

(COORDINADOR)

MSc. MARITZA ESTHER ÁGUILA CONSUEGRA

LIC. PROF. RACHEL RODRÍGUEZ PÉREZ

LIC. GLADYS MARÍA BETANCOURT RODRÍGUEZ.

DR. C HUMBERTO C. CALDERÓN ECHEVARRÍA

MSc. MAYELÍN BAGUÉ ANTIGUA

COLABORADORES-COAUTORES

MSC. MARITZA ESTHER ÁGUILA CONSUEGRA

LIC. GLADYS MARÍA BETANCOURT RODRÍGUEZ

MSC. DAYAMI SARDUY SANGIL

LIC. PROF. RACHEL RODRÍGUEZ PÉREZ

DRA. C SYLVIA ELENA OLAZÁBAL TOLEDO

MSC. JOSÉ MANUEL SUÁREZ MEANA

MSC. CARMEN CASANOVA MARÍN

MSC. MAYELÍN BAGUÉ ANTIGUA

MSC. MAGDA BUENO PÉREZ

MSC. YORDANY MENESES ROMERO

MSC. ÁNGEL RAMÓN GONZÁLEZ ÁGUILA

DR. C ANA IVIS BONACHEA PEREZ

DR. C NAYMI MADRIGAL GONZÁLEZ

MSC. DULCE ECHEMENDÍA ARCIA

LIC. YENI ARAHÍ GERABEL VALLE

MSC. YOSSELÍN GUERRERO ARAGÓN

DR. C RAMÓN LUIS HERRERA ROJAS

LIC. CLELIAM GUERRA LÓPEZ

MSC. HIDALGO ALFONSO QUINTANILLA RODRÍGUEZ

LIC. LEYS LUBIA CALDERÓN GONZÁLEZ

DR. C FRANCISCO YOEL PÉREZ GONZÁLEZ

MSC. RAMIRO LEÓNIDES PAZ COMPANIONI

MSC. MAYELÍN BAGUÉ ANTIGUA

PRÓLOGO:

“SI LA ESTRUCTURA NO PERMITE EL DIÁLOGO, LA ESTRUCTURA DEBE SER CAMBIADA”.

PAULO FREIRE (1921-1997)

“LA PARTE MÁS IMPORTANTE DE ENSEÑAR ES ENSEÑAR QUÉ ES SABER”.

SIMONE WEIL (1909-1943)

“TODAS LAS IDEAS QUE ESTÁN TRANSFORMANDO LA ENSEÑANZA EN EL MUNDO HAN BROTADO EN EL FECUNDO CAMPO DE EXPERIMENTACIÓN Y DE CREACIÓN (...) LAS ESCUELAS (...) CONSTITUYEN EN TODAS PARTES EL HOGAR NATURAL DE LA NUEVA IDEOLOGÍA PEDAGÓGICA”.

JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI (1894-1930)



El presente libro “LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA EN ACCIÓN. SINERGIAS DESDE EL AULA” contribuye a cristalizar un aspecto en la enseñanza que se llama “investigación”, la cual valora la posibilidad de pensar la escuela, y el aula en particular como un sistema de influencias meta-reflexivas y dialógicas que gestionan un proceso de enseñanza-aprendizaje “atributo” de sostenibilidad.

Este pretende en los capítulos que lo integran, pensar una investigación que coadyuve a materializar resultados. Todo maestro o profesor, hace la investigación para “cambiar” el

sistema, pero cambiar en el sentido de “crecer”, cambiar en el sentido de “proponer”. Nada más honroso que ver al aula de clases como un “pequeño laboratorio pedagógico”, para ver cómo evolucionan los estudiantes, y cómo aprenden a crecer “haciendo”; porque aprender ha de ser sostener el saber para aplicarlo a la vida o dinámicas sensibles del estudiante

Asimismo, la investigación pedagógica en acción, evalúa la reciprocidad, y ¿por qué?, pues porque cuando se es recíproco, es decir, se es constructivo, se intercambian con los estudiantes, como potenciales



agentes de cambio, se logra saber qué piensan, y qué desean aprender, porque como decía Noam Chomsky (1928-): “Si estas enseñando hoy lo que estabas enseñando hace cinco años, ese campo está muerto o lo estás tú”, “enseñar” supone intercambiar, porque la mediación pedagógica, indica que el profesor “ayude” a construir, y sea el estudiante el que haga. Se trata, según observa Chomsky, de atemperar el proceso de enseñanza, como si fuere un eje activo y crítico de pensamiento; hay que saber que la enseñanza adoctrinada, no es sensata, hay que enseñar lo nuevo, desde lo singular-actual. Hay que pensar humanamente una escuela creativa.

“Hacer” en la pedagogía, para mí significa “mostrar”, no adoctrinar, no imponer, es observar posibles caminos, pero solo el estudiante podrá hallar el camino; solo el profesor que se adoctrine, ganará, como respuesta, el olvido. La pedagogía “merece”, descubrir mentes que deseen hacer, pero Pablo Coelho (1947-) nos ha dicho que: “Enseñar es solo demostrar qué es posible. Aprender es hacerlo posible para

ti”. Los estudiantes creen lo que se les enseña, desde la pasión. Se trata de diseñar aulas y sistemas más creativos, ya lo expresaría César Coll (1987) cuando dijo:

De lo que se trata pues, es de disponer de un Modelo de Diseño Curricular lo suficientemente flexible para atender de forma adecuada a las peculiaridades de los diferentes ciclos o niveles de la enseñanza pero, al mismo tiempo, lo suficientemente preciso para salvaguardar la coherencia y la continuidad del proyecto educativo a cuyo servicio está, o debe estar todo enseñanza¹. (p. 12)

Es pues, que el Modelo de Diseño Curricular, que se pueda diseñar deba ser todo lo integrador posible, como para enseñar al estudiante todo lo que él debe aprender para formarse con integralidad. Por ello, este libro propone un aprender, visto como un ejercicio grato, útil y de participación social. Este pretende diseñar estadios de gestión, pues

¹ César Coll. (1987). Una perspectiva psicopedagógica sobre el currículum escolar. *En Reflexiones sobre un marco curricular para una escuela renovadora*. Madrid: Serie Documentos. Recuperado de: <https://books.google.com/cu/books?id=Y8XuCQAAQBAJ>



sirve de alguna manera para construir los marcos de enseñanza que aún esta “necesita”. Incluso, sin ser estrictos, este libro no es solo un compendio de saberes, sino que puede ser para nosotros, los que lo hemos escrito, un sentido mismo de la enseñanza. Porque enseñar es estructurar desde lo interdisciplinar.

Si se habla un tanto sobre la ordenación de este libro, conviene decir que se estructura por áreas del saber, lo que permite una mayor distribución. Así, las áreas que lo definen son:

- ÁREA: LENGUA, LITERATURA Y COMUNICACIÓN
- ÁREA: PEDAGOGÍA – PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN AXIOLÓGICA DEL PENSAMIENTO
- ÁREA: TICS, ENSEÑANZA DESARROLLANTE Y CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN

No se piensa que sean restrictivas, sino todo lo contrario, se ha concebido, una enseñanza en sistema, una enseñanza en red, donde todo dependa, de la creatividad del profesor para proponer un proceso de formación social; un proceso de “modificación” de la Zona de

Desarrollo Próximo (ZDP) singularmente conformada. Cada zona es un complejo proceso de intención-apropiación desarrollante donde se obtienen criterios, saberes, conductas y sobre todo, conductas desde lo sostenible y proactivo. En este sentido, Natsume Sōseki (1867-1916) dice: *“Un verdadero pedagogo es aquel que no solo imparte conocimientos sino que ejerce una influencia moral positiva en sus alumnos”*; el verdadero pedagogo no es el que se atrinchera en su metodología, sino el que la aplica consecuentemente con tenaz fruición.

En el ÁREA: LENGUA, LITERATURA Y COMUNICACIÓN se proponen diversos artículos que versan sobre la concepción eco crítica y educación ambiental desde la comprensión de textos poéticos como sistema de influencias textuales-discursivas, donde pueda además, el estudiante-lector-modelo, “construir” una significación sugerente evocadora de la sensibilidad lo medioambiental. También, se hablará sobre el lector como comunicador en el texto de estilo



poético, y porque la comprensión del texto poético desde una actitud reflexiva y hermenéutico-textual debe sensibilizar al profesor a la utilización de concepciones procedimentales para atemperar el texto, a la cognición del estudiante. De la misma forma, se expresará, cómo la promoción de lectura es una propuesta necesaria e interesante, para que el lea por placer, y se pueda disfrutar de la lectura más que como proceso, sí como resultado, traducido en querer leer más y mejor. Se hará un acercamiento al desarrollo de la competencia sociolingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras como una intencionalidad y situacionalidad en el discurso; así como un acercamiento a la expresión oral en la lengua inglesa desde la actividad de la competencia comunicativa y discursiva, ambos complementos dialécticos para los futuros profesores de lengua. También se podrá reflexionar con un con encuentro con la lectura y comprensión del texto poético desde la clase de Español-Literatura para la aprehensión cognitiva desde análisis discursivo-funcional, como espacio idóneo para mostrar modelos de

actuación sugerentes, que el profesor puede aplicar en el aula y el estudiante puede aprender. El área culmina con un artículo dedicado a la comunicación pedagógica, la cual entiende que desde la clase se debe percibir un ambiente de cálida acogida, que infunda familiaridad y se gesten mejores diálogos en el intercambio de la cultura que se enseña, para el logro de una construcción desarrolladora del saber y la conducta.

En el ÁREA: PEDAGOGÍA – PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN AXIOLÓGICA, se proponen mostrar un acercamiento teórico a los aprendizajes múltiples, desde miradas estructurantes, porque se pretende desde esta teoría de Howard Gardner, que la inteligencia no es un conjunto seccional que aglomere diferentes capacidades específicas, sino una red de ‘conjuntos autónomos’, comparativamente interrelacionados. Para Gardner el desarrollo de algún tipo de inteligencia obedece a tres factores: Factor Biológico, factor de la vida personal y Factores culturales e históricos, y de esto se



podrán compartir opiniones desde esta área.

Muy interesante y puede servir para evaluar un aula divergente-creadora y capaz desde todos los ángulos. Así, también podrán leer sobre un acercamiento a la educación sexual en la adolescencia, y se podrá ver cómo se pretende por parte de sus autores, intentar una taxonomía de la adolescencia, teniendo en cuenta la Situación Social de Desarrollo. Además, se verá cómo se puede lograr la orientación a familias rurales con menores que presentan discapacidad intelectual moderada, una propuesta teórica sugerente, que puede servir de complemento, aunque desde otro ángulo de estudio a la orientación individual a escolares con manifestaciones de timidez, ambos trabajos, todo un reto desde el aula de clases.

Se podrá disfrutar de la lectura de un trabajo que sostiene que el concepto de Revolución de Fidel Castro es un instrumento para el trabajo político-ideológico en la universidad cubana, y se propone una estrategia para evaluar su implementación, igualmente puede servir, para que

otras enseñanzas lo apliquen y perfeccionen.

Pues, llega el trabajo referido a la pedagogía social, el cual es un acercamiento teórico que concibe a la pedagogía como un sistema ideológico y social, porque todos los estudiantes tienen el derecho de ser educados, desde su diversidad, es pues una educación social desde el saber del presente, pretende una educación constructiva e inclusiva. También, el lector de este libro, puede disfrutar de la lectura del trabajo que habla sobre la proximidad teórica y sistémica de un concepto “difuso”-interesante, y que se refiere a los valores pedagógicos de la interdisciplinariedad, concepto que gestiona una educación relacional y crítica, donde las disciplinas gestionen el contenido-conocimiento, al evaluar las formas de implementación más activas y sirve de colofón a él, el trabajo sobre la preparación como vía de aprendizaje desarrollador en la escuela.

Y para concluir, abre el **ÁREA: TIC Y ENSEÑANZA DESARROLLANTE**, la cual, desde las nuevas ópticas del enseñar, pretende centrar la mirada en los



procesos sistémicos de los ambientes virtuales de aprendizaje como catalizadores heurísticos de intervención socio-meta-cognitiva. De esta manera, los artículos se distribuyen desde una generalidad común, y es analizar cómo las TICs (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones) formalizan un aprendizaje de calidad para ofrecer optimización de los aprendizajes, y un aprendizaje intra e interpsicológico en función de evaluación de la práctica educativa hipermedial mediacional. También, se ofrece reflexiona como los talleres metodológicos a partir de los ambientes virtuales de aprendizaje, pueden para potenciar el saber hacer del docente.

Se desea, pues por parte de los autores de este libro, concluir con una sentencia del escritor francés Stephane Mallarme (1842-1898), que servirá de guía para todo lo que se expone, así: *“Definir es destruir, sugerir es crear”*. En consecuencia, lo que intentamos, es proponer mejores prácticas, pero siempre desde la intencionalidad y expectativa

experiencial de cada cual; es pues que cada profesor debe enseñar a aprender, pero sin sustituir, porque el aprendizaje es un noción individual de reconstrucción protagónica. Se cumple en este libro, una premisa vital de César Coll (2000) cuando dijo:

Si se acepta que el aprendizaje escolar consiste, como postula la concepción constructivista, en un proceso de construcción de significados y de atribución de sentidos cuya responsabilidad última corresponde al alumno; y si se acepta, (...) que nadie puede sustituir al alumno en dicha tarea² (p. 25)

Por lo que, Coll, deja claro de que la enseñanza ha de ser un principio constructivo y con carácter reflejo, donde el estudiante dimensione su saber (el que posee) a partir de esas estructuras cognitivas que se añaden al sistema del saber que aprende. Es misión del profesor guiar al estudiante, pero no sustituirlo en lo que debe

² César Coll. (2000). Constructivismo e intervención. ¿Cómo enseñar lo que ha de construirse? En *El constructivismo en la práctica*. Barcelona: Editorial Graò. Recuperado de: <https://books.google.com/cu/books?isbn=8429435891>



aprender. Si de algo les sirve, pues todos lo que han intervenido, se darán por satisfechos, pues se habrá coadyuvado a edificar una escuela renovadora, proactiva y socializadora.

LIC. PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

UNIVERSIDAD JOSÉ MARTÍ DE SANCTI
SPÍRITUS



ÍNDICE:***PARTE 1*****ÁREA: LENGUA, LITERATURA Y COMUNICACIÓN****CONCEPCIÓN ECOCRÍTICA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE LA
COMPRENSIÓN DE TEXTOS POÉTICOS**

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

MSC. MARITZA ESTHER ÁGUILA CONSUEGRA

LIC. GLADYS MARÍA BETANCOURT RODRÍGUEZ

MSC. DAYAMI SARDUY SANGIL

LIC. RACHEL RODRÍGUEZ PÉREZ

DRA. C SYLVIA ELENA OLAZÁBAL TOLEDO

MSC. JOSÉ MANUEL SUÁREZ MEANA

MSC. CARMEN CASANOVA MARÍN

**EL LECTOR ES COMUNICADOR: LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO POÉTICO
DESDE UNA ACTITUD REFLEXIVA Y HERMENÉUTICO-TEXTUAL. HACIA UNA
CONCEPCIÓN DE PROCEDIMIENTOS**

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

MSC. MARITZA ESTHER ÁGUILA CONSUEGRA

MSC. DAYAMI SARDUY SANGIL

MSC. MAYELÍN BAGUÉ ANTIGUA

MSC. MAGDA BUENO PÉREZ

MSC. YORDANY MENESES ROMERO

MSC. ÁNGEL RAMÓN GONZÁLEZ ÁGUILA

DR. C ANA IVIS BONACHEA PÉREZ

DR. C NAYMI MADRIGAL GONZÁLEZ

MSC. DULCE ECHEMENDÍA ARCIA



LA PROMOCIÓN DE LECTURA EN ESTUDIANTES DE OCTAVO GRADO. UNA PROPUESTA NECESARIA E INTERESANTE

LIC. YENI ARAHÍ GERABEL VALLE

MSC. YOSSELÍN GUERRERO ARAGÓN

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

DR. C RAMÓN LUIS HERRERA ROJAS

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS. INTENCIONALIDAD Y SITUACIONALIDAD EN EL DISCURSO

LIC. CLELIAM GUERRA LÓPEZ

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

MSC. HIDALGO ALFONSO QUINTANILLA RODRÍGUEZ

UN ACERCAMIENTO A LA EXPRESIÓN ORAL EN LA LENGUA INGLESA. COMPETENCIA COMUNICATIVA Y DISCURSO

LIC. LEYS LUBIA CALDERÓN GONZÁLEZ

DR. C FRANCISCO YOEL PÉREZ GONZÁLEZ

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

UN ENCUENTRO CON LA LECTURA Y COMPRESIÓN DEL TEXTO POÉTICO DESDE LA CLASE DE ESPAÑOL – LITERATURA. APREHENSIÓN COGNITIVA Y ANÁLISIS DISCURSIVO

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

LIC. GLADYS MARÍA BETANCOURT PÉREZ

MSC. MARITZA ESTHER ÁGUILA CONSUEGRA

MSC. MAYELÍN BAGUÉ ANTIGUA

MSC. YORDANY MENESES ROMERO

MSC. DAYAMI SARDUY SANGIL

UNA MIRADA SOCIOINTERACTIVA A LA COMUNICACIÓN PEDAGÓGICA: CONTRIBUCIÓN A LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

(TRADUCCIÓN DEL PORTUGUÉS)

MSC. RAMIRO LEÓNIDES PAZ COMPANIONI

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

LIC. GLADYS MARÍA BETANCOURT RODRÍGUEZ



ÁREA:

LENGUA, LITERATURA
Y COMUNICACIÓN

Σ

Σ

Σ

Σ

Σ

Σ



CONCEPCIÓN ECOCRÍTICA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS POÉTICOS

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

MSC. MARITZA ESTHER ÁGUILA CONSUEGRA

LIC. GLADYS MARÍA BETANCOURT RODRÍGUEZ

MSC. DAYAMI SARDUY SANGIL

LIC. PROF. RACHEL RODRÍGUEZ PÉREZ

DRA. C SYLVIA ELENA OLAZÁBAL TOLEDO

MSC. JOSÉ MANUEL SUÁREZ MEANA

MSC. CARMEN CASANOVA MARÍN

“PRODUCE UNA INMENSA TRISTEZA PENSAR QUE LA NATURALEZA
HABLA MIENTRAS EL GÉNERO HUMANO NO LA ESCUCHA”.

VÍCTOR HUGO

“LA LECTURA DE UN BUEN LIBRO ES UN DIÁLOGO INCESANTE EN QUE
EL LIBRO HABLA Y EL ALMA CONTESTA”.

ANDRÉ MAUROIS

El correcto empleo de la actividad creadora es una solución potencial para el desarrollo de la ecocrítica en el desarrollo de habilidades comunicativas a través de la lectura y comprensión de textos, estimulando la creatividad de los estudiantes. Con su aplicación se consigue una comprensión del texto más profunda. Se ha revelado que las mayores carencias en el uso del lenguaje oral y escrito, están a partir de la poca creatividad y autonomía del estudiante para erigir un texto diferente. Los docentes para fomentar una actitud reflexiva y crítica ante el texto de tema medioambiental deben utilizar la creatividad de sus



estudiantes para incidir y subrayar el papel del profesorado y de sus materiales y estrategias didácticas que contribuyan a la crítica literaria dedicada al estudio, a la representación del medio ambiente en las lecturas, como representaciones del imaginario que deben comprender y modificar desde su praxis. Es por tal motivo que el presente artículo tiene como objetivo: proponer el análisis-comprensión de un poema, que desde el trabajo con el texto poético, propicie la creatividad, como respuesta afectiva del estudiante ante el texto de tema medioambiental.

La lectura como un proceso de significación en el discurso, y el habla, nos llama la atención de que leer prepara al estudiante para la vida, propicia afrontar los problemas con más rapidez. Y no hay mejor ayuda, que la del profesor preparado para transmitir el mensaje. Esta constituye el eslabón fundamental de la cadena escolar, al romperse o perderse, se pierden o se rompen los demás eslabones. Es la encargada de que cada estudiante resuelva cada una de sus dificultades de la mejor manera posible. Ya lo diría Daniel Cassany (2011) “(...) la lectura es como el dibujo lineal o como la gimnasia, una actividad que debe aprenderse, practicarse, cuidarse día a día”. (Cassany, 2011, p. 5)

El profesor, para adentrar a sus estudiantes en ese mundo tan bello de la lectura, ya sea en clases o extraclase, debe tener mucha creatividad, que no es más que el proceso o facultad que permite hallar relaciones y soluciones novedosas partiendo de informaciones ya sea conocibles, y que abarca no solo la posibilidad de descubrir un problema, allí donde el resto de las personas no lo ve.

El trabajo de los profesores se enmarca en dirigir el desarrollo de la personalidad de los educandos, por lo cual la creatividad debiera ser una de sus características esenciales dentro de las actividades que se proponga porque un profesor que no sea creativo, simplemente para el autor de esta ponencia, no es bueno; puede ser cualquier cosa, pero no profesor, esencialmente él, tiene y debe que ser creativo, esa será su principal destreza.



Diferentes autores como: Larrañaga, E., Yubero, S., & Cerrillo, P. (2004); Montaña, J. R. & Arias Leyva, G. (2004); Gaspar, Del Pilar, M. & Archanco, P. (2006); Escalante de Urrecheaga, D., & Caldera de Briceño, R. (2008); Suárez, A., Moreno, J. M., & Godoy, J. Ma. (2010); Jiménez, L. (2012); Merino, P. (2013) y Acosta Gómez, I., & Bonachea Pérez, A. I. (2018), entre otros, sostienen y coinciden de que la lectura y comprensión son ejes primarios el desarrollo de capacidades creativo-intelectuales, y por ende, el valor instrumental de la lectura consentirá pues, a los ciudadanos participar íntegra y libremente, en la sociedad del conocimiento.

Estamos hablando de la formación de buenos lectores, lo que implica que bueno signifique: expertos, eficientes, y sobre todo, críticos, porque en la medida en que mejor se comprenda, superior será lo que construya el lector ante la lectura, por ello se requiere de: “una educación lectora dirigida a forjar una personalidad dotada de voluntad, criterio, autonomía y determinación (...) la formación lectora deberá ayudar al aprendiz a detectar y percibir esa onda emocional que emite un determinado relato; hacerla propia, experimentarla (...)”. (Merino, 2013, p. 29). “En fin, se trata de ayudar al lector a entender no la anécdota del relato, sino el sentido de lo relatado, no lo que ocurre, sino cómo lo percibe, no lo que pasa sino lo que siente (...) Educar en la lectura también debe suponer (...) desarrollar la sensibilidad estética literaria (...) cimentando una formación permanente de la lectura que irá construyendo un lector selectivo y crítico”. (Merino, 2013, p. 30)

La problemática medioambiental, desde posturas eco críticas y creadoras, promueven la reflexión y la acción transformadora para vivir placenteramente en un mundo que lo necesita. Jean Jacques Rousseau filósofo y teórico político, así como Charles de Montesquieu, eminentes pensadores de la Ilustración, prestaron su interés con gran empeño, desde el tema utópico de un modelo social donde las personas vivieran felices y apreciaran la naturaleza, integrándose a su vez, con su entorno, respetando el medio ambiente.



Le concierne, pues a la clase de Español-Literatura, hacer uso correcto de las habilidades comunicativas a través de una correcta lectura y comprensión del texto con enfoque eco crítico, que estimule la creatividad de los estudiantes de la lectura creadora, que es todo una solución para el desarrollo motivacional y afectivo.

Con su aplicación se consigue una comprensión del texto más profunda, más viva, si se quiere, más efectiva, porque cuando el estudiante es capaz de producir significados con total creatividad, pues el profesor puede evaluar la lectura de positiva, y el estudiante transforma su propósito en que fue competente entonces. Todo ello garantiza transitar de modelos de comprensión situacional, a modelos experienciales y de aplicación consecuente de la realidad apprehendida. Porque la literatura es como un agente social, que está enmarcada por dos dimensiones básicas: la sostenibilidad y la equidad.

Es por tal motivo que el presente artículo tiene como objetivo: proponer el análisis-comprensión de un poema, que desde el trabajo con el texto poético, propicie la creatividad, como respuesta afectiva del estudiante ante el texto de tema medioambiental.

Metodología:

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura, ha de cobrar hoy toda la vigencia que se le ciñe, desde los planes de estudio, libros de texto, programas y en cuanto documento normativo para el logro de transversalidad y hacer más productivos los aprendizajes.

En este sentido, la clase de Español-Literatura es la asignatura, como tantas otras dentro del currículo, que logra potenciar el trabajo con un concepto de los años 90 del pasado siglo en los Estados Unidos, y es el referido a la eco crítica literaria, como ese concepto que nos brinda la posibilidad de distintos abordajes a los textos para ofrecer a los niños, jóvenes y adolescentes, la posibilidad de cambiar su mirada, desde una perspectiva crítica y reflexiva, sobre el mundo que les rodea, aprendiendo a leer la naturaleza, es decir, a desentrañar que esconde el autor, en esos



textos a la luz de la eco crítica, pues de identificarse con los problemas medioambientales, es enseñarlo a admirar y a amar lo que ven.

Y, esa admiración, retomó su importancia durante el Romanticismo en el siglo XIX, a lo largo de toda Europa. Este movimiento entre otras cosas buscaba demostrar el amor y las conexiones entre el ser humano y la naturaleza, así autores como Gustavo Adolfo Bécquer, Víctor Hugo o José de Espronceda entre otros, entendían al ser humano como un elemento más de la naturaleza, repudiaban las ciudades y gran parte de sus obras estaban ambientadas en el campo, su estilo de vida y sus ventajas frente a la vida urbana. Ellos asumen la naturaleza, como una sensación en la cual el ser humano ha de tener voluntad para cuidar y preservar. Por tanto, se expresa desde esta dimensión (volitiva) por parte de Campos & García-Rivera, que:

(...) a través del análisis de estas obras el joven lector puede descubrir una nueva mirada que ayude a re-construir la relación del hombre con la naturaleza (...) A la par (...) desde una perspectiva eco crítica sirven para que la educación literaria sea una aliada de la educación medioambiental y de una actitud activa y comprometida hacia los retos actuales en esta materia. (Campos & García-Rivera, 2017, p. 95)

Es pues, que la eco crítica literaria, se sustenta dentro de los límites de una cultura, para la educación de la personalidad del sujeto hacia las buenas prácticas para el correcto cuidado del medio ambiente. Con ello se ofrece respuesta “a la poca importancia que la crítica literaria mantenía respecto a la temática de la crisis medioambiental”. (Campos & García-Rivera, 2017. p. 97), y porque como se expresa por muchos teóricos de este tema, que toda educación es ante todo, educación medioambiental. Se trata entonces, de ayudar a los estudiantes transformar y conformarse una actitud de respuesta activa hacia las problemáticas medioambientales, y en torno estos desafíos educación, mediante una comunicación responsiva, heurística y contestaria para tomar conciencia,



que es por sobre muchos aspectos, identificarse y actuar oportunamente.

En consecuencia:

(...) la literatura es, obviamente, un espacio privilegiado en el que se presentan esas relaciones. Enseñar/aprender de la literatura es aún, lo será siempre, una lucha (...) La visión, más cercana a la eco crítica, es que realmente podríamos hacer una “lectura ecológica” de casi cualquier texto, con tal de variar la forma de aproximarnos al texto, educar la “mirada” de nuestros aprendices a fin de percibir la singularidad (...) (Campos & García-Rivera, 2017. p. 99)

Y en el percibir esta singularidad, pues radica la “funcionalidad” del contenido o del texto que se seleccione, de hallar la intención o posible intención de su autor. Enseñar y aprender literatura, desde la clase de Español-Literatura, es valioso porque aproximar al estudiante a que vaya ciñendo a sus conocimientos, el saber hacer, (traducido como la habilidad) podría convertirse en garantía de triunfo, para preservar la naturaleza. Por ello, en este proceso de mediación entre la enseñanza de la literatura, y la concientización del cuidado medio ambiental:

(...) se construyen las representaciones sociales que explican las interacciones de las personas con los objetos sociales contextuales [*y naturales*], suponiendo el desarrollo de formas de pensar, sentir y actuar que van a marcar la forma de reaccionar ante determinadas situaciones sociales [*y ambientales*] y una manera determinada de ver el mundo (Larrañaga, Yubero & Cerrillo, 2004, p. 18).

Por tal motivo, la determinada manera del ver el mundo, estriba en gran medida, en la “posibilidad” de poder enseñar los modos de actuación correctos en los cuales se podrá intervenir, es decir, la necesidad que tiene el estudiantado de construir un mundo mejor, pero también de sentir, y amar lo que le rodea, que es en fin, parte del mismo. En tal caso, el escritor y profesor mexicano Octavio Paz, señala muy acuciosamente que:

(...) después de apenas dos siglos de insensata “dominación” de la naturaleza, descubrimos que los recursos del planeta son finitos, es



decir, que el “progreso” tiene un límite; enseguida, que hemos puesto en peligro el equilibrio natural y que amenazamos en su centro mismo a la vida. La conciencia ecológica [...], implica en su dimensión más profunda un gran *mea culpa* y una crítica radical de la modernidad y de sus supuestos básicos. (Octavio Paz, 1995, p. 155, citado por Ostria, 2010, p. 99)

En este sentido, Ítaca & Durán evidencian que: (...) esta conciencia crítica sobre la naturaleza potencia las posibilidades de (re) lectura; pero, sobre todo, combinada con otra crítica que hace hincapié en la importancia de la relación social. (Ítaca & Durán, 2017, p. 62)

Una crítica o una ecocrítica suponen determinar los peligros o coyunturas e ir gestando una conciencia, una razón, que desde las clases de literatura se coadyuve a equilibrar los límites de la eclosión y la barbarie. La conciencia, pues no es más que la necesidad del sujeto de conversarse a sí mismo de que puede, debe y tiene que cambiar sus modos de actuación ante lo mal hecho, y esta asignatura de literatura es el vehículo preciso para la intención orientadora del profesor, porque la naturaleza y la literatura han de ir siempre de la mano, como ojo agudamente crítico, y trazando pautas para perfeccionar lo medioambiental, desde la forma más primaria que existe: la clase. La actitud de preservación tiene un carácter profundo en lo humano, y (...) todo ello nos confirma (...) una orientación holística y omnicomprensiva que sea capaz de conciliar e integrar textos (...) He ahí el reto del profesor y de su actuación como mediador entre los textos (...) (Campos & García-Rivera, 2017. p. 103)

Todo ello, constituye una herramienta utilizada para la divulgación y denuncia sobre todos los temas que atañan al desarrollo sustentable, sostenible por una sensibilización democráticamente aceptada, sobre la problemática medioambiental. Porque sin dudas, como bien plantea Roberto Aguilera Peña (2018)

La educación ambiental es un proceso de aprendizaje que tiene como objetivo facilitar la comprensión de las realidades del ambiente y del



proceso socio histórico que ha conducido a su actual deterioro, teniendo como finalidad la de generar una adecuada dependencia y pertenencia, que las sociedades tomen conciencia de su entorno y del nuevo rumbo que deben tomar para su protección y conservación. (Aguilera, 2018, p. 2)

Por ende, para dar cumplimiento a un proceso de aprendizaje sistémico, la clase es la forma fundamental de organización de la enseñanza en la escuela socialista, en la cual el profesor en un período de tiempo exactamente fijado, se ocupa de la instrucción de un grupo constante de estudiantes de acuerdo con los objetivos de la educación comunista. Para lograr un verdadero ambiente en el aula hay que tener presente el establecimiento de estrategias de enseñanza aprendizaje dirigidas a este fin. Daniel Cassany, especifica en torno a ello que “se lee el texto en silencio e individualmente, pero la elaboración de significados requiere el intercambio en pareja o grupo, puesto que utiliza el habla como herramienta constructiva. El intercambio de conocimientos previos e interpretaciones permite evaluar la construcción del modelo de situación referencial”. (Cassany, 2007, p. 4), pues ello implica saber que la verdadera lectura es aquella que insta al lector a formular hipótesis creativas que ayuden a verificar otra variable textual: la sensibilidad con la cual se lee, es relevante para generar expectativas de lectura. Pero, Cassany, prosigue explicando que “en definitiva la lectura facilita la adquisición de vocabulario y éste fomenta la lectura de manera que se constituye un círculo vicioso difícil de romper”. (Cassany, 2004, p. 2)

En este sentido, el aprendizaje de la comprensión constituye un proceso continuo en el que el estudiante adquiere progresivamente las habilidades que le permiten leer textos cada vez más complejos y de diferente carácter o tipología, y a la vez profundizar en su comprensión y entendimiento cabal, porque se:

Debe aprender a leer para poder aprender a través de la lectura, ya que la mayor parte de los aprendizajes escolares se lleva a cabo a través de textos escritos y una adecuada competencia en lectura abre el camino a todas las áreas de aprendizaje (...) Aprender a leer es el equivalente a



aprender a utilizar una herramienta que nos permite comprender el mundo, asimilar conceptos y sus relaciones. (Suárez, Moreno & Godoy, 2010, p. 2)

Por tanto, leer es el proceso dinámico-participativo de decodificación-interpretación, donde un sujeto entiende, comprende y/o interpreta un texto escrito y la lectura, como resultado de la acción de aprendizaje, puede definirse como la actividad verbal donde un sujeto decodifica un texto escrito, a través del proceso dinámico participativo y que tiene como fin, el entendimiento, la comprensión o la interpretación de dicho texto, atribuyéndole una significación cultural y complementaria, para generar nuevos y enriquecidos saberes, porque “la lectura es un proceso interactivo en el cuál se establece una relación entre el texto y el lector y este al incorporarlo y elaborarlo le da un significado que es propio de ese individuo y no de otro. Por eso la lectura es un proceso constructivo que hace el lector y en el que confluyen sus vivencias, conocimientos, intereses, motivaciones para obtener de ese texto un significado que es único para cada uno que lo lee. (Jiménez, 2012, p. 62)

En tal sentido, y teniendo en cuenta que leer es más que conocer cada una de las palabras que componen el texto, y pronunciar y/o articular cada fonema, pues los profesores cubanos, Juan Ramón Montaña Calcines y Georgina Arias Leyva, expresan que:

Leer es básicamente, saber comprender y sobre todo, saber interpretar, o sea, saber llegar a establecer nuestras propias opiniones, formuladas por valoraciones y juicios. De ahí que se impone como concepción que leer es participar en un proceso activo de recepción y que saber leer es saber avanzar a la par del texto, saber detectar partes, indicios o pistas, ser capaz de establecer relaciones, de integrar los saberes, vivencias y sentimientos, experiencias de comprensión y, finalmente elaborar una interpretación. (Montaña & Arias, 2004, p. 6)

En tanto, saber leer, para aprender, implica saber de qué nos hablan y comprender es, aplicar la inteligencia y el conocimiento previo a cualquier escrito que resolvamos leer y razonar. En consecuencia, se “(...)



debe interpretar lo que lee a partir de la información que proporciona el mensaje escrito y los conocimientos del lector”. (Suárez, Moreno & Godoy, 2010, p. 2). La comprensión de lo leído nos lleva a realizar conclusiones, valoraciones, a expresar juicios sobre la obra o el autor e instaurar relaciones entre el contenido del texto con otros del mismo o de diferentes autores y, a con nuestras propias vivencias, para hacer de la lectura una experiencia sumamente seductora. Por ello:

La lectura requiere habilidad, técnica y hábito. Es un procedimiento para entretenerse, disfrutar, adquirir conocimiento y estudiar”. (Cervera, 2013, p. 70). Asimismo, “al aprehender el sentido de un texto el lector pone en marcha factores sensoriales (percepción), afectivos (interés), e intelectuales (atención, codificación y memoria)...descubre las posibles relaciones con las experiencias previas, decodifica; comprende. (Escalante & Caldera, 2008, p. 36)

En este sentido, es muy ilustrativo esgrimir sobre la siguiente idea, cuando se expresa que:

Entrar en la lectura literaria posibilita la identificación: se borra la distancia entre el lector y lo narrado. Al leer ingresamos a otros mundos posibles y al volver de ese viaje ya no somos los mismos. La lectura de textos literarios se convierte en un camino para conocer el mundo y a nosotros mismos. Pero, en la medida en que la lectura se manifiesta en nosotros como un modelo para la acción, es decir, vista ella como conformadora de la situación social e intencional. Así, “la lectura cobra sentido, sobre todo en la percepción de los valores, si se tiene una inserción en y para la realidad personal y social”. (Gremiger, 2000, p. 4), todo ello para lograr un aprendizaje significativo, que es por sí mismo integral. La lectura y la comprensión son entes de una misma realidad, una sin otra no se entienden los procesos. Se trata de significar una lectura que forme una conciencia del saber y del hacer. En consecuencia: “Es por esto, tal vez, que la lectura literaria resulta sumamente exigente: requiere abandonar las certezas que nos constituyen en nuestra vida



cotidiana para aceptar los pactos que nos ofrece la ficción”. (Gaspar & Archanco, 2006, p. 49)

Entonces, es vista la lectura como un instrumento en el proceso de formación permanente del ser humano, porque:

De este modo, la lectura precisa de un lector activo e interesado por conocer y ampliar el conocimiento del mundo, que, a su vez, pueda ser el complemento necesario de la obra creada por el escritor para dar perfecto cumplimiento a la construcción de la obra. (Cervera, 2013, p. 75)

También para el profesor Israel Acosta y la doctora Ana Ivis Bonachea (2018), comprender es comunicar una subjetividad, así ellos aseveran que:

Comprender es haber integrado a nuestro acervo toda una mixtura de detalles y sentimientos que el autor nos propuso; es toda una actividad comunicativa entre las subjetividades del autor, lo que él pensó para nosotros, sus interlocutores, y la objetividad con la cual todos debemos operar para extraer de sí, sus especificidades. (Acosta & Bonachea, 2018, p. 10)

Porque, la habilidad de entender, significa pues, reconocer o identificar los significados literales de las unidades lexicales del texto. En el proceso de comprensión el individuo va extrayendo sus propias conclusiones y va comprobando si son atinadas sus nociones, para transferir y comunicar la reconstrucción, en la mente del él como receptor-lector.

Discusión:

Un proceso lector pertinente. Aprender a leer y leer para aprender

En el proceso investigativo se utilizaron diferentes métodos de la investigación educativa, tanto del nivel teórico, como del nivel empírico. A continuación se declara su uso y utilidad en el logro del resultado obtenido.

Los métodos teóricos empleados fueron el inductivo-deductivo y el análisis-síntesis. A partir de su aplicación se encontraron nexos entre la estimulación para leer y comprender el texto poético, y para llegar al



hecho determinado, que serían la propuesta de análisis literario a partir de la comprensión textual de un poema como componente funcional rector, determinado, como vía para contribuir a la comprensión de textos poéticos en los estudiantes de Décimo grado. Fue pertinente determinar las dimensiones e indicadores sobre el diagnóstico de los estudiantes y la elaboración de los instrumentos que propiciaron la aplicación de la propuesta; conjuntamente, establecer los fenómenos que condiciona la personalidad del educando y la influencia para el desarrollo de la lectura, para para lograr comprender mejor los textos.

En cuanto a los métodos empíricos fueron utilizados la observación pedagógica, la entrevista en profundidad, la revisión de documentos, la prueba pedagógica y la experimentación, en su modalidad de pre-experimento. Estos métodos admitieron comprobar potencialidades e insuficiencias de los estudiantes en la comprensión de textos poéticos, establecer el conocimiento y gustos por las obras líricas; además, conocer su motivación ante cada análisis literario, así como los avances que se iban logrando. En los inicios de la investigación se determinó como tarea identificar las principales insuficiencias y potencialidades que respecto a la comprensión lectora subsisten en los estudiantes de Décimo grado, del grupo uno del Centro Mixto Raúl Galán González, que constituyen la población de esta investigación.

Se partió de evidenciar qué objetivos, contenidos y actividades aparecen en los diferentes documentos de la asignatura Español-Literatura para el trabajo con la comprensión de textos. En este análisis se pudo verificar que coexisten orientaciones precisas y objetivos instructivos y educativos que sitúan al docente para realizar un trabajo positivo con este componente.

Se examinaron las libretas de los escolares, y se observa que en las actividades de aprendizaje dirigidas a la comprensión, existen borrones y tachaduras que demuestran la incertidumbre con que responden a estas, sobre todo en las relacionadas con el segundo y tercer nivel proporcionalmente, lo que demuestra también la necesidad que tienen



que recibir niveles de ayuda por parte del profesor. En las respuestas a preguntas abiertas se verifica pobreza en las ideas que expresan, lo que deja ver el desconocimiento del contenido del texto y las insuficiencias para emitir juicios y criterios valorativos.

Durante la observaciones ejecutadas a los estudiantes en la clase de Español-Literatura, sobre todo en lo relacionado con la lectura, se aprecia que los estudiantes no se motivan por la lectura de textos poéticos extensos, no se concentran en el análisis del texto, lo que impide el establecimiento de secuencias, de ordenamiento en la aparición de los personajes en el texto y la emisión de juicios y criterios valorativos. Otras insuficiencias que se ponen de manifiesto en la lectura de los estudiantes están relacionadas con la expresividad al realizar la lectura oral. Entre ellas se encuentran las pausas inadecuadas, la deficiente entonación, el tono de voz poco natural, las dificultades para adecuar la velocidad y el ritmo a los distintos tipos de texto de acuerdo con su comprensión: mucha lentitud o excesiva velocidad. A pesar de estas insuficiencias, se confirma que los estudiantes leen con corrección, muestran placer por la realización de tareas socializadoras y se muestran interesados en la lectura del poético. Estos resultados se corresponden con los de las evaluaciones que tanto por el profesor como por otras instancias, se han realizado a los estudiantes en este componente. El estudio exploratorio permitió constatar regularidades, en torno a:

Potencialidades:

- 1-Realización de una lectura con ajuste a las exigencias de la calidad corrección.
- 2-Interés por la lectura de textos poéticos.
- 3-Satisfacción por el trabajo cooperado.

Dificultades:

- 1-Insuficiencias asociadas a la comprensión del significado literal, implícito y complementario con relación a la determinación del tema y asunto, y la estructura interna y externa del texto.



2-No identifican los sentimientos, valores y actitudes que el texto comunica.

3-Es muy reducida sus posibilidades para establecer inferencias y relaciones.

4-No emiten criterios, juicios, valores y argumentaciones por no reconocer el sentido del texto.

5-Es insuficiente la posibilidad de establecer relaciones entre el texto leído y otros textos ya sea por el estilo, tema o tipología textual.

6-No aplican lo leído a nuevas situaciones o realidades.

Para la realización de esta investigación se utiliza el pre-experimento pedagógico con medida de pre-test y pos-test. En los momentos iniciales la búsqueda estuvo centrada en la realización de un diagnóstico exploratorio en el que se detectó el problema científico con relación a las insuficiencias en el desarrollo de la comprensión lectora y permitió declarar dimensiones e indicadores. Estos indicadores se dimensionaron en bien, regular y mal para poder realizar un diagnóstico preciso, los cuales se presentan a continuación.

DIMENSIÓN 1. NIVEL I

1.1. Reconoce el significado de palabras y frases expresadas en el texto.

INDICADORES

B- Reconoce el significado de las palabras y frases que aparecen en el texto sin necesidad de ayuda.

R- En algunas ocasiones necesita niveles de ayuda para reconocer el significado de las palabras y frases que aparecen en el texto.

M- No es capaz de reconocer el significado de las palabras y frases que aparecen en el texto, aunque se le brinden niveles de ayuda.

1.2. Reproduce el contenido tanto literal como implícito expresado en el texto.

B- Reconoce todo lo que el texto comunica tanto de manera literal como implícita.



R- Reconoce lo que el texto comunica de manera literal, pero no cuando aparece de manera implícita, o sea, no logra realizar inferencias.

M- No reconoce lo que el texto comunica.

DIMENSIÓN 2. NIVEL II

INDICADORES

2.1 Realiza valoraciones sobre las acciones de los personajes.

B- Valora las acciones de los personajes a partir de emitir criterios y juicios de valor.

R- Valora, aunque con ayuda del profesor las acciones de los personajes a partir de emitir criterios y juicios de valor.

M- No es capaz de valorar las acciones que realizan los personajes ajustándose al texto. Cuando emite criterios valorativos lo hace de manera muy general.

2.2 Expresa argumentos y valoraciones a partir del contenido del texto según su tipología.

B- Emite criterios personales de valor, reconociendo el sentido profundo del texto y argumenta.

R- En ocasiones emite criterios personales de valor y argumenta.

M- No emite criterios personales de valor aunque el profesor le ofrezca ayuda.

DIMENSIÓN 3. NIVEL III

INDICADORES

3.1 Establece relaciones entre diferentes textos.

B- Siempre establece relaciones entre el texto leído y otros, relaciona el contenido con el título, esquemas o tablas que lo resuman.

R- En ocasiones establece relaciones entre el texto leído y otros, relaciona el contenido el título, esquemas o tablas que lo resuman.

M- No establece relaciones entre el texto leído y otros.

3.2 Establece relación entre el contenido del texto y otros contextos.

B- Establece relaciones entre la realidad que se le presenta en el texto y otras situaciones nuevas, puede modificar la conducta personal.



R- Necesita niveles de ayuda para establecer relaciones entre la realidad que se le presenta en el texto y otras situaciones nuevas, puede modificar la conducta personal.

M- No es capaz de establecer relaciones entre la realidad que se le presenta en el texto y otras situaciones nuevas, aunque el profesor lo ayude.

Demostración en la práctica del cómo lograr la comprensión de textos desde la promoción-comprensión del texto poético con temática medioambiental con enfoque eco crítico

El análisis literario se caracteriza por sus potencialidades para el desarrollo de la comprensión lectora en los escolares de Décimo grado, para ser protagonistas en la construcción de sus conocimientos, favorecen a la iniciativa y creatividad de estos. Está sustentada la investigación, en el enfoque socio-histórico y cultural planteado por Vygotsky, y asumido por la pedagogía cubana que contribuye a la competencia comunicativa de los escolares. La propuesta de análisis que se ejecuta, está concebida a partir del estudio teórico acerca de la temática abordada; favorecen al logro de objetivos cognitivos, comunicativos y socioculturales, así como el perfeccionamiento y optimización continuas de la educación, y de la asignatura Español-Literatura, para una efectiva actividad de análisis literarios, a través de la comprensión del texto, como conjunto de destrezas, y de cultura comunicológica.

Se selecciona al escritor parnasiano francés Paul Verlaine, que es un autor que se estudia en el programa de estudios del Décimo grado, para trabajar la comprensión y análisis literario. La unidad en donde se enmarca este autor, posibilita trabajar con textos poéticos, y dispone de una cantidad de horas suficientes que accede a desarrollar actividades numerosas encaminadas al logro de habilidades de comprensión. En los poemas se destacan temas como el amor, la vida, los valores, y en especial, el cuidado a la naturaleza, que desde las nuevas miradas de los estudios literarios, proponen un enfoque eco crítico, a partir de la dimensión medioambientalista, que constituye además eje



transversal que el programa consigna. Profundizar en el análisis de la obra de Verlaine, significa apropiarse de valores imprescindibles para la vida de un adolescente que necesita formarse integralmente.

Esta propuesta de análisis literario, a partir de la lectura y comprensión, se ejecutan en diferentes momentos de la clase de Español-Literatura, no obstante el estudio independiente como potenciador de habilidades, también posee un rol determinante, porque, en ocasiones, se demanda la búsqueda de información sobre un texto o la realización de otras actividades que perfeccionan y optimizan las planteadas en la clase. En ellas se tiene presente las características psicopedagógicas de los estudiantes y se propicia un espacio atractivo e interesante, lo que coadyuva a que perseveren por aprender y por comprender. Todos, factores ineludibles para aprender su profesión y para su vida. Este análisis literario, se caracteriza por ser creativo y permiten que los estudiantes aporten sus observaciones, puntos de vistas y afectividad lectora. A continuación, sirve de modelo una propuesta de análisis literario, en la que los estudiantes harán valer sus habilidades de comprensión textual, y además, la creatividad que puede ser una vía heurística para gestar resultados más alentadores.

Metodología para la ejecución de la actividad:

En esta oportunidad se comentará sobre el poema "*Canción de otoño*", del escritor francés Paul Verlaine, y se hará especial énfasis en su tema principal, que es el olvido. Para comenzar se les invita a escuchar la canción "*Mirando como caen las hojas*", de la cantante cubana Diana Fuentes. Se introduce la actividad para motivar el debate, partiendo de lo que ya conocen sobre el olvido como huella del recuerdo y pesar del alma, orientada con anterioridad. Esta actividad tendrá como objetivo interpretar un poema del escritor Paul Verlaine, de manera que se evidencie que el olvido es un pesar del alma.



“Canción de otoño” de Paul Verlaine

Largos sollozos

de los violines

que otoño afina

hieren mi alma

de una incurable

melancolía.

Agonizando,

lívido, cuando

suenan la hora,

recuerdo aquellos

días más bellos

y mi alma llora.

Viento nefando

va así arrastrando,

mi vida incierta,

aquí y allá

tal como va

la hoja muerta.



Después de cumplir con la lectura modelo del poema. El debate gira alrededor de las siguientes interrogantes, que corresponden a los tres subprocesos lectores que la doctora Isabel Solé (1992) consigna.

Antes: -¿Han oído hablar sobre Paul Verlaine? (Se ofrecen datos de su vida y obra), ¿Cuál es la intención del autor?, ¿A qué se refiere el autor cuando dice “largos sollozos de los violines que otoño afina”? ¿Qué es sollozar? Sustitúyela por un sinónimo, Al expresar “hieren mi alma de una profunda melancolía” ¿qué se nos transmite? ¿A qué se refieren los vocablos herir y melancolía?, ¿Por qué el sujeto lírico manifiesta “agonizando, lívido, cuando suena la hora”? ¿Qué significan los vocablos agonizando y lívido?, ¿Por qué el sujeto lírico manifiesta “...recuerdo aquellos días más bellos y mi alma llora?”. Y esa agonía, bien pudiera ser esa respuesta o contestación de la naturaleza por los daños causados.

Así como, ¿qué te sugiere la pareja sintáctica “viento nefando”? Indague el significado de la palabra “nefando”. Relaciónela con el significado que hasta ahora tiene del poema, ¿Por qué el sujeto lírico expresa “mi vida incierta”?

Durante: ¿Qué connotará con esta pareja sintáctica? ¿Qué atribución o significado le confieres el uso de los adverbios de lugar, “aquí y allá”?, ¿Qué te sugiere la última pareja sintáctica del poema “hoja muerta”? Explica la causa. ¿Qué recurso literario es?, Redacta el tema del poema, ¿Crees que había distancia entre el sujeto evocado y su amada? ¿Por qué el olvido se asocia con la muerte? ¿Te identificas con él?, ¿Qué propones para rectificar esos sentimientos del alma?, Si tuvieras la oportunidad de cambiarle el final al poema a Verlaine, ¿Cuál le darías? Escríbelo en un texto poético para que reviertas la situación presentada, Sabes que el olvido y la desilusión son problemas por los cuales atraviesan algunas personas, quizá ocasionado por las infortunadas experiencias que han vivido. Elabore una entrevista imaginaria la cual le harías al escritor del poema Paul Verlaine, y en la que le preguntes, sobre la melancolía, pues, redáctala con la información anterior.



Después: Se podrán redactar textos creativos, que muestren la asimilación cabal del poema. Como una actividad de extrapolación, a continuación se proyecta un fragmento de su producto de la actividad.

Ejemplo de Receta de “Entusiasmo con optimismo”: *“Vierta exclusivamente en una cacerola, 2 porciones de amor, paciencia y compromiso natural; luego, una pizca de empeño, ánimo y esfuerzo. Agregue media cucharadita de valor y 1 de optimismo. Comience a remover todo con una cuchara, pero, suavemente, porque si no, tanta pasión cegará el empeño, y el optimismo, no surtirá efecto. Para que esta preparación se aromatice, añada unos granitos de canción”...*

Luego de esta actividad, se recomienda la lectura de otros libros de este autor. Se pasa al análisis del poema para lograr su comprensión. Influirá la reflexión como mecanismo para un aprendizaje más vivencial y productivo. En fin, que el poema se convierte en una canción a todo lo que nos desilusiona y decepciona en una vida improductiva, relegada a la frustración, y desde una dimensión medioambiental con enfoque eco crítico, pues la desilusión es la negación de algunos seres humanos indolentes, que deben mejorar sus modos de actuación. Pero, para revertir ese final, pues, miremos a la vida de frente, y hagamos por ella, con la misma pasión con que se recuerda y crea, un medio ambiente más inclusivo, y mucho menos destruido, como lamentablemente hoy es pintado por aquel pincel que llora, y siente. La propuesta de actividades contiene un total de 12 propuestas de análisis literario, al apoyarse en la habilidades de comprensión del texto, que explotan las potencialidades que muestran los estudiantes que tienen que ver con sus motivaciones.

Resultados de constatación:

Una vez aplicada la propuesta de análisis, se pudo corroborar que los estudiantes lograron un nivel superior en cuanto a la comprensión de textos poéticos. Se apreció una satisfacción ante la lectura desde la aplicación de los subproceso lectores (antes, durante y después), los



cuales apoyaron a constituir una actividad de perfeccionamiento literario de comprensión lectora. Ello se presentará a continuación. A partir de su determinación se procedió a la aplicación del pre-test en el cual se involucró a toda la muestra compuesta por 20 estudiantes de Décimo grado que fue seleccionada de forma intencional no probabilística.

Como parte del pre-test se realizó una prueba pedagógica de entrada y la observación a los estudiantes. Para la constatación de los resultados se tomaron como punto de referencia las respuestas de los estudiantes en la prueba pedagógica en las que se pudo determinar el nivel de desarrollo en la comprensión lectora de los estudiantes involucrados. Para la evaluación del comportamiento de cada sujeto en los indicadores establecidos se utilizó una escala valorativa que comprende los niveles de Bien, Regular y Mal. El análisis de la información recogida permitió procesar los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos referidos anteriormente y que aparecen descritos en la tabla 1 de este trabajo.

Descripción de la tabla 1

En la tabla 1 se recoge los resultados obtenidos con respecto a las dimensiones e indicadores evaluados; en la primera columna a la izquierda aparecen las dimensiones de la variable dependiente, a continuación los indicadores correspondientes, seguidamente los criterios de evaluación B (bien), R (regular), M (mal), con su respectiva cantidad (C) y por ciento de escolares evaluados en cada uno y en la parte derecha de la tabla aparece la muestra.



Dimensión	Indicadores	Criterios de evaluación						Muestra
		B		R		M		
		C	%	C	%	C	%	
Nivel I	1.1	8	40	4	20	8	40	20
	1.2	5	25	3	15	12	60	
Nivel II	2.1	2	10	2	10	16	80	
	2.2	4	20	6	30	10	50	
Nivel III	3.1	3	15	5	25	12	60	
	3.2	6	30	3	15	11	55	

Fig. 1: Tabla 1: Resultados del diagnóstico inicial aplicado a la muestra sobre el cumplimiento de los indicadores consignados

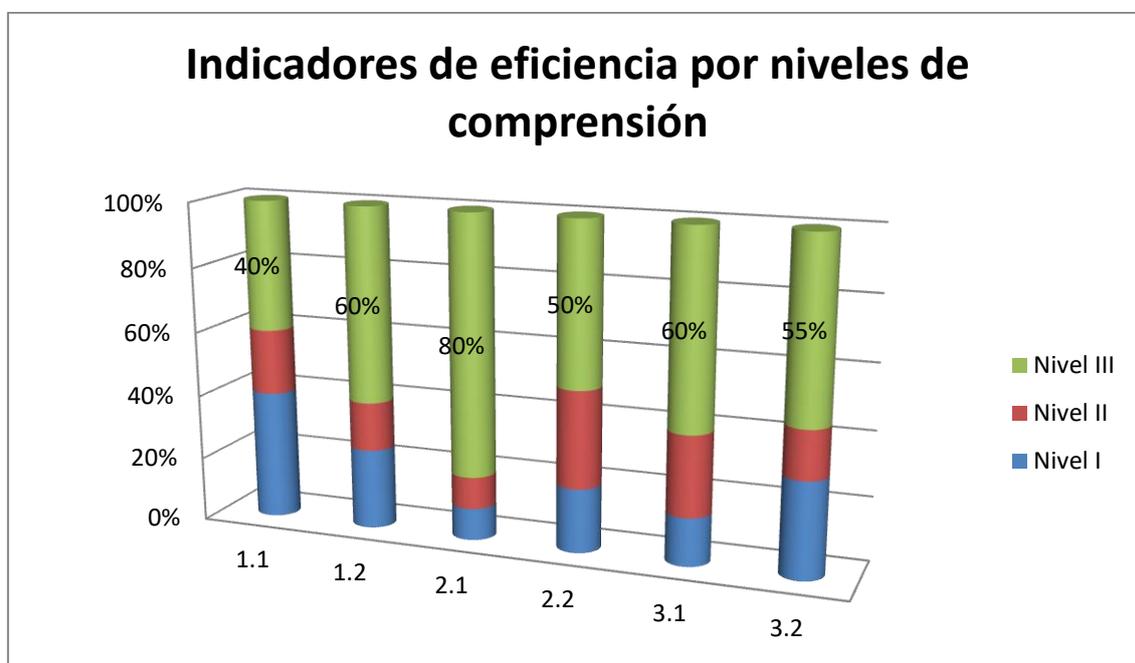


Fig. 2: Gráfico resumen por indicadores de eficiencia según niveles de comprensión.



Análisis de la tabla. Razonamiento y descripción:

Como puede apreciarse en los datos numéricos plasmados en la tabla existen insuficiencias en el comportamiento de los indicadores en los sujetos seleccionados como muestra. En el indicador 1.1 relacionado con el reconocimiento de palabras y frases expresadas en el texto, se constató que de los 20 sujetos muestreados, solo 8 estudiantes se encuentran evaluados de Bien, lo que representa un 40%, pues son competentes de reconocer el significado de las palabras y frases que surgen en el texto sin necesidad de ayuda; lo que se demostró en las respuestas a las preguntas relacionadas con este aspecto en la prueba pedagógica. En este propio indicador, 4 escolares se evalúan de Regular (20 %) al necesitar niveles de ayuda en algunas ocasiones para reconocer el significado de las palabras y frases que aparecen en el texto, aunque estas puedan deducirse por el contexto. De Mal se evaluaron 8 escolares (40 %) al no ser capaces de reconocer el significado de las palabras y frases que aparecen en el texto, aunque se le brinden niveles de ayuda. Esta dificultad se presentó fundamentalmente en frases cuyo significado aparece de manera implícita en el texto.

Con respecto al indicador 1.2 que evalúa la reproducción del contenido tanto literal como implícito expresado en el texto, solamente 5 estudiantes (25%) se evalúan de Bien al reconocer todo lo que el texto comunica tanto de manera literal como implícita. Esto fue demostrado en las respuestas a todas las preguntas formuladas tanto en la prueba pedagógica como en clases sobre este particular. De Regular se evalúan 3 (15 %) ya que reconocen lo que el texto comunica de manera literal, pero no cuando aparece de manera implícita, o sea, no logran realizar inferencias. Hubo 12 escolares (60 %) evaluados de Mal al presentar dificultades para reconocer lo que trasmite en el texto, aunque se les ofrezcan niveles de ayuda, lo que influye en deficiencias en la lectura expresiva del texto.

En cuanto al indicador 2.1 que evalúa la realización de valoraciones sobre las acciones de los personajes, se tiene que 2 sujetos (10%) se



evalúan de Bien, pues valoran las acciones de los personajes a partir de emitir criterios y juicios de valor, aunque necesiten en algunas ocasiones orientación de la maestra para ello. Debe tenerse en cuenta que en el objetivo declarado en el programa la ayuda del profesor es necesaria en este aspecto en correspondencia con el contenido y tipo de texto. Con categoría de Regular aparece el 10% de los escolares (2) por necesitar siempre la ayuda del profesor para valorar la conducta de los personajes. Hubo 16 sujetos que obtuvieron la categoría de Mal para un 80% pues no consiguen expresar criterios personales de valor aunque el profesor le aplique niveles de ayuda.

Con relación al indicador 2.2 relacionado con la emisión de argumentos y valoraciones a partir del contenido del texto según su tipología, se aprecia que 4 sujetos se evalúan de Bien para un 20% pues emiten criterios personales de valor, reconociendo el sentido profundo del texto y argumentan con criterios concretos y precisos; 6 obtienen Regular (30 %) ya que emiten criterios muy generales que en ocasiones no se ajustan al contenido del texto. Hay 10 escolares que se ubican en la categoría de Mal para un 50% pues no realizan valoraciones al no reconocer el sentido del texto y los argumentos que ofrecen ante determinada situación son vagos e imprecisos.

Concibiendo un análisis del indicador 3.1 que mide el establecimiento de relaciones entre diferentes textos, se observa que 3 escolares (15%) se evalúan de Bien por ser capaces de establecer relaciones intertextuales, tanto a partir del tema, como de los personajes y otros elementos; 5 sujetos se ubican en la categoría de Regular para un 25% pues solamente en ocasiones establecen relaciones entre el texto leído y otros, relaciona el contenido el título, esquemas o tablas que lo resuman. Hay 12 escolares se evalúan de Mal para un 60% pues no relacionan los textos a partir de la tipología textual, estilo o por el tratado en estos.



En relación al indicador 3.2 en el que se evalúa el establecimiento de relaciones entre el contenido del texto y otros contextos, se constató que 6 sujetos se evalúan de Bien para un 30% por ser capaces de aplicar la realidad que se presenta en el texto hacia otras situaciones nuevas y modifican la conducta personal a partir del mensaje que transmite el texto leído; 3 (15%) se ubican en la categoría de Regular al necesitar niveles de ayuda para establecer relaciones entre la realidad que se le presenta en el texto y otras situaciones nuevas. Hay 11 escolares (55%) que obtienen categoría de Mal por presentar dificultades en ofrecer la vigencia del contenido y mensaje del texto con respecto a otros, no aplican lo leído a situaciones nuevas y tampoco reaccionan ante ellas.

Los resultados obtenidos en el pre-test demuestran las carencias con relación a la comprensión lectora, pues se hace evidente a partir de las dificultades detectadas en el comportamiento de los indicadores que se manifiestan en:

- Insuficiencias al reproducir todo lo que pueden extraer del texto.
- No realizan inferencias para establecer relaciones de causa efecto.
- Impresiones en asumir criterios personales de valor por no reconocer el sentido profundo del texto.

A pesar de estas insuficiencias y a partir de la práctica pedagógica de los autores de este trabajo, se ha manifestado que los estudiantes del grupo control, pueden leer de manera correcta y han alcanzado la síntesis oracional. Es por ello que se ha elaborado esta propuesta de análisis, con vista a conseguir que puedan obtener la comprensión textual, y de ahí una correcta lectura expresiva que fomente un análisis profundo, en donde lo heurístico y conversacional desataque como factor clave.

Conclusiones:

- La propuesta de una comprensión textual, a través de un análisis ecocrítico, resulta actividad racional y objetiva de concientización responsiva en donde el estudiante puede y quiera transformar su realidad, porque ha descubierto, sin dudas, el placer de leer para



aprender, y la garantía de poder salvar el medio ambiente desde su posición como ente convertidor de la realidad.

- Se piensa que el estudiante-lector que analiza el texto literario, mediante su entendimiento y alcance, puede ser copartícipe de las esencias, fenómenos reales que se le presenten en forma de información sugestiva.
- Despertar la sensibilidad y la conciencia medioambiental desde ópticas más estéticas y éticas, a partir de las experiencias del estudiantado, es tarea prioritaria y enriquecedora para formar una personalidad íntegra, y consagrada a preservar el medioambiente como sustento vital, porque una lectura eficiente, es proporcional al tipo de lectores que se pretende formar, y es que “un lector experto también aprovecha su conocimiento enciclopédico no lingüístico (su experiencia del mundo sus conocimientos culturales) para comprender”. (Cassany, 2004, p. 2), y para hacer visible el susurro de una lectura alegre, útil y axiológicamente productiva para el intelecto.

Referencias bibliográficas:

- Acosta Gómez, I., & Bonachea Pérez, A. I. (enero, 2018). Experiencias pedagógicas desde la lectura crítica del texto: la didáctica de la gramática discursivo-funcional como ciencia particular de la educación. En *Revista Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*. España.
- Agulera Peña, R. (2018). La educación ambiental, una estrategia adecuada para el desarrollo sostenible de las comunidades. En *Revista Desarrollo Local Sostenible*, 11(31), febrero, pp. 2-11. Málaga.
- Basanta, A. (2005). La pasión de leer. En *Revista de Educación*. No. Extraordinario, julio. España.
- Campos, M. & García-Rivera, G. (2017). Aproximación a la eco crítica y la eco literatura: literatura juvenil clásica e imaginarios del agua. En *OCNOS Revista de literatura*, Vol. 16(2), 95-106.



- Cassany D. y Aliagas, C. (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura. En *Revista Aula de innovación educativa*, No. 162, pp. 18-22. Recuperado de: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/25555/cass_aliag_aula_mira.pdf?sequence=1
- Cassany, D. (2004). Las palabras y el escrito. En *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, ISSN-e 1571-4667, N°. 0, marzo, pp. 2-10. Recuperado de: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22470/Cassany_REDELE_0.pdf?sequence=1
- Cassany, D. (2011 en prensa). Una buena clase de lectura. En *Sugerencias para un plan de lectura, escritura y expresión oral. Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón*, pp. 36-41. Recuperado de: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22472/Cassany_PAN_DE_LECTURA.pdf?sequence=1
- Cervera, Á. (2013). De la comprensión lectora a la interpretación discursiva. En *Revista Cálamo FASPE*. No. 61, 71-75.
- Escalante de Urrecheaga, D., & Caldera de Briceño, R. (2008). Discusión esquematizada una estrategia para la comprensión de la lectura. En *Revista Acción Pedagógica*, 17(1), pp. 34-43.
- Gaspar, Del Pilar, M. & Archanco, P. (2006). La formación de lectores de textos literarios. En *Lenguaje y lectura desde la escuela. Serie del Lenguaje y la Comunicación*. No. 9. Caracas. IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior en América y el Caribe). UNESCO, 49.
- Gremiger de Acosta, C. (2000). El rol de la lectura en el aprendizaje de los valores. Una visión constructivista. En *Revista Puertas a la lectura*, ISSN 1575-9997, No. 9-10, pp. 59-63.
- Ítaca, P. & Durán, P. A. (2017). Eco crítica e historicidad: relejendo a los clásicos, la naturaleza y la sociedad. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 90 (31.3), 53-64.



- Jiménez, L. (2012). La animación a la lectura en las bibliotecas... La construcción de un camino hacia la lectura. En *Revista Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*. No. 108, enero-junio, 62.
- Larrañaga, E., Yubero, S., & Cerrillo, P. (2004). Un análisis de la imagen social del lector. En S. Yubero, E. Larrañaga, & P. Cerrillo., *Valores y lectura*. Estudios multidisciplinares. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 15-38.
- Merino, P. (2013). Formar lectores. En *Peonza Revista de Literatura Infantil y Juvenil*. Año. XXVII. No. 106-107, octubre, 29-30.
- Montaño, J. R. & Arias Leyva, G. (2004). La enseñanza de la lectura y la comprensión de textos en la escuela. En *Seminario Nacional para Educadores*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba, 6.
- Ostria, M. (2010). Globalización, ecología y literatura. Aproximación eco crítica a textos literarios latinoamericanos. *Kipus Revista andina de letras*, No. 27, 97-109.
- Suárez, A., Moreno, J. M., & Godoy, J. Ma. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto. En *Revista Álabe Revista de la Red de Universidades Lectoras*.



EL LECTOR ES COMUNICADOR: LA COMPRESIÓN DEL TEXTO POÉTICO DESDE UNA ACTITUD REFLEXIVA Y HERMENÉUTICO- TEXTUAL. HACIA UNA CONCEPCIÓN DE PROCEDIMIENTOS

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

MSc. MARITZA ESTHER ÁGUILA CONSUEGRA

MSc. DAYAMI SARDUY SANGIL

MSc. MAYELÍN BAGUÉ ANTIGUA

MSc. MAGDA BUENO PÉREZ

MSc. YORDANY MENESES ROMERO

MSc. ÁNGEL RAMÓN GONZÁLEZ ÁGUILA

MSc. DULCE MARÍA EHEMENDÍA ARCIA

En el presente artículo se aborda el proceso de comprensión del texto poético en los estudiantes del décimo grado de la enseñanza preuniversitaria. En el mismo, se reflexiona la importancia y validez de los procesos comunicativos, que resultan ser catalizadores responsivos y heurísticos, en relación con el proceso de comprensión con enfoque hermenéutico-interpretativo, y se propone procedimientos, contentivos en acciones estratégicas para el abordaje textual.

Introducción:

Los docentes deben persuadirse que en la educación se ha de gestionar un interpretar, un interactuar, para comprometerse a deshacer los malentendidos, que mistifican, y endiosan ideas poco claras, generadoras de anfibologías y ambigüedades. Así decía Juan Masiá, profesor y escritor



español, al hacernos reflexionar sobre el desencuentro, que inflama las mentes, que las hace hacer tantas conjeturas, las cuales acaban divergiendo esos puentes de entendimiento recíproco.

Dialogar es ir y venir a través de puentes. En el intercambio se dan encuentros y desencuentros. Hay que deshacer malentendidos y reinterpretar. El arte de interpretar se llama hermenéutica. Hoy necesitamos mucho la hermenéutica, el arte de leer, dialogar, interpretar y deshacer malentendidos. (Masiá, citado en Serna, 2012)

Precisamente, en la educación esos caudales de la comunicación, son los procedimientos y las estrategias, abocadas hacia los currículos. Se necesita de un currículo, que vaya hacia dentro con cambios; un currículo, donde el dialogar sea la manera de visibilizar un corpus-mentis con toda la holística, y desacralización concernientes a modos y modas que en la educación, entorpezcan y disminuyan. Porque como bien expresase el escritor español de la Generación del 98, Antonio Machado, y se coincide con él, cuando asiente que “en cuestiones de cultura y de saber, solo se pierde lo que se guarda; solo se gana lo que se da”. (Machado, citado en Bernad, 2015, p. 18)

Por eso, se vive en un mundo en el cual se debe esforzar cada día por lograr una sociedad mejor, la misma que se vea expresada en una convivencia sana, un respeto mutuo en el que se genere la acción-práctica, y no dar pie a la casualidad ni al empirismo. Para este objetivo se coincide con todos aquellos que consideran indefectible una formación de la persona basada en su desarrollo humano, cimentado en el principio de que el hombre es un ser capaz de ser mejor, para transformar su bienestar y el de los demás.

Pues, ¿quién dudaría que en la educación, hoy se pidan con urgencia, pasos que intencionen no solo la investigación pedagógica, sino una que sostenga y haga perdurar lo que de humano y renovador poseen las ciencias de la educación, y la cultura humanista de las sociedades del



conocimiento?, pues, en la educación hay mucho que hacer todavía, para lograr no solo una educación capaz de integrar los saberes, donde se genere la capacidad de convertir a una enseñanza-aprendizaje desarrolladora, plena y significativa. Entonces, se comprende, pues, que “la educación no es preparación para la vida; la educación es la vida en sí misma”, así nos enseña el filósofo, psicólogo y pedagogo norteamericano, John Dewey. (Dewey, 2009, p. 2)

En consecuencia, la comunicación, entendida como la actividad inicial y valorativa del ser humano, que actúa como ser social, supone la interacción, la autogestión, y sobre todo, la humanización y competencia cognitiva, dialógica, expresivo-valorativa, pragmática y sociocultural. La comunicación como sustentáculo y subterfugio de sistemas combinados e interacionales, genera auto-transformación, superación y construcción de conocimientos intuitivos-valorativos, y de praxis integradora y reflexiva. Varios autores, de diferentes maneras han emprendido la investigación sobre comunicación, comprensión y actitud hermenéutica, entre los que se subrayan: Solé (1995); Gatti (1997); Eco (1998, 1987); Kaplún (1998); Kristeva (1999); Beuchot (2000); Picado, F. M. (2001); Dos Santos (2002); Cassany (2003); González (2006); Spang, (2006); Delgado (2012); Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni. Cornoldi, (2010); Abusamra, Joannette, (2012). Roméu, (2015); Jiménez, (2015); Jurado (2016).

Pese a ello, es necesario extender el proceso investigativo, desde otras realidades, realizando investigaciones que aborden esta temática en el contexto cubano a la luz de los nuevos acaecimientos y transformaciones de la Educación que requiere la atención a este tema, lo cual se expresa en las siguientes limitaciones en la clase de comprensión del texto, en la asignatura Español-Literatura:

- Insuficiente capacidad para relacionar y organizar ideas.
- Limitado uso de procedimientos y estrategias, para leer y atribuir significados a las intenciones comunicativas.



- Los estudiantes en la comprensión de un texto no reconstruyen los marcos referenciales para elaborar su propio texto.
- Poseen débil desarrollo de habilidades para extrapolar lo que leen a nuevas situaciones.

Entonces, estas limitaciones reconocen plantear una contradicción que está dada por la necesidad de concebir a la comunicación como un sistema coherente de intención-valoración, y trae como resultado primario, la comprensión, pues, en la educación se demanda con urgencia de enseñar a valorar, y de enseñar a preguntarse; diríamos, que en la educación existe un hipotético, pero vital espacio, para mirar y enseñar a desplazar la duda estricta, para viabilizar el egreso de sujetos cognoscentes insertados en un mundo, que exige con prontitud, querer, poder y saber hacer más.

Es por ello que este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la comunicación en el proceso educativo, como vínculo catalizador, responsivo y heurístico del proceso de comprensión de textos y presentar procedimientos y acciones estratégicas para que los estudiantes logren una actitud hermenéutico-interpretativa.

Desarrollo:

En la literatura internacional se subraya la obra de innumerables teóricos, con respecto a la comunicación y la comprensión como esencia hermenéutica. En general, se argumenta en favor de una educación en la que el saber experiencial del lector, sirva de anclaje para que se asimile el cúmulo de información que los textos codifican, y sean estos integrados a los esquemas de conocimientos previos, así como también sean comunicados con precisión, que equivale a decir, que se explique y problematice de manera crítica los significados del texto. Porque todo ello, implica la comunicación para educar y transformar.



Se habla, pues, por los docentes de cómo transformar, y se insiste, pues que para poder lograrla, es perentorio, que se asuma, el querer cambiar; el cambio supone auto-valorización, y de proveer al sujeto la posibilidad de ir evaluando progresivamente el cómo y el porqué, y el para qué se necesita cambiar; se diría, un cambiar para progresar, pero también un cambiar para mirar más de cerca un presente-futuro, y porque el cambio automatiza en gran medida ese generar constante de un sistema de estrategias que permitan la auto-valoración, y auto-transformación.

Porque, entiéndase que para poder transformar, se necesita una gran argamasa humana, se diría axiológica, es decir, ser capaz de intentarlo, por ello, Carl Rogers, influyente psicólogo, quien junto a Abraham Maslow llegaría a fundar el enfoque humanista, nos aconseja que “la única persona que esta educada es la que ha aprendido cómo aprender y cambiar”. (Rogers, 2017, citado en Rodríguez, 2017, p. 2)

La idea está en interactuar, y ser agentes que promuevan el cambio, entonces ¿qué se necesita para optimizar la calidad de los sistemas? Se necesita unos procedimientos o estrategias, entendida como el objeto invisible de la ciencia, que permite hacer visible, palpable un estado, y por ende, un resultado. Las procedimientos y estrategias son vías que se pueden hallar para ofrecer intención y carácter de proceso, y para evaluar las posibles convergencias, entre un sujeto, o grupos de sujetos, que desean el cambio. Y, porque cambiar significa, aprender; asir un saber funcional. El desafío está en crear, mas en forjar, sujetos que se atemperen a situaciones que demandan cierto corpus de vivencias, de experiencias, para poder alcanzar ese estado deseado, que es, la innovación e innovación enriquecedoras.

De este modo, la comunicación educativa postula una actitud hermenéutica, la cual insta determinar una actitud interpretativo-demostrativa de los sucesos. Los colectivos pedagógicos deben proponer procedimientos y acciones estratégicas de enseñanza-aprendizaje, que



estén respaldada en la hermenéutica textual, entendida esta, como una visión demostrativa, donde se gestione en ese sujeto-estudiante, una actitud, que es pensar estratégicamente, y donde gradualmente se vayan integrando los saberes del autor-texto-emisor, con las del receptor-lector-intertexto: conocimiento del mundo.

En particular, este artículo aborda por qué los procesos comunicativos son necesarios, para descodificar los sentidos y significados de la comprensión, como ese desentrañar una idea escondida en una subjetividad. Todo ello, presume a toda luz, un anclaje de nuestro universo del saber, a una co-validación-intención de quien comprende, y un poder comprobarlo todo, en una especie de monte-idea, del que escribe, y la del comprensor sujeto-lector-traductor, de las subjetividades.

Umberto Eco, (1987) así lo explica, “[...] un texto quiere dejar al lector la iniciativa interpretativa, aunque normalmente desea ser interpretado con un margen suficiente de univocidad. Un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar [...]”. (Eco, 1987, p. 12), y hacer funcionar al texto, es mover nuestras experiencias y sentimientos. Es interpretar el texto, un acto comunicativo y de diálogo valorativo e introspectivo. En consecuencia, el filósofo mexicano Mauricio Beuchot, (2000) explica respecto a lo anterior que:

[...] en la contextualización se trata de conocer (a veces de adivinar) la intencionalidad del autor. Esto exige conocer su identidad, su momento histórico, sus condicionamientos psicosociales o culturales, lo que lo movió a escribirlo. También exige saber a quién o quiénes quieren decir lo que dice [...] (Beuchot, 2000, p. 29)

Beuchot, (2000) lo que nos intenta decir, es que para decodificar sería interesante descubrir el contexto y las maneras disímiles de decir, porque de esta manera, él explica que en la medida en que lector ejecute transacciones o negocios con el texto y su autor, el lector interpretará, que es aplicar pues, los discursos codificados en forma de cultura, o



mejor, si su capacidad responde a la cultura general y específica de la cual todo texto, junto con su autor es portadora. Entonces, la hermenéutica, vista como un procedimiento, logra el confrontar el saber evocado, con el saber presente del lector, que culturalmente, debe asirse al texto.

Así, el proceso de comprensión de textos poéticos, a partir de la actividad comunicativa, y la variable hermenéutica como actividad interpretativa; supone que el docente pueda enseñar e implementar prácticas constructivas y críticas de lectura y comprensión para generar una comunicación más eficaz, ante la necesidad de resolver las debilidades, a partir de las potencialidades, donde lo constructivista y desarrollador, coadyuvará a la praxis educativa, reflexiva y crítica.

Repensar un estilo de enseñanza-aprendizaje, no requiere únicamente, el mero hecho de reproducir estilo arcaicos de dirección estratégica, tanto a nivel áulico, como a nivel de institución, requiere en suma, la posibilidad de caminar hacia el razonamiento. Educar, ya lo diría José Martí, es una obra de infinito amor, se diría, de auto-reflexión, y vivencia plenas. Quien educa, tiene la gran misión, no solo de transmitir saberes, sino de hacerse visible en cada individualidad, es decir, es calar hondamente, en todos los caracteres, que conforman todos y cada uno de nuestros sujetos.

No se trata de esgrimir un cambio en la educación que altere y desestabilice, sino un cambio que promueva y transforme un estado (X) a un nivel de confort, de incentivación de los sujetos implicados, o sea, una simbiosis contestaría, que responda a las exigencias de formar sujetos necesariamente preparados. En tal sentido el profesor colombiano Guido Gatti, (1997) expone con tal celeridad:

[...] el conocimiento humano del sujeto de la educación es, ante todo, un proceso del cual él mismo es protagonista [...] La primera consecuencia práctica de este principio general es el carácter esencialmente dialogal de la comunicación educativa. La educación



obedece a los criterios éticos de un auténtico diálogo interpersonal. El educador no plasma desde afuera la personalidad del educando, sino que dialoga con él, para ayudarlo en la difícil tarea de plasmar desde dentro su personalidad. Una vez que la comunicación educativa se vuelve un monólogo, ya no es educación, sino un adoctrinamiento unilateral [...] (Gatti, 1997, p. 76.)

En la educación, no se necesita de silencios, de un ejecuta y haga, sino de una actividad pedagógica, que cree y gestione, una práctica de conocimiento, de experiencia, de incentivación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como ente portador del saber, sino en gran sentido, de un saber ser, de un saber hacer, haciendo. Por ello, la doctora Flor María Picado Godínez, (2001) señala que:

[...] la comunicación educativa es un caso particular de la comunicación humana, y es especialmente educativa cuando sea motivadora, en el sentido de lograr la apertura de y disponibilidad para aprender (afectividad), persuasiva: capaz de persuadir al alumno para provocar el deseo de aprender (cognitiva, afectiva, social, moral), autoestructurante, debe orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje, para que el sujeto reorganice y estructure la información; consistente, por cuanto ofrece situaciones novedosas y congruentes con los objetivos que se persiguen, facilitadora: implica utilizar diferentes canales que ayuden a una decodificación e integración de la información, según el estado evolutivo o nivel de desarrollo del sujeto [...] (Picado, 2001, pp. 24-25)

Es todo un reto, en el proceso pedagógico, evaluar los márgenes de error que puedan sucederse en el proceso formativo e integral de aquellos que intervengan. Entonces, educar, es ante todo, comunicar, dialogar, responsabilizarse con las otredades que se insertarán en un mundo cambiante, por la sola razón, de que el mundo, es una sociedad que no va en análisis (retroceso), sino en prolexis (progreso), para demostrar, la



dialéctica, no recursiva de la vida del educador y del educando, que en definitiva, son partes accesorias de la dinámica de vida que vivirán, y que gestionarán juntos un cambio más verosímil.

Por tanto, la comunicación educativa, no es un recurso o pretexto de la que se pueda huir tan fácil, porque la comunicación educativa, exige a quien la preconiza, no solo evaluarse a sí, tanto como, heteroevaluar otras realidades, dentro de la diversidad, que irán estas últimas, hacer ver que entre más se conozca uno mismo, mejor interpretará los mundos-sucesos de las interioridades. Porque la auto-confianza de saber y crecer, es una perspectiva, desde lo valorativo-interpersonal, hacia lo intrapersonal.

La universidad no quiere adeptos, sino, sujetos que la hagan vivir, desde esos momentos plenos de investigación-transformación, hasta esas zonas de desarrollo actual que serán (saberes integrados, y capacidades demostradas); pero no se puede decir que la comunicación educativa es una actitud ante la conciencia en la universidad, sino que ella irá de estados iniciales, hasta posibilidades esperadas. Comunicar se nos pide a todos, como norma evolutiva de cambio social, y ¿qué es la universidad?, sino una entidad gestora de actitudes comunicativas que totalizan un sistema íntegro y visible.

La comunicación educativa es esencialmente un estado de la psiquis corporal, que opera más que en las percepciones, en las realidades que la conciencia, pues devela, desde lo sensorial, lo práctico, es decir, desde una subjetividad, hasta la concreción de lo que se desea. La comunicación educativa, como ninguna en general, es guía, únicamente, porque ella se ordena y programa, pero jamás, ella ha de nacer en los demás, tan natural, que parezca una virtud, sin que se sienta el atrincheramiento de ambos interlocutores; por tanto el teórico argentino de la comunicación, Mario Kaplún,(1998) nos aconseja:



[...] sin dejar de reconocer la conveniencia e incluso la necesidad de materializar materiales provocativos y estimuladores de la actividad mental del estudiante y el valor de la intracomunicación (reflexión crítica, el diálogo interior) como una dimensión fundamental en todo proceso educativo. (Kaplún, 1998, p. 231)

Por tanto, la enseñanza-aprendizaje de la comunicación, transforma el pensar y el hacer, desde las formas simples de entendimiento, hacia las formas más complejas de transformación afectiva, volitiva y de posición de quién era, en un querer para saber y hacer, para servir.

Pero, educar la comunicación es un acto que merece, educar los actos de interpretación. En este sentido, lo afectivo, volitivo como especifica Kaplún, (1998) evidencia operacionalizar con la palabra hermenéutica, que quizá para muchos sea un término muy poco tomado en cuenta, al menos por las investigaciones contemporáneas de mediados del siglo XX. Es un término, que supuso una revelación filosófica, o metafísica de ciertos tipos de escrituras; mas, si vamos a su etimología u origen, veremos como ella es con toda la extensión de significación, el arte de interpretar, es para nosotros el arte de hacer creíble toda actividad de comprensión. Es aplicar, desde la concepción del poema, aquellas ideas del autor en nosotros los lectores sensibles.

Se debe estar claro, que la intención en la comprensión, análogamente, es una actitud hermenéutica, es más, esta última es la sumatoria o ecuación, de un largo y esmerado proceso de comprensión misma, es decir, que la propia comprensión efectiva, productiva, real, es un buen paso para adoptar una actitud hermenéutica, y de arduo un trabajo de depositar en el lector la confianza de coincidir, en cooperación continua con el autor. En esencia, la hermenéutica, parafraseando al filósofo alemán Schleiermacher, es más o menos como el arte de evitarse el mal entendido con el texto; aunque para la catedrática y doctora en ciencias pedagógicas, y profesora de la universidad de Antioquia, Elvia María



González Agudelo, (2006) es vista como, y además, coincide con el filósofo alemán Schleiermacher, al asentir que es:

[...] el arte de evitarse el mal entendido para entender los textos y entenderse intersubjetivamente en las conversaciones. Se comprende, no aplicando reglas, sino comparando y adivinando, pasando de las palabras al pensamiento, comparando gramaticalmente y adivinando las intenciones del autor, transportándose a ese otro; es pensar lo pensando, el intérprete piensa nuevamente lo que el autor pensó, pero nunca comprenderá totalmente, establecerá, incluso un diálogo con lo dicho pues el conocimiento es inacabado; es el círculo hermenéutico, por lo general, las reglas gramaticales, están en lo individual, la expresión de un autor, es el todo en las partes, la comparación en la adivinación. (González, 2006, p. 24)

Una comparación, que estimula aplicar saberes para garantizar una comprensión más cercana, no solo con los estudiantes que han de asumirla, como divisa en la solución de los problemas, sino en la generación de estados de plena legitimación, con el objeto a entender.

Por tanto, solucionar, no es simplemente hacer, sino solucionar es esencialmente producir. Y ello, es la actitud hermenéutica, toda una cualidad visible si se trabaja con ahínco; la hermenéutica textual, hace interpolar, es decir, co-validar e introducir una presunción del lector, con las exigencias y pasiones que hace demostrar y ver en el autor. La hermenéutica es legitimar, limar, las insuficiencias de quien lee, e ir asumiendo un estado de confort con lo planteado por el autor, se diría que, todo trabajo lector, debe entronizarse hacia una actitud hermenéutica.

Es decir, hay que entender los mundos-sucesos del autor-emisor, su contexto, para concordar con lo que decía Umberto Eco, (1998) porque él expresaba que todo lector (ávido), debe permitirse comparar un universo



lejano del (autor) y destejer la tela compleja que cobija cada texto, es decir, que el autor ha dejado una especie de intersticios o huecos, quizá por azar, y que solo verá la superficie, si la lectura del mundo se corresponde con la cultura propia, fuente, como marco de entendimiento común desde las experiencias y esquemas previos del referente-realidad del lector.

Umberto Eco, además, nos aconseja delimitar los espacios-plenos-vitales del autor, para entonces, acercarse, y procesar, desde la experiencia actual, una experiencia potencial, de una lectura de la vida, a una lectura plena de la vida, es decir, comprender la vida de esos mundos-sucesos. Se coincide con la catedrática González Agudelo, cuando expresó, en torno a la comprensión, una vez más:

[...] pero nunca se comprende exhaustivamente algo. El comprender totalmente es inalcanzable, inalcanzable como el saber acabado; el no comprender jamás quiere extinguirse del todo, dependemos del diálogo con los textos, del diálogo de unos con otros y también con nosotros mismos, para poder alcanzar verdades compartidas, por lo menos temporalmente. (González, 2006, p. 23)

Cuando se logre unir conocimientos con sentimientos, en lo tocante a la universidad, la hermenéutica más que una actitud ante la vida será, una posibilidad del egreso de sujetos que despojen todo pensamiento especulativo, y apliquen a su dinámica, esa vieja, pero aleccionadora premisa de que todo conocimiento, para que sea experiencia, pasa por la ciencia; y la hermenéutica es eso, una experiencia, de sustraer de todo empirismo presuntuoso, lo inoperable, al hacer liberar la idea preclara y sistematizada. Entonces, como bien expresase Umberto Eco, (1998) es pues, la necesidad de crecer, haciendo, o mejor, como él mismo decía, “encontrar la intención original [...]” (Eco, 1998, p.35) El doctor Uriel Delgado Páez, (2012) confirma lo anterior, al decir:



[...] el ser humano como ser que aspira a una válida comprensión de sí mismo y de la realidad se enfrenta de este modo a una búsqueda que le permita mantener una relación comprensivamente coherente con las distintas dimensiones de su entorno existencial. La interpretación es un proceso que fluye en dirección de la comprensión de sentidos hacia lo inteligible, hay un vínculo de finalidad entre interpretación y comprensión. El esfuerzo hermenéutico es un esfuerzo por la explicación de sentido; sentido que es expresado mediante el proceso de elocución, que como expresión de un discurso interior nos permite mediante la retórica el arte del buen hablar, la posibilidad de transmitir un pensamiento de manera eficaz. (Delgado, 2012, p. 54)

La hermenéutica, es asumida como un procedimiento heurístico, y ¿Qué es lo heurístico?, pues, ello supone una búsqueda parcial, integral de un conocimiento anterior, previo, e integrarlo a un saber actual-potencial y efectivo. La heurística, entendida como una situación de (busco y encuentro) se hace sentir, que todo lo que desea buscar, a veces no se halla, bien, porque la cultura del sujeto-aprendiz, no sobrepasa más que cierta actitud reproductiva, o bien porque quien busca, no puede ver más allá que sus meras presunciones o intenciones de hacer ver lo que su visión científica le da. Nuevamente Delgado Páez, advierte que:

[...] nos podemos dar cuenta que el proceso hermenéutico como aspiración a la comprensión completa con la eficaz transmisión de sentido comprendido, esta transmisión se sentidos está implícitamente contenida en la tarea del educador; la educación aspira a formar en el alumno las condiciones de una adecuada comprensión de la realidad. (Delgado, 2012, p. 56)

Efectivamente, cuando se habla que la hermenéutica, puede verse como un procedimiento heurístico, nos referimos a que ella, permanece como gestora del conocimiento real, o del conocimiento potencial entre dos



subjetividades, no análogas, nos referimos a que es muy diferente el pensar del autor, al pensar del lector, pero, aunque esas diferencias permanezcan, han de limarse, para lograr, si no un entendimiento íntegro, de ambas experiencias, sí un razonamiento que nos permita acercarnos a esa otra realidad, que es dar sentido a otro contexto lejano al nuestro, es decir a otro mundo-suceso.

Entonces, ese mundo-suceso, verá la luz, si y solo si, se asume el mundo-suceso, como una garantía, para saber ofrecer sentido, a una colectividad de signos; porque ¿qué es la literatura?, pues sino una entidad estructuradora de signos lingüísticos y de cosmovisiones gnoseológicas. Así, la hermenéutica no es una conjetura artificiosa, sino un escollo para solucionar el hoy, y para entender al proceso de comprensión del texto poético, no solo como una habilidad operacional del pensamiento, sino también evaluarla como un proceso-resultado de implicaciones históricas y culturales, que representan la experiencia del lector modelo.

Por tanto, la experiencia, se puede traducir como la capacidad del estudiante-lector para interpretar el mundo o conflicto evocado desde la existencia del texto. En tal sentido, la interpretación del hecho o acto comunicativo, exige la capacidad del lector-modelo. La comprensión del texto, siempre ha supuesto, entonces, una decodificación, según algunos entendidos en esta materia. Es considerada una intención de quien presupone o quiere demuestra un “algo”, a veces incierto. En este sentido, se asume a la comprensión como, lo asevera la doctora Angelina Roméu Escobar, (2015) como:

[...] un proceso cognitivo, dinámico, que da lugar al intercambio entre la información nueva contenida en el texto y la almacenada en la mente del sujeto, lo que posibilita que el texto influya en él y enriquezca o reformule sus conocimientos, a la vez que este atribuye nuevos significados a partir de sus inferencias. (Roméu, 2015, p. 5)



La comprensión, no solo es presumir, como quien viste un atuendo encima, sino introducirse en un mundo, que por momentos se nos muestra oculto. Comprender, debe ser un comportamiento que el lector, hace con el autor, diríamos, un vínculo conectivo y deliberado, entre autor-lector. Quien comprende asimila, una actitud de contesta, de pregunta y contesta (enriquecida), del lector hacia el autor en el compromiso de descubrir subjetividades.

Entonces, es una complicidad que más adelante se convertirá en una transformación del sujeto pasivo, a sujeto cognoscente-actuante; porque como ratificara la doctora Ana Delia Jiménez, (2015) al consignar que “[...] comprender constituye el punto de partida básico para modificar oportunamente el conocimiento [...] ello supone que la comprensión sea abordada como un proceso cognitivo, en virtud del cual se atribuyen significados al texto [...]” (Jiménez, 2015, p. 112), y atribuir significados al texto es valorar su implicancia y relevancia; su noción de uso en el referente-realidad del lector modelo. Pero, a la acción de atribuir se ciñe la verdad co-validada, legitimada del contexto y del texto. Es decir, la verdad hermenéutica o interpretativa, demostrado en hechos de valor sociocultural del texto y el contexto.

Asimismo, la teórica rusa Julia Kristeva, (1999) explica que “[...] el texto, pues, está doblemente orientado: hacia el sistema significativo en que se produce (la lengua y el lenguaje de una época y una sociedad precisas) y hacia el proceso social en que participa en tanto que discurso [...]” (Kristeva, 1999, p. 11), es por ello que el texto como estructura significativa, codifica una interpretación en donde se hacen converger dos situaciones: 1) el contexto, y 2) la construcción sensible del lector.

La comprensión del texto, pues, es toda una zona de interacción entre las ideas concebidas de quien escribe, en las ideas, y presunciones del lector; una especie de suerte, entre la lógica-creada por el autor, y la necesidad de destejer esas lógicas, por el lector, a veces alejado de la realidad



(inherente del autor), con respecto a la realidad (centro del lector); si el lector, no es capaz de ser asertivo con las ideas del autor. Es decir, que el lector debe “interpretar” los tonos en los que fueron codificados los sentidos, por el autor-emisor. Kurt Spang (2006) de la Universidad de Navarra, alude:

[...] a ello se añade la particularidad de que el mismo código verbal exige más colaboración a los receptores ya que tienen que «reconstruir» imaginativamente las figuras y su entorno, tienen que reproducir mentalmente la problemática, los sentimientos y aspiraciones que se plasman en una obra. [...] (Spang, 2006, p. 401)

Es pues, una virtud del sujeto-lector, descodificar las estructuras afectivas, en sucesos emotivos, transferibles en alguna medida, a la experiencia del lector. Esa es la conducta del lector, descubrir estímulos, tonos, que denoten la colaboración interpretativa de los lectores. Así, como indica la profesora Vanda brasileña Ferreira dos Santos, (2002) “la conducta lectora es por lo tanto una aventura cognoscitiva; una vivencia intelectual gratificante y liberadora”. (Dos Santos, 2002, p. 88). Así también, la comprensión de un texto implica, según Abusamra, Joannette y otros (2002):

[...] un proceso de alto nivel de construcción activa de significados mediante la puesta en marcha simultánea de habilidades lingüísticas (decodificación, análisis sintáctico), memoria, atención razonamiento, conocimiento del mundo, concomimientos de estrategias de lectura. La comprensión de textos es una tarea compleja que requiere de la participación de múltiples habilidades cognitivas. Fallas en una o varias de estas habilidades pueden originar dificultades en la comprensión del nivel textual. (Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni & Cornoldi, 2009, p. 193)

El centro, en la lectura, es el núcleo de entendimiento actual y real de desarrollo cognoscitivo, que hará compatible la actividad de comprensión;



sí el sujeto desarrolla una actividad crítica, reflexiva, intelectual, que potencie la necesidad de la búsqueda constante, y la comprobación textual de su saber previo, pues la comprensión será mucho más real, y menos enfundada en suposiciones, que lejos de aportar, aminora la actividad comprensiva. Lo que se desea es saber comprender críticamente, y que los sujetos que se impliquen, hagan funcionar su experiencia, como sustento para la crítica textual. En consecuencia, el doctor y Fabio Jurado Valencia, (2016) profesor de Literatura, expone:

[...] la lectura crítica no es la “libre opinión” del lector. La lectura crítica surge del ejercicio intelectual que presupone hacer inferencias, sean simples o complejas; las inferencias complejas dependen de las asociaciones entre los conocimientos que promueve el texto (en sus estructuras implícitas) y los conocimientos del lector, que a su vez devienen de los acervos textuales [...] Este diálogo entre los conocimientos del texto y los del lector constituye la lectura crítica, que es en sí un juego en el asombro de identificar intencionalidades en lo leído. Entonces la lectura crítica es imposible de aprender si los acervos textuales del lector son muy limitados [...] (Jurado, 2016, p. 12)

Asimismo, y desde la anterior reflexión, como bien aclara el profesor Jurado, (2016) ese acervo cultural se suple a partir de las reflexiones y diálogos textuales crítico-creativos del lector, ante sus esquemas de conocimientos, que le ayudarán a construir el referente realidad. Por ello, para proponerle al docente un adecuado abordaje textual, desde las teorías del análisis discursivo-funcional, y como metodología determinante en función de encauzar la comprensión de la lectura, se reelabora un procedimiento de análisis literario para abordar el poema como texto sugeridor de contextos. Y, porque como explicara la doctora Isabel Solé i Gallart, (1995) de la Universidad de Barcelona:



[...] leer es un proceso cognitivo complejo. que activa estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en torno a dificultades o lagunas de comprensión, diferenciar lo que es esencial de la información secundaria. (Solé, 1995, p. 3)

Además, leer produce en el estudiante-lector, sensaciones, es decir, umbrales de comprensión, porque en la medida en que el estudiante sepa más del tema, posea caudales experienciales, pues mejor sentido le atribuirá al contexto transmitido. En este caso, y coincidiendo con Solé, (1995) los autores de este trabajo proponen, al tomar en cuenta lo expresado por Miclos Szabolški, acerca de los planos (descriptivo, analizador y valorativo del texto) y (desde lo linguo-estilístico) enfoque textual de Ordréch Bêlich, se hizo una hibridez metodológica, y se ha logrado quizás un propio abordaje analítico, visto desde un procedimiento discursivo-funcional para la comprensión del texto poético, contentivo en acciones o invariantes operacionales, que sirven de sistematización aplicativa para el profesor de Español-Literatura. Porque si la comprensión es establecer y verificar predicciones, Solé, (1995) pues el análisis discursivo-funcional, pretende valorar las estructuras y concebirlas como recursos funcionales en el referente-realidad del lector.

Entonces, los autores de este artículo sostienen que los procedimientos, son estrategias correctivas y relacionadas a la actividad del sujeto cognoscente. Es un sistema de exigencias y un corpus de acciones (operaciones-actantes), que posibiliten ir de un saber reproductivo, a un ser y actuar, productivos, es decir, de un estado (actual), a un estado (real-deseado) de los sujetos. De ello se deduce que:

[...] para el trazado de la estrategia didáctica es preciso tomar en cuenta dos conceptos esenciales: las experiencias de aprendizaje y las actividades de enseñanza-aprendizaje. De este modo, los objetivos demandan que el alumno se exponga a situaciones y a



mensajes; esto es, a la presencia de problemas reales o a la representación de los problemas ante hechos y teorías, fórmulas y teoremas y a conflictos y esfuerzos de cooperación. (Díaz & Martins, 1997, p. 88)

A continuación se muestran los procedimientos (fases) contentivos en acciones estratégicas para abordar la comprensión del texto poético, desde un enfoque hermenéutico-textual y discursivo-funcional:

PROCEDIMIENTOS (FASES) Y ACCIONES ESTRATÉGICAS

I- Fase de descripción: (Acciones estratégicas)

1-Se ejecuta una lectura oral y luego expresiva para familiarizarse con el poema. (Sentimiento, impresión del lector sensible para desentrañar las esencias hacia la sensibilización en el poema)

2-Se describe las posibles intenciones del sujeto lírico (Descomposición de los apartados. del sujeto lírico y su cambio para comunicar una determinada cosmovisión del mundo)

3-Se inventaría los términos o vocablos que connotan la gramática o lingüística del texto. (Desintegrar palabras o frases para construir una significación y el sentido textual)

4-Se explicitan recursos literarios que expliquen la semántica del discurso (connotatividad de los actos del habla e implicaciones sugerentes del discurso poético como representación del contexto)

4-Se acerca el lector sensible a la tematización (tema) de la obra objeto como justificante subjetivo de la realidad objetiva representada.

II- Fase de análisis: (Acciones estratégicas)

1-Se valoran los estados conscientes del poema (significancia o relevancia)



2-Se elabora el asunto (convergencia entre el tema y el aparato ideológico que se evoca por parte del sujeto lírico)

3-Se valoran lo contrastivo entre lo que el sujeto lírico nos insinúa y lo reconstructivo, que el lector decodifica (tema-asunto-experiencia propias e intertextualidad)

4-Se aplica lo imaginal o intertextual más compleja (Co-creación del lector modelo como re-constructor del mundo del autor-emisor)

III- Fase de valoración: (Acciones estratégicas)

1-Se valoran las intenciones comunicativas del autor-emisor (sujeto lírico).

2-Se integran las partes analizadas en los segmentos intencionales (se demuestra el sentido hallado en función del texto y su contexto)

3-Demostrar sentimientos y emociones recibidos desde las ideas y experiencias personales que se connotan en el texto.

4-Redacción –composición– de la valoración del poema como texto. (Imbricación de las dimensiones estilísticas, poemáticas, autorales e impresión de la ideología o cosmovisión del lector modelo)

En el sistema de procedimientos anteriores, en las acciones estratégicas se puede verificar que su concepción incita y estimula a que los estudiantes generen interrogantes, dialoguen con el texto, y con el contexto, así como valoren de manera sensible y productiva las significaciones a través de evocaciones intertextuales. Todo lo cual exige la problematización del saber del texto, ante los lectores activos generadores de experiencias, y además, interrogar al texto, supone, desde la criticidad o literacidad textual, altos niveles de implicación cognitiva y meta-cognitiva del sujeto; por ello, el lector debe autoevaluar sus propias características como lector modelo. Precisamente, esto se



logra, si el lector cumple con lo que las doctoras Abusamra y Joannette, (2012) aseveran, al decir que:

[...] la meta-cognición refiere a un sujeto acerca de sus propias capacidades cognitivas y al control que puede ejercer sobre ellas. Analizar la comprensión desde una perspectiva meta-cognitiva significa considerar los conocimientos que el lector tiene sobre el objetivo de la lectura, sobre las estrategias que adopta para alcanzar este objetivo y sobre el control que ejercita para monitorear la propia comprensión. (Abusamra y Joannette 2012, p. 3)

En este sentido, el centro en la lectura, no es más, que la posibilidad del lector modelo, de descubrir las sospechas del autor, de hacer visible un mundo-evadido, para asumirlo, como un mundo-centro-asumido. Pues, el mundo-centro, es la relación, del autor-lector, es la integración del lector-activo, con el autor-activo; eso es el centro lector, la demostración de actitudes (las del lector), con las del (las del autor). Se exige que, como explica Daniel Cassany, (2003) “una lectura crítica también puede obtener datos y reflexiones complementarias que no son imprescindibles para la construcción del significado textual, pero que inevitablemente influyen en él”. (Cassany, 2003, p. 119)

Si no hay integración, no existe comprensión crítica. Todos estos procedimientos resultan de una intención y demostración del autor-emisor en la comprensión lectora. Y esa es una actitud del centro del lector hacia un análisis discursivo-funcional. Diríamos, que la comprensión del texto, supone una metacognición evidente, donde el lector lectora, evalúa, ponga en contexto, lo que aprende, es decir, le ofrezca sentido, a una idea nombrada por el consecuente-autor.

Conclusiones:

- La comunicación en comprensión demuestra la verbalización del sujeto lector, traducida en que los estudiantes enriquezcan las



prácticas de lectura, desde el accionar educativo Presupone, pues entender que la comprensión del texto poético, admite una actitud hermenéutica ante el texto, que es hallar las zonas de intención entre el autor-emisor, y la vida del lector modelo, como decodificador de la realidad-subjetiva evocada. Asimismo, la actitud hermenéutica, se concibe como el procedimiento y accionar estratégico del lector modelo, al evaluar al texto como un hecho, donde lo heurístico en la comprensión deviene capacidad lectora.

- Se deben concebir y aplicar procedimientos y acciones estratégicas, así todo ello requiere de hacer transformaciones, perfeccionamientos, que tomen en cuenta, los estados actuales de los aprendizajes. Ello postula que los estudiantes apliquen auténticos aprendizajes potenciales, para que se deleve la calidad, y la efectividad, y para garantizar una pertinencia social autónoma y liberadora, de esos aprendices formados, en función de la autogestión del conocimiento social que debe ser asumido por los implicados en la intervención educativa.
- Aplicar procedimientos de abordaje textual, es reconstruir las realidades y cosmovisiones presentadas por el comunicador-autor, es interpretar, sentir y vivir el proceso de comunicación como práctica permanente para la toma de conciencia lectora, como camino para la solución de los problemas de comprensión hermenéutica.

Referencias bibliográficas:

Abusamra, V. & Joannette, I. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos. Aspectos cognitivos de una habilidad cultural. En *Revista Neuropsicología Americana*, 4(1). Recuperado de: https://www.google.com.cu/?gws_rd=ssl#q=Lectura,+escritura+y+comprension%3Bn+de+textos.+Aspectos+cognitivos+de+una+habilidad+cultural



- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., Cornoldi, C. (2010). La comprensión de textos desde un enfoque multicomponencial. El test leer para comprender. En *Revista Prensa Médica Latinoamericana*. Pág. 193. Recuperado de: www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v3n2/v3n2a08.pdf
- Bernad, E. (Coord.) (2015). *Actualización de los nuevos sistemas educativos*. Madrid: Asociación Cultural y Científica Iberoamericana. España. Pág. 18. Recuperado de: <https://books.google.com/cu/books?isbn=8415705166>
- Beuchot, M. (2000). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: Editorial Ítaca. Recuperado de:
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. En *Revista Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, No. 32, pp. 113-132 Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=713548>
- Delgado, U. (2012). La formación como aspiración del proceso hermenéutico en la actividad educativa. En *Hermenéutica, retórica y educación. Memorias de la I Jornada en la UACM*. (Coord. Luis Antonio Monzón). México: Editores de la Vega. Pág. 54-56. Recuperado de: <https://books.google.com/cu/books?isbn=6079170027>
- Dewey, J. (2009). *Los programas de enseñanza de la ciencia, basados en la indagación en su contexto global*. Monterrey, NL. Pág. 2. Septiembre. Recuperado de: <http://www.innovec.org.mx/crecimientoconcalidad/presentaciones/5conferencia/hicks.pdf>
- Díaz J. & Martins, A. (1997). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. San José de Costa Rica. Pág. 88. Recuperado de: <https://books.google.com/cu/books?isbn=929039319X>



- Dos Santos, V. F. (2002). Lectura y libertad. Estrategias para el fomento de la lectura. En *Revista de Educación y Biblioteca*, No. 14, No. 130, Pág. 88. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=257713>
- Eco, U. (1987 a). El lector modelo. En *Lector in fábula*. Barcelona: Editorial Lumen. Recuperado de: http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/eco._el_lector_modelo.pdf
- Eco, U. (1998 b). *Interpretación y sobreinterpretación*. Estados Unidos: Cambridge University Press. Pág. 35. Recuperado de: <https://books.google.com/cu/books?isbn=8483230100>
- Gatti, E. (1997). *Ética de la comunicación. En Ética de las profesiones formativas*. Colombia: Editorial Santa Fe de Bogotá. Pág. 76. Recuperado de: <https://books.google.com/cu/books?isbn=958607935X>
- González, E. M. (2006). *Sobre la hermenéutica o acerca de las múltiples lecturas de lo real*. Bogotá: Editorial de la Universidad de Medellín. Págs. 23-24. Recuperado de: <https://books.google.com/cu/books?isbn=9589776604>
- Jiménez, A. D. (2015). Tratamiento metodológico de los componentes funcionales. Enseñanza de la comprensión de textos. En *Didáctica de la lengua española y la literatura (Comp. Angelina Roméu Escobar)*. Pág. 112. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Jurado, F. (2016). La lectura crítica. El diálogo entre los textos. En *Revista Ruta maestra*. Barcelona. Pág. 12. Recuperado de: <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/pdf/3.pdf>
- Kaplún, M. (1998). Expresión, lenguaje y pensamiento. En *Una pedagogía de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre. Pág.



231. Recuperado de:
<https://books.google.com.cu/books?isbn=8479604565>

Kristeva, J. (1999). *Semiótica 1*. España: Editorial Espiral/ensayo.
 Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8424502523>

Picado, F. M. (2001). La comunicación educativa un problema actual. En *Didáctica General. Una perspectiva integradora*. Madrid: Editorial EUNED. Universidad Estatal a Distancia. Pág. 24-25. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=9968311723>

Rodríguez, S. (2017). *La educación que merecen nuestros hijos*. Pág. 2
 Recuperado de:
<http://educarparalavidauapa.blogspot.com/2017/05/la-unica-persona-que-esta-educada-es-la.html>

Roméu, A. (2015). La asignatura Español-Literatura en la secundaria básica. Las invariantes de los programas. En *Introducción a la Didáctica de la lengua española y la literatura (Comp. Angelina Roméu Escobar)*. Editorial Pueblo y Educación. Pág. 5.

Solé, I. (1995). El placer de leer. En *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana Lectura*, No. 3, Año. 16. Recuperado de:

Spang, K. (2006). Acerca de los tonos en la literatura. En *Revista de Literatura*, julio-diciembre, Vol. LXVIII, No. 136, pp. 387-404. Universidad de Navarra. Recuperado de:
revistadeliteratura.revistas.csic.es › Inicio › Vol 68, No 136 (2006) › Spang



LA PROMOCIÓN DE LECTURA EN ESTUDIANTES DE OCTAVO GRADO. UNA PROPUESTA NECESARIA E INTERESANTE

LIC. YENI ARAHÍ GERABEL VALLE

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

MSC. YOSSELÍN GUERRERO ARAGÓN

DR. C RAMÓN LUIS HERRERA ROJAS

En la actualidad el objetivo esencial de la asignatura Español – Literatura es desarrollar las habilidades idiomáticas de los estudiantes, y formar un lector modelo, eficiente y crítico. Esta investigación ofrece una panorámica sobre el proceso lector y de lectura, como proceso y resultado de la actividad educativa, así como una revisión de autores y enfoques que permiten actualizar la metodología de la lectura como conjunto sistémico de valores. En este sentido, el presente trabajo es reflexionar sobre la lectura, y la promoción de lectura, como sucesos interactivos, donde el lector actualiza, disfruta y aplica su universo o matriz de experiencias.

Introducción:

La lectura representa una de las conquistas más importantes en la sociedad, la cual desempeña un papel esencial en el desarrollo intelectual y social del hombre, le permite satisfacer la curiosidad, la necesidad de información, el desarrollo del lenguaje y le sirve para garantizar la comprensión del mundo circundante. Se reconoce como un factor de



marcada relevancia en la civilización, muy ligada con su desarrollo intelectual, espiritual y social.

A través de la lectura se puede formar a las nuevas generaciones para que logre orientarse en el dinámico y complejo mundo en el que vivimos. En la actualidad se pretenden formar a hombres y mujeres más cultos, preparados y capaces de interpretar fenómenos que se le presenten en todas las esferas de la vida. A su vez el doctor Héctor Guillermo Alfaro López, (2007) plantea que:

El lector proyecta sus vivencias y conocimientos sobre el texto que lee, complementando lo que sabía con lo que no sabía que le ofrece el texto, para así alcanzar la comprensión y con ella el significado (...), comprensión del sentido que es en cierto modo un sinónimo de la sabiduría que también nos brinda la lectura para conocer y aceptar nuestros límites y con ello vivir de mejor forma la vida. (Alfaro, 2007, p. 12)

La lectura es el placer. El placer de asocia con el sistema de influencias o de experiencias. El lector que mejor las jerarquice, pues el sentido y el significado del texto, será la construcción de un esquema mental de descodificación.

La lectura es un estímulo grato que provoca emociones y permite la entrada de los puntos que son propuestos en los textos y que el lector enriquece con su experiencia e imaginación. Leer es uno de los placeres más grandes que existe, aunque, la lectura se torna un proceso complejo para los adolescentes, por el vertiginoso despertar de las nuevas tecnologías y la variedad de opciones culturales y recreativas que conllevan a la desmotivación de la lectura de un buen libro.

Así lo corrobora los doctores, José Antonio León, Ricardo Olmos y María Mar Sanz, (2010), al decir que: "(...) Leer implica necesariamente comprender un texto, sea cual sea la naturaleza de éste. Este acto conlleva, sobre todo, impregnarnos de su significado, extraerlo y hacerlo consciente". (León, Olmos y Mar, 2010, p. 10) leer, en efecto, para optimizar la calidad de los significados.



En la conformación del hábito de lectura influyen múltiples factores. No se nace lector, el lector se hace a través de la vida social. Existe a escala mundial un decrecimiento del hábito de la lectura, situación que repercute desfavorablemente en que el hombre crezca en toda su potencialidad. Leer es un medio afectivo para lograr el desarrollo intelectual, social, espiritual del hombre, por tanto la lectura reviste una alta significación y constituye un elemento esencial en la formación integral de las nuevas generaciones.

El Estado Cubano en conjunto con algunas instituciones culturales en su empeño por elevar la cultura del país ha situado la lectura dentro de sus prioridades; muestra de ello es la creación del Programa Editorial Libertad, el Programa Nacional por la Lectura, la Feria Internacional del Libro, las lecturas de verano, los concursos que se realizan en las bibliotecas escolares y públicas, como: “Sabe más quién lee más”, “Leer a Martí”, “El festival del libro”, entre otros.

El Ministerio de Educación (1993) planteó la necesidad de lograr sólidos hábitos de lectura en los alumnos, por lo que en los contenidos de los programas escolares insiste en la importancia de la lectura como una vía para favorecer esa formación integral. Particularmente los programas de Español-Literatura en la Enseñanza Media, plasma como objetivos que los alumnos: sientan interés por la lectura; lean en forma independiente obras de la literatura infantil y juvenil; aprecien la belleza de la palabra hablada y escrita; así como, la comprensión gradual de la literatura como reflejo artístico de la vida de la sociedad.

Diferentes autores coinciden en la necesidad de la lectura, y en la comprensión efectiva y afectiva de sentidos y significados, y evalúan a la lectura como actividad que debe realizarse de forma consciente, sistémica y sistemática como un acto de placer y ejercicio intelectual. Entre algunos de los autores se hallan: Solé i Gallart, I. (1995); Aguirre, de Ramírez, R. (2000); Fowler Calzada, V. (2000); Arias Leyva, G. (2004); Solé, M. (2007); Alfaro López, G. (2007); Herrera Rojas, R. L. (2009); Alonso, J. A., Olmos, R. y Mar Sanz, Ma. (2010); Acosta Gómez, I. (2017); Acosta



Gómez, I., Duarte Gandaria, O. y Enebral Rodríguez, Y. (2017); Navarro Barrios, Sobrino Pontigo, E y Acosta Gómez, I. (2018) entre otros.

A pesar de lo antes expuesto y de las investigaciones realizadas aún se manifiestan bajos niveles de lectura por placer, en estudiantes de octavo grado de la Secundaria Básica Ernesto Valdés Muñoz, donde se aprecia: la poca disposición e interés para participar en los concursos, la asistencia espontánea a la biblioteca es intermitente, el desconocimiento de autores y obras de la literatura infantil y juvenil de la localidad, la baja solicitud del préstamo interno y externo de la literatura recreativa.

Por todo lo anterior, el objetivo de la investigación es proponer actividades de promoción de lectura para formar intereses lectores en los estudiantes de octavo grado de la Secundaria Básica Ernesto Valdés Muñoz.

Desarrollo:

La formación de lectores en la educación media. Influencias formativas

En la actualidad, la lectura continúa siendo una herramienta básica para que el ser humano llegue a entender las múltiples riquezas de la cultura acumulada por la humanidad y logre su plenitud como sujeto social. Se considera como una fuente de placer, disfrute y a su vez un medio de adquirir conocimientos.

En las instituciones escolares la lectura se convierte en uno de los componentes fundamentales para la formación de futuros lectores, donde son capaces de influir en su sensibilidad y el intelecto desde edades tempranas.

Leer contribuye a elevar el caudal de experiencias del individuo, aumentar su acervo cultural y lo capacita para desarrollar mejor sus actividades y desenvolverse de manera correcta en todas las tareas a las que se enfrentará en la vida. La doctora Isabel Solé i Gallart, (1995) asevera que los estudiantes deben generar en la lectura lo afectivo, porque se insiste que:



(...) Leer por leer, leer para uno mismo, sin otra finalidad que la de sentir el placer de leer. Para muchos niños y niñas, la lectura es algo mágico y cotidiano, un tiempo compartido con los padres, teñido de relaciones afectivas, cálidas y afectuosas. (Solé, 1995, p. 4)

Leer para imaginar, pensar y aprender, debe ser un acto de justo intercambio entre los afectos evocados en las lecturas, y las maneras en las cuales podemos actualizar, traer al presente del lector, el mundo dispuesto por la lectura. Asimismo, los profesores Dignorah Soto Gómez, Isabel Gutiérrez de la Cruz y Eugenia del Carmen Mora Quintana, (2017) aseveran que, “con la lectura, se debe desarrollar la imaginación, viajar en ese cuento que transmite el libro y dejarse llevar por la historia. Así es como irán sintiendo, cada vez más, el placer que emana de la lectura”. (Soto, Gutiérrez y Mora, 2017, p. 103)

En este sentido, para la profesora Maira Solé, (2007) "La lectura es un hecho procesual tanto a nivel comprensivo (escuchar/leer) como a nivel productivo (hablar/escribir), por consiguiente las estrategias generadas en este campo deben contribuir a que el aprendiz pueda comunicarse de manera efectiva". (Solé, 2007, p. 2), y la comunicación efectiva, es el resultado del proceso de enseñanza desarrollante, integradora y socializadora.

Así, la lectura, es un proceso comunicativo, dialógico, perceptivo-interpretativo, que conecta los saberes potenciales del lector modelo, con las instancias comunicables que emite el autor-emisor. La lectura es una asimilación inteligente del lector. Es una imaginación de lo implícito por medio de la elaboración y comprobación constante de inferencias e hipótesis diversas que favorecen a enmendar problemas durante o después de la lectura. Así, lo aseguran los profesores Diasmany Navarro Barrios, Elena Sobrino Pontigo e Israel Acosta Gómez, (2018), al decir que:

(...) Toda lectura es inacabada, inconclusa, nada es tácito ni exclusivo, porque en la medida en que se lee más se descubre esa naturaleza o entorno mágico que esconde y a la vez revela el



universo del lector (desde su vida experiencial), y lo que el texto evoca o trasmite (capacidad de evadirse) del lector; porque, en cada lectura, el lector trasforma la realidad, para (...) readaptarla y confórmala más. (Navarro, Sobrino y Acosta, 2018, p. 6)

Por ello, debe enseñarse a leer para aprender, porque el universo del lector, es su saber adaptado a los contextos de lectura. Además, el doctor Ramón Luis Herrera Rojas, (2009, p. 17) plantea que “leer es una actividad humana de la máxima importancia porque:

- Le permite al hombre trascenderse a sí mismo en el tiempo y en el espacio y vivir, en apasionante aventura en los más variados ambientes, reales o imaginados, desde el más lejano pasado hasta el más fantasioso porvenir.
- Influye poderosamente en todo el conjunto de los procesos psíquicos de la personalidad, tanto del pensamiento como de la esfera afectiva.
- Contribuye a educar a la mujer y al hombre en los más altos valores humanistas, cuando encuentra en la lectura una certera brújula para descubrir y hacer suyos los ideales universales de la verdad, el bien, la belleza, la justicia y la libertad.
- Continúa siendo una fuente imprescindible para la adquisición de conocimientos, donde la conjugación armoniosa de los textos orales o escritos con las distintas modalidades del universo audiovisual inspira al campo de la enseñanza de la lectura.
- Constituye el medio fundamental para el logro de una educación permanente, tras la terminación de los estudios regulares. Actúa de modo particularmente fructífero en el despliegue de las competencias comunicativas. Los buenos lectores poseen un dominio considerablemente superior del vocabulario de su lengua, se expresan con mayor propiedad, fluidez, coherencia y suelen presentar una mejor ortografía.
- Concede un mayor grado de libertad a la imaginación y al pensamiento del receptor en comparación con las modalidades



audiovisuales y permite fáciles retrocesos o adelantos en el texto a voluntad del lector. La posibilidad de volver una y otra vez sobre lo leído favorece la profundidad del conocimiento e intensifica el disfrute estético.

Leer es un proceso activo que relaciona de manera muy especial a un lector con un texto dado”. Considera que el lector es un ente activo, que no receptiona simplemente el contenido de lo que lee sino que lo interpreta y reinterpreta a partir de las muchas posibilidades que pueden generar la diversidad de textos y la experiencia personal del lector.

Ramón Luis Herrera, (2009, p. 17) plantea además que:

Puede afirmarse que estamos en presencia de un lector cuando se ha observado que la persona mantiene una relación estable, libre, interesada, con los libros, guiada por una motivación de tal intensidad, que la lectura se ha convertido en una necesidad para cuya satisfacción se busca siempre el tiempo, porque no se concibe el vivir sin ella. En este sentido se menciona que el buen lector es aquel que comprende lo que lee, el que sabe opinar sobre lo que lee y el que es capaz de aprovechar lo que lee y de encontrarle utilidad. A lo largo de ese proceso, el buen lector activa sus conocimientos previamente acumulados sobre el tema y los pone a “dialogar” con la nueva información. Justamente por eso decimos que la lectura es un proceso activo y que tiene en el que lee efectos desencadenantes.

En efecto, la lectura es una actividad a la que se accede para satisfacer determinadas necesidades espirituales, pues es el diálogo entre el lector y el mundo del texto y de esa manera se establece la comunicación del autor con el público, para que esto ocurra, se necesita que el estado del lector encuentre puntos de contacto con el texto. Es un proceso activo porque requiere de una actitud responsable, y de alto grado de cognición, por los sujetos que leen.

Toda lectura es una interpretación consecuente, valorativa e introspectiva entre las intenciones o presunciones de quien lee, el



disfrute, y lo que el lector mismo es capaz de comprender y de aprender a través del acto generador y transformacional de la lectura. La lectura contribuye a estructurar y entender. Asimismo, los profesores Israel Acosta Gómez y otros, (2017) aseveran que:

(...) Leer, ante todo por convencimiento y persuasión, no por obligación, porque al leer se ha de poner todo el empeño, para extraer del alma la fraternidad y nobleza (...) la lectura es un proceso de reflexión que comienza antes, durante y después de la lectura, por lo que su aprendizaje no se limita a la adquisición del código escrito, ni tampoco a descifrar lo que quiere decir el autor en el texto escrito. (Acosta, Duarte y Enebral, 2017, pp. 4-12)

Y el empeño no es más que la voluntad del lector, por querer leer, esa es la verdadera lectura, la que logra calar u horadar en el alma y sensibilidad humana.

En la presente investigación se asume la definición aportada por Ramón Luis Herrera (2009), el cual expresa que la lectura es un espacio para el vuelo imaginativo, para la audacia de pensamiento, para una jubilosa libertad, tanto por la elección de textos como por la recreación que en la mente de cada ser humano los realiza y completa, y que los haga nacer a la vida y renovarse sin cesar.

La promoción de la lectura, obliga profundizar en los sentidos del texto y en los niveles de comprensión para saber qué podemos poner cerca del lector con el que se trabaja.

Mediante la lectura se despierta la capacidad para aprender, en ella no solo se expresa una información, sino que se comunican la experiencia humana acompañada de ideas y experiencias. La lectura propicia la capacidad de razonar y reflexionar e influye en el crecimiento crítico de sí mismo, en la formación integral del adolescente. Y, por supuesto, la lectura permite la construcción de sentidos por parte del receptor activo, que debe ser crítico, analítico y sensible. También, los profesores Israel Acosta Gómez, y Omara Duarte Gandaria, (2017) explicitan que:



(...) A mayor lectura, mejor competencia discursiva, pero para ello es necesario asumir el rol de la lectura, no solo como proceso, sino como resultado; la lectura es la consecuencia más inmediata para intervenir intelectiva y afectivamente, es decir, la lectura nos implica como protagonistas de un diálogo más creíble, desde la posesión de un pensamiento autónomo, propio (...) (Acosta y Duarte, 2017, p. 48)

Es decir, que el objetivo del proceso-producto (resultado del lector autónomo-modelo) es dialogar con los discursos; es activar el intelecto, y los afectos. Leer por leer, nada aporta, leer para saber es una actividad productivo-axiológico-valorativa, y desde este punto de vista, las profesoras Yoselín Guerrero Aragón y Maritza Esther Águila Consuegra, (2013) plantean que:

En la personalidad se da la relación entre lo cognitivo y lo afectivo; en el proceso de incentivación de la lectura se debe tener en cuenta esta unidad para que la lectura resulte gratificante y esto se logra en la medida en que la lectura responda a las necesidades del sujeto, le proporcione placer y emociones positivas, le desarrolle el pensamiento y la imaginación, experimente crecimiento personal, le ayude a conocer el mundo. (Aragón y Águila, 2013, p. 44)

Por ello, la formación de un lector en la secundaria básica es una tarea difícil, por diversas razones de orden sociocultural, psicológico y pedagógico, porque motivar al estudiante a leer, depende tanto del entorno escolar, como de las vías que se gestionen para hacerlo. Tomar conciencia de este hecho es decisivo para una labor de promoción eficaz. En la presente investigación se establece la formación de intereses lectores en los estudiantes de octavo grado de la Secundaria Básica Ernesto Valdés Muñoz como premisa imprescindible para desarrollar hábitos lectores.

Por tanto, para promocionar lectura, se deduce que es necesario, formar los intereses, vistos estos como, como formaciones psicológicas particulares que expresan la orientación afectiva del estudiante-lector



hacia la lectura el conocimiento de determinados sentidos, significados, que lo ayuda formarse desde lo afectivo, lo volitivo y motivacional.

En esta investigación, se apunta que los intereses lectores es la formación psicológica que expresan la orientación afectiva del lector hacia la lectura, aunque el interés se manifiesta en lo cognoscitivo y lo actitudinal.

La formación de intereses lectores en este nivel educativo será más efectiva si en lugar de la improvisación y el espontaneísmo partimos de concepciones científicas, que se han acumulado como un valioso caudal de experiencias realizadas por educadores del mundo entero, recogidas en una bibliografía cada vez más numerosa.

Ramón Luis Herrera (2009) plantea que “numerosos estudios y la práctica cotidiana del aula demuestran que los lectores poseen un desarrollo muy superior de sus habilidades y capacidades con respecto a los no lectores.” (Herrera, 2009. p. 12)

En la educación media se incluye un objetivo dirigido a desarrollar el gusto e interés por la lectura, lo que se traduce en:

- Estimular el deseo de poseer, emplear e intercambiar libros;
- aprender a disfrutar de la lectura;
- participar en ferias, exposiciones, concursos, obras de teatro y en otras actividades relacionadas con los libros;
- comentar sobre visitas a librerías, bibliotecas, exposiciones, casas de cultura;
- expresar opiniones sobre libros leídos, publicaciones y presentaciones de libros.

La promoción de lectura desde la clase de Español-Literatura. Deseo, capacitación y valoración

Las actividades de promoción de la lectura tienen como objetivo incitar los deseos de leer, capacitar al hombre para abordar todo tipo de textos: informativos, científicos, literarios, entre otros; prepararlo para adoptar distintas actitudes frente a la lectura.



La promoción de la lectura transforma las actitudes de los lectores ante lo leído, conduce al lector de las relaciones pasivas con el material leído hacia las activas y de éstas a relaciones de desarrollo. Se considera que el lector mantiene relaciones pasivas con el material leído cuando acepta sus contenidos sin hacer una valoración crítica de ellos y sin incorporarlos a su actividad práctica.

El lector que analiza críticamente lo leído, o que utiliza en la práctica los conocimientos adquiridos a través de la lectura, sin transformarlos, es un lector que mantiene relaciones activas con los documentos utilizados. El lector capaz de transformar el contenido de lo leído en nuevas ideas que pueden manifestarse posteriormente en la práctica, es un lector que mantiene relaciones de desarrollo con los documentos leídos, es un lector creador. En relación con lo anterior, la doctora Rubiela Aguirre de Ramírez, (2000) señala que:

(...) La lectura encierra pues, una serie de operaciones indispensables todas para la elaboración del significado, tales como: reconocimiento de la información, relación de dicha información con la almacenada en la memoria semántica del lector, activación de los significados semánticos, realización de distintos tipos de relaciones entre las partes del texto, construcción del significado global o macroestructura. (Aguirre, 2000, p. 147)

Entonces, Aguirre, (2000) significa que la lectura, es un acto de interrelación y construcción, de crítica, y valoración. Es además, una aceleración o catalizador heurístico, donde se intercambia con significados atribuidos, a partir de sentidos hallados.

Visto así, la lectura, o lo que se puede catalogar como lectura inteligente, necesita de la actividad análoga que es la de promover. Flower, (2000) explica que: “La unión del prefijo PRO (provecho) y MOVER con idéntico significado que en el español actual, poner en movimiento (movimiento estado de un cuerpo cuya posición varía respecto de un punto fijo)”. (Fowler 2000, p. 16).



Por su parte el término promover procede del latín *promoveré*. Iniciar o adelantar una cosa, procurando su logro. Sinónimos: impulsar, fomentar, suscitar, empujar, emprender.

Promover implica la coordinación de todos los elementos capaces de contribuir al ejercicio de la lectura: la escuela (con la biblioteca en destacado lugar); la familia; la comunidad con sus instituciones culturales como librerías, bibliotecas públicas, casas de cultura, museos, archivos, las organizaciones de creadores artísticos (Asociación Hermanos Saíz, UNEAC).

La promoción es la “acción y efecto de promover”. (Arias, 2004, p. 2)

El promotor es el sujeto mediador entre el lector y el libro. Es quien ejecuta la acción de la promoción. La labor del promotor se extiende en un doble intento de hacer que sea más y mejor lo leído, debe tener presentes los grupos de lectores que existen. (Fowler, 2000, p. 16)

Además, el sujeto-promotor como es el que promueve algo, encaminados a cumplir con una meta, que es, en este caso, allegar al estudiante-lector al libro, y sus esencias. En este sentido es una actividad social encauzada a la formación de hábitos e intereses de lectura adecuadas, con la orientación planificada a una población de lectores activos y que orienta sobre qué leer, cuándo leer y cómo leer.

Es evidente que para planificar y ejecutar la promoción de la lectura debe existir un promotor de la misma que deberá estar atento a la relación de los lectores ante los textos y sea capaz de emitir sus propios criterios. Un buen promotor de lectura debe caracterizarse por:

- Ser un buen lector convencido y entusiasta.
- Conocer muchos libros para poder recomendarlos.
- Diagnosticar los tipos de lectores que atiende.
- Propiciar el placer de la lectura.
- Promover la participación en los concursos.
- Incrementar el préstamo de libros entre estudiantes.



- Realizar actividades novedosas para profesores y estudiantes destinadas a apropiarse de textos de adecuada calidad estético literario que respondan a sus intereses.

El profesor Víctor Fowler, (2000) respalda que la promoción de lectura:

Se traduce en acciones, que pueden ser puntuales o a desarrollar en ciclos cortos o medianos, dentro de un diseño general que las supera en el tiempo, es en dicho diseño donde las secuencias adquieren significado según objetivos que han sido trazados de inicio y que además son continuamente revisados. (Fowler, 2000, p. 16)

En tal sentido, la investigadora y profesora Georgina Arias, (2004, p. 81) define la promoción de lectura como “el conjunto de acciones (administrativas, académicas, económicas, políticas, sociales y culturales) que una persona, comunidad, institución o nación desarrollan a favor de la formación de lectores y del acceso democrático a la lectura”.

Es el conjunto de actividades de distintos tipos destinadas a estimular y sensibilizar a la población hacia la utilización de materiales de lectura. Tales actividades pueden ser: promoción de libros y de otros materiales de lectura, concursos literarios, actividades culturales en torno al libro, encuentros sobre el libro y la lectura. Se considera la actividad como el proceso de interacción sujeto-objeto, dirigido a la satisfacción de las necesidades del sujeto, como resultado del cual se produce una transformación del objeto y del sujeto.

La actividad de promoción está encaminada a la divulgación de libros para una formación de hábitos de lectura adecuados, lo cual se logra con la orientación planificada a una población de lectores sobre qué leer, cómo leer y cuándo leer.

Todos estos criterios hacen referencia que la promoción de lectura no puede realizarse de forma abstracta, como simple exhortación a leer o como divulgación de los múltiples beneficios que la lectura aporta, todo lo relacionado con esta actividad debe ser previsto y planificado para poder despertar el interés por la lectura de diferentes tipos de textos. Es



necesaria la labor conjunta del profesor, el bibliotecario, la comunidad e instituciones culturales.

Conclusiones:

La lectura, desde las concepciones esgrimidas en este trabajo se concibe como un acto complejo, sistémico y sistemático, donde los estudiantes-lectores aprenden y perfeccionan sus hábitos y habilidades para el perfeccionamiento de sus intereses lectores. Por ello, la promoción de lectura necesita de enriquecimiento para la adecuada orientación didáctica que posibilite la participación consciente del estudiante en el proceso de lectura, y a la vez desarrolle el gusto estético de la creación verbal lectora.

Referencias bibliográficas:

- Acosta Gómez, I. (2017 a). Los países maravillosos: las lecturas. Reflexiones teóricas. En *Revista Márgenes*, 5(1) enero-marzo, pp. 45-59. Recuperado de: <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/margenes/article/view/545>
- Acosta Gómez, I., Duarte Gandaria, O. y Enebral Rodríguez, Y. (2017 b. octubre). Un encuentro con la lectura y comprensión del texto poético desde la clase de Español – Literatura. En *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (octubre 2017). Málaga, España. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/10/comprension-texto-poetico.html>
- Aguirre, de Ramírez, R. (2000). Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura. En *Revista Educere*, Año 4, No. 11, octubre-noviembre- diciembre, pp. 147-150. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601102>
- Alfaro López, G. (2007). El placer de la lectura. En *Revista Biblioteca Universitaria*, 10(1), Nueva época, pp. 3-19. Recuperado de: <http://revistas.unam.mx/index.php/rbu/article/view/24726>



- Alonso, J. A., Olmos, R. y Mar Sanz, Ma. (2010). Comprensión lectora. En *Revista Padres y Maestros*, No. 333, junio, pp. 10-11. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1206/1026>
- Arias Leyva, G. (2004). Hablemos sobre promoción y animación a la lectura. *Español 8*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. (Cartas al maestro)
- Fowler Calzada, V. (2000). *La lectura ese poliedro*. La Habana: Editorial Biblioteca Nacional.
- Guerrero Aragón, G. y Águila Consuegra, M. E. (2013). El protagonismo estudiantil desde la promoción y animación de la lectura. En *Revista Conrado*, 9(40), pp. 42-46. Recuperado de: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/92/92>
- Herrera Rojas, R. L. (2009). *Magia de la letra viva: como formar lectores en la escuela*. La Habana: Editorial Gente Nueva.
- Navarro Barrios, Sobrino Pontigo, E y Acosta Gómez, I. (2018 abril). Reto pedagógico desde la lectura y comprensión de textos. Hacia un proceso, complejo, sistémico y sistemático. En *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, pp. 2-24. Málaga, España. Recuperado de: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/04/lectura-comprension-textos.html>
- Solé i Gallart, I. (1995). El placer de leer. En *Revista Latinoamericana de lectura*, ISSN: 0325-8637, No. 3, pp. 3-8. Argentina. Recuperado de: <http://www.actiweb.es/lenguajeinicial/archivo8.pdf>
- Solé, M. (2007). Consideraciones didácticas para la aplicación de estrategias de lectura. En *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 7 (3), septiembre-diciembre, pp. 1-15. Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770306>
- Soto Gómez, D., Gutiérrez de la Cruz, I., & Mora Quintana, E. C. (2017). La promoción de lectura más allá de la biblioteca escolar. En



Revista Conrado, 13(60), pp. 102-105. Recuperado de:
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/579/610>



UN ACERCAMIENTO A LA EXPRESIÓN ORAL EN LA LENGUA INGLESA. COMPETENCIA COMUNICATIVA Y DISCURSO

LIC. LEYS LUBIA CALDERÓN GONZÁLEZ

DR. C FRANCISCO YOEL PÉREZ GONZÁLEZ

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

“UN ENUNCIADO ES VÁLIDO CUANDO SUS
CONDICIONES DE VALIDEZ SE HAN CUMPLIDO”.

JÜRGEN HABERMAS

En las actuales transformaciones y condiciones de la Educación en Cuba se necesitan vías y alternativas para lograr en las clases de Inglés una efectiva expresión oral en los estudiantes, de manera que les facilite una adecuada comunicación en la lengua extranjera y en la materna. La enseñanza del inglés constituye un eslabón fundamental en la preparación integral de los futuros profesionales de la educación cubana, ello implica la formación competente de estos en las habilidades comunicativas, en especial la expresión oral. En las clases de Inglés. En la actualidad, se evidencian marcadas dificultades en la comunicación oral por parte de los estudiantes. Por tal razón, el objetivo de este trabajo es reflexionar sobre los componentes teóricos y metodológicos, que sustentan la expresión oral en la clase contemporánea de Inglés en la Enseñanza Media Superior.

Introducción:

En Cuba se desarrolla una estrategia política, educacional, cultural e ideológica encaminada a elevar la cultura general integral de la



población, con el fin de consolidar los valores de la identidad nacional y de prepararnos para desafiar los retos futuros del desarrollo económico y social del país.

El aprendizaje del inglés es una importante parte de la formación de los estudiantes como vía para ampliar los conocimientos y valoraciones de la cultura universal, constituye además, una de las tareas más importantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta tarea posibilita, a la vez, el desarrollo del pensamiento, y su correcto empleo deviene en una importantísima condición del desarrollo de las relaciones maestro – alumno, alumno – alumno y el trabajo pedagógico general. Ello explica que en los últimos años los estudios en aras de potenciar este componente de la lengua en el contexto pedagógico hayan sido recurrentes.

La asignatura idioma inglés en el Sistema Nacional de Educación responde a la importancia política, económica, social y cultural de las lenguas extranjeras en el mundo de hoy.

El aprendizaje del inglés es una importante parte de la formación de los estudiantes como vía para ampliar los conocimientos y valoraciones de la cultura universal.

La concepción metodológica de la asignatura es el enfoque comunicativo que integra los principios básicos del método práctico-consciente para la sistematización de los contenidos que contribuyen al desarrollo de las habilidades comunicativas.

Lo más importante al estudiar el inglés como lengua extranjera, es utilizarlo en diversas y variadas situaciones comunicativas y emplearlo para complementar el aprendizaje de otras áreas académicas. Sobre esta base se elaboran los programas, textos, orientaciones metodológicas y medios para cada nivel y su correspondiente aplicación en las aulas.

La necesidad de la enseñanza del inglés como lengua extranjera es vital en las Escuelas Pedagógicas del país. En la historia de estas instituciones siempre ha estado presente la enseñanza de este idioma como lengua extranjera dentro de los planes de estudios de las



diferentes carreras, con el objetivo de contribuir a la formación integral de los estudiantes como futuros profesionales de la educación.

Esta necesidad exige que los profesores de estos centros, utilicen los métodos y técnicas más actuales y sepan expresarse pedagógicamente en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, para que los estudiantes comprendan la importancia de su labor como formadores de las nuevas generaciones.

En el Modelo General del Profesional en la especialidad Maestro Primario de Inglés, se define el profesor de Inglés que se aspira: un profesor de idiomas que posea los valores para formar a las nuevas generaciones basado en la política educacional, así como en los valores de la sociedad socialista cubana. Fidel Castro en acto de graduación de Maestro Primario, 2001, planteó que:

La enseñanza del inglés en la enseñanza primaria es considerada un aporte directo al desarrollo de la nueva sociedad. Por estas razones es que el dominio de al menos la habilidad de expresión oral en los escolares de este nivel, se ha convertido en requisito indispensable para el aprendizaje de un idioma extranjero acorde con su tiempo.

Se manifiesta la contribución del conocimiento de una lengua extranjera, como el Inglés, que por su universalidad e importancia en la comunicación intercultural favorece la relación amistosa y solidaria de los niños y las niñas con otros/as de diferentes latitudes, ello evidentemente aporta a la formación de una cultura general integral y en consecuencia a la formación general de la personalidad.

Sin embargo, no se ha constatado evidencia de que estos autores propongan acciones didácticas concretas en función del desarrollo de la expresión oral con un enfoque profesional pedagógico para poder enseñar con calidad en los niveles de enseñanza, lo aprendido desde la clase de Práctica Integral de la Lengua Inglesa en las Escuelas Pedagógicas.

Constituye un problema para el par categorial enseñanza-aprendizaje,



dentro del Proceso Pedagógico, porque: está dentro de las prioridades del sistema de educación, es una aspiración de la sociedad para el futuro mejor de las nuevas generaciones en convertirse en verdaderos profesionales no sólo en el campo de la educación sino en todos los demás; es además, una necesidad de la familia para el futuro ulterior de sus miembros en la sociedad, convirtiéndose precisamente en una necesidad y exigencias del estado.

Causas del problema:

Un estudio exploratorio realizado en el primer año de la carrera de maestro primario de inglés mediante la observación a clases, encuesta a estudiantes, entrevista a docentes y la revisión bibliográfica de los documentos normativos, arrojó potencialidades como:

- Deficiencias en el dominio de los componentes de la expresión oral.
- Asistematicidad en la práctica integrada de las habilidades comunicativas desde la planificación de las actividades para la clase.
- No utilización de métodos adecuados para la práctica del idioma en el aula y fuera de ella con un enfoque pedagógico.
- Dificultades en la selección de estrategias de aprendizaje para que los estudiantes dominen el algoritmo para el trabajo con las habilidades comunicativas en sus alumnos, especialmente la expresión oral.
- Limitaciones con la orientación de tareas o proyectos de trabajos colectivos o individuales que posibiliten la práctica de la expresión oral y demás componentes de la actividad verbal.
- Escaso dominio de la gramática.
- Insuficiencia para poder expresar las ideas necesarias en el proceso docente.
- Desconocimiento de algunas funciones comunicativas que interfieren en la comprensión de algunos contenidos y en la necesaria interacción en el aula.



- Insuficiente vocabulario para codificar-decodificar el mensaje que se transmite en la clase.
- Por tal razón, el objetivo de este trabajo es: reflexionar sobre los componentes teóricos -metodológicos, que sustentan la expresión oral en la clase de Inglés en la Escuela Pedagógica.

Desarrollo:

Hacia una concepción teórica de la expresión oral en la clase de Inglés. Su desarrollo en el devenir histórico

Desde que el hombre comienza a hablar, la palabra se convierte en el más importante medio de comunicación, aunque se valió de otros códigos no verbales para poder comunicarse, como el gesto, la acción, los sonidos, aún pobremente articulados o aquellos que se originaban por la interacción de palos, los golpes de tambor, etc. Las necesidades prácticas de los hombres en sus relaciones sociales posibilitaron que surgieran los primeros recursos que usaron para comunicarse entre sí. Por tanto, las interrelaciones sistémicas hacen el verdadero lenguaje.

Ello contribuyó a la creación en el hombre de una conciencia práctica del mundo material que influyó a su vez sobre el trabajo y la palabra, estimulando su desarrollo. Lenguaje, pensamiento y humanización constituyen tres aspectos simultáneos del mismo proceso en el que se ha de tener en cuenta el contexto histórico social que lo hizo posible.

Se infiere, entonces, que la actividad cognoscitiva del individuo, su pensamiento en conceptos, solo es posible con el concurso del lenguaje; de ahí la gran significación que tiene su desarrollo en la comunicación.

En la conversación se lleva cabo un intercambio de actividades, representaciones, ideas, orientaciones, intereses, etcétera, se desarrolla y manifiesta el sistema de relaciones sujeto-objeto, necesitándose como mínimo para su realización, dos personas, cada una de las cuales actúa como sujeto, y es la interacción de las personas que entran en ella como sujetos, que no sólo se trata del influjo de un sujeto con otro, aunque esto no se excluye, sino de la interrelación entre ambos.



Es evidente que la forma de expresión a través del uso de la destreza expresiva en el acto interactivo, es una necesidad de una educación lingüística más organizada, interrumpida para las nuevas generaciones que, a partir de la experiencia desarrollaran las habilidades y los hábitos de trabajo en los escolares.

Más adelante, en las pocas escuelas que se fueron creando se limitaba a los escolares a que expresaran lo que habían aprendido, es decir, existía una limitación de expresar los conceptos, y manifestarlos mediante la construcción sistémica de ideas.

En Cuba, la lengua que se impartía era el latín, que era mal aprendida por los estudiantes quienes repetían palabras cuyo significado desconocían totalmente; se le asignó a la gramática, por tanto, la función de regular, normar los usos orales y escritos que consigan los estudios lingüísticos.

No obstante a que en los siglos XVII y XVIII se le ofreció importancia a las capacidades expresivas de los estudiantes, la enseñanza de la lengua se lleva a cabo a través de métodos formales y se enfatiza en la imitación y memorización de los modelos clásicos.

La lucha prolongada de José A. Caballero inicia a fines del siglo XVIII al pretender el establecimiento de una Cátedra de castellano y la culmina J. A. Saco en el 1842 cuando se elimina el latín; aunque es Félix Varela quien utiliza por primera vez el castellano.

José Agustín Caballero insistió en que se enseñara español en todas las escuelas y tuvo el mérito de ser de los primeros en presentar en la Sociedad Económica “Amigos del País” un proyecto de reforma para los estudiantes universitarios.

Ya en el siglo XIX el pensamiento martiano, sentó pautas al plantear en sus escritos que a cada hablante debía hablársele en su lengua. José Martí Pérez, como educador trató siempre de promover el diálogo con sus estudiantes y estimular el pensamiento. Asimismo, reconoció la importancia del dominio de la lengua.



La lengua inglesa alcanza una amplia difusión en el mundo. Para muchos países es la lengua oficial; para otros es la lengua extranjera que más se estudia en los distintos sistemas escolares o el idioma de la comunicación internacional mediante Internet. La hegemonía del idioma inglés fue alcanzada hace trescientos años atrás y esa supremacía se ha mantenido unida al desarrollo acelerado de la ciencia y la técnica en el mundo actual.

El aprendizaje de cualquier idioma extranjero, independientemente del propósito, requiere del desarrollo armónico e integral de las cuatro habilidades de la actividad verbal: la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión de lectura y la expresión escrita, lo que garantiza que cada estudiante sea capaz de tener un dominio más completo de la lengua.

En nuestro país se adecua una estrategia política, educacional, cultural e ideológica, encaminada a elevar la cultura general integral de la población, con el fin de consolidar los valores de la identidad nacional y de prepararnos para desafiar los retos futuros del desarrollo económico y social del país.

Por todo lo anterior se corrobora que el aprendizaje del inglés es una necesidad social que debe ser cubierta en la Escuela Pedagógica y tiene como objetivo fundamental el desarrollo de las habilidades comunicativas que les permitan a los estudiantes comprender y expresar información sobre la vida personal, familiar, así como las actividades escolares y sociales que realizan cotidianamente.

Teniendo en cuenta que la práctica oral favorece la interacción comunicativa, que constituye la esencia fundamental de la enseñanza y el aprendizaje del inglés, el desarrollo de la expresión oral le permitirá al estudiante adquirir hábitos y habilidades,



conocimientos de la lengua, ampliar su horizonte cultural sobre diferentes temas de nuestro país y el mundo.

Contribuirá, además, a la construcción y reconstrucción de nuevos conocimientos, facilitándole al estudiante aprender a aprender y formarse integralmente como demanda el momento actual en la educación cubana.

A pesar de que el Ministerio de Educación ha emprendido diversas acciones y estrategias para elevar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, los resultados no han cumplido las expectativas propuestas.

Actualmente, los estudiantes de primer año enfrentan dificultades que limitan el desarrollo de la expresión oral al demostrar deficiencias en el uso eficiente de las habilidades lingüísticas.

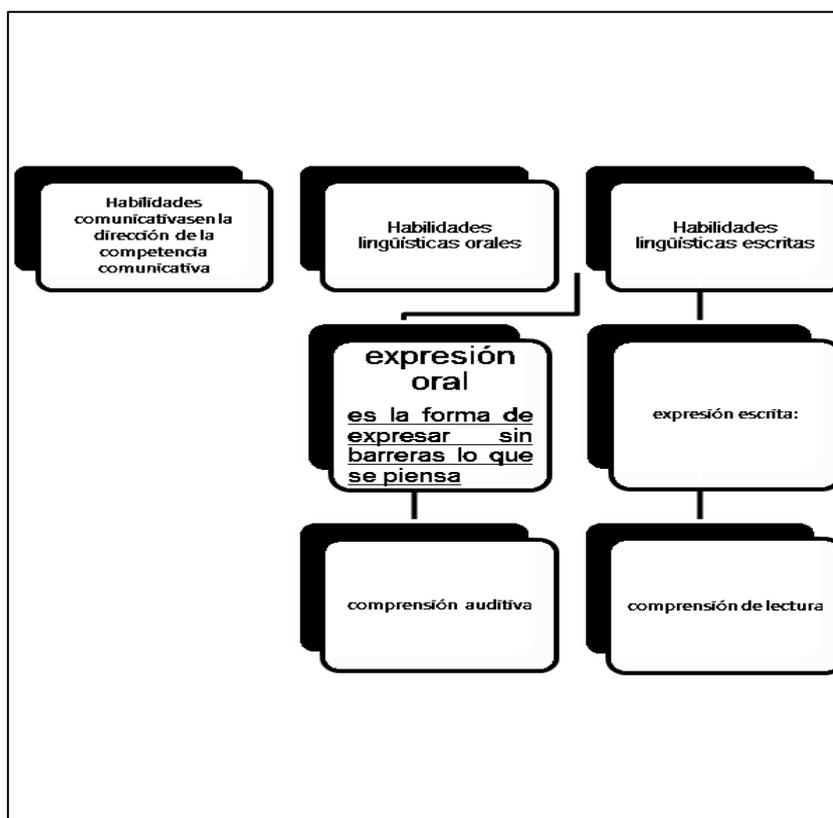


Fig.1: Las habilidades lingüístico-comunicativas



En consecuencia, las habilidades comunicativas en las clases, especialmente en las de expresión oral, presentan limitaciones con la realización de tareas o proyectos de trabajos colectivos o individuales, que posibiliten la práctica de la expresión oral y demás componentes de la actividad verbal, escaso dominio de la gramática, insuficiencia en el vocabulario para codificar o decodificar el mensaje que se transmite en la clase y para poder expresar las ideas necesarias, desconocimiento de algunas funciones comunicativas que interfieren en la comprensión de algunos contenidos y en la necesaria interacción en el aula, insuficiente comprensión de lo que dice el compañero o el profesor, presentan carencias al no incluir toda la información necesaria, en la reproducción de la pronunciación de las palabras estudiadas, no se sienten seguros al hablar, muestran dificultades al no realizar pausas al final de las frases o grupos de palabras, y expresan deficiencias al no sentirse motivados hacia la asignatura.

La enseñanza del Inglés se convierte en un elemento esencial y necesario a trabajar y dentro de las especialidades de la enseñanza de las lenguas extranjeras, entendida como especialidad científica con objetivos e instrumentos propios. También, la enseñanza de las lenguas extranjeras en su conjunto, exigen en palabras de Juan Destaro Monroig, (1994)

Desde un punto de vista metodológico, es extraordinariamente importante, por tanto, que la exposición del alumno a la nueva lengua esté en todo momento orientada a la captación del significado. Este acceso al significado deberá ser proporcionado, fundamentalmente, por tres conductos:

1. por el contexto lingüístico que acompaña a una palabra o frase determinada todavía desconocida por el alumno, pero que, a través de dicho contexto, puede deducir fácilmente;
2. a través del contexto extralingüístico (contexto situacional, dibujos, gestos, etc.);
3. mediante el recurso a la traducción, si es preciso, del término o



expresión desconocidos. (Bestard, 1994, p. 95)

Por supuesto, que el profesor Bestard, (1994) asevera que para la enseñanza de la lengua, debe capacitarse al sujeto-ideal para comprender los contextos de situación, y formarlos para una traducción que lo ayude a contextualizar el término o los términos que dificultan la decodificación del mensaje.

La competencia comunicativa en el estudiante a través de las habilidades lingüísticas. El saber hacer cosas con las palabras desde una comprensión efectiva del discurso oral.

El dominio de un sistema de actividades psíquicas, prácticas y reguladas sobre la acción, produce cierta actividad del sujeto a aprehender los conocimientos, hábitos y habilidades que necesita para apropiarse creadoramente del contenido comunicativo que engendra la sociedad, para enseñar al sujeto a ser y estructurar prácticas coherentes y comunicativamente estratégicas. En tal sentido, el profesor Manuel Rubio (2009), asegura que “ser competente comunicativa e interculturalmente supone poseer el conocimiento y la habilidad para utilizar el lenguaje como generador de contextos amigables”. (Rubio, 2009, p. 286)

Y, como es de suponerse, lo amigable está en virtud de lo que el hablante es capaz de hacer en situaciones comunicativas que generen en sí, posibilidades ilimitadas para producir significados. Y la producción de significados, depende, en alguna medida, de la conducta del sujeto-ideal, porque la comunicación será la expresión conductual, en donde los sujetos darán a conocer sentimientos (estados de ánimo, ira, contención, etc.), por ello, “(...) cuando la comunicación afecta a la conducta, es un aspecto pragmático y desde esta perspectiva, toda conducta y no solo el habla, es comunicación, y toda comunicación, toda expresión no verbal o verbal afecta la conducta de los individuos”. (Lugo, 2008, p. 2) es evidente, que la conducta es un factor determinante para la identificación



de los actos del habla en el proceso comunicativo, y para evaluar la competencia comunicativa.

Al tratar las habilidades desde esta concepción se puede plantear que no se adquieren solo por la sistematización de las operaciones como los hábitos, sino por la asimilación y el dominio de estas y la sistematización de las acciones encaminadas a determinada finalidad. Es a través de las habilidades que se regula racionalmente la actividad, desde un plano consciente.

La integración de la expresión oral, por tanto conózcase, la audición, la lectura y la escritura, son habilidades comunicativas, y se refieren a las habilidades lingüísticas orales como: comprensión auditiva y expresión oral y a las escritas, la de comprensión de lectura y expresión escrita en la dirección de la competencia comunicativa. Del mismo modo: La competencia comunicativa de los interlocutores, competencia que consiste en producir e interpretar los enunciados de manera adecuada a las múltiples situaciones de comunicación reguladas por las convenciones socio discursiva. (Herrero, 2005, p. 152)

Es así, como la competencia comunicativa es la construcción de situaciones vivenciales a partir de una interpretación discursiva y cognitiva de la realidad en la cual el hablante-ideal se desarrolla, y que es el contexto pragmático de su intención relevante.

También, si hablamos de una competencia, se hace alusión a la habilidad que capacita al sujeto para construir un mensaje coherente. En tanto, esta capacidad posibilita el desarrollo diverso y amplio que (...) abarca un conjunto de subcompetencias que habilitan a los interlocutores para producir o comprender. (Niño, 2011, p. 2)

Y, la capacidad, se puede aplicar a la situación comunicativa desde las subcompetencias que viabilizan una expresión oral estratégica, dinámica y ajustada a los productos sociales. Porque como bien expresó Jürgen Habermas “(...) la comunicación es el nuevo contrato de la intersubjetividad de la sociedad”. (Habermas en Muñoz, 2005, p. 187), es



decir, que lo que Habermas pretende especificar es que la comunicación es un estado socialmente condicionado desde la sociedad como elemento vivo, y por ella, que es además un proceso de lo humano. Asimismo, la competencia comunicativa, se genera desde la sociedad, por ese hablante-ideal, que es un sujeto consecuente. Porque, sin dudas, el lenguaje es una esencia de la interacción humana, como también aclarase Habermas.

Entonces, “la competencia comunicativa tiene un carácter eminentemente estratégico, tanto en lo individual como en lo colectivo”. (Bermúdez & González, 2001, p. 2), ello se explica porque si se entiende a la competencia comunicativa como saber estratégico del hablante-ideal, esos saberes, se gradúan desde las capacidades-habilidades o aptitudes que hacen idónea la participación del sujeto que comunica en un contexto de construcción de acuerdo; idea de Habermas que se acepta; porque la comunicación es un acuerdo ético y representacional del hablante, para producir mensajes visibles de relación interpersonal e intergrupala.

Esa capacidad, pues, que desarrolla el estudiante para utilizar de forma diferenciada los distintos objetivos comunicativos, es unos hábitos lingüísticos sino reproducido, si establecido desde la mente del sujeto que crea situaciones comunicativas desarrolladoras. Puede decirse entonces que:

Hymes (1972) propuso el concepto de competencia comunicativa, y por otra parte, amplió el de competencia lingüística propuesto por Chomsky. Defiende que esta supone el conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan interaccionar y entenderse haciendo uso del sistema de reglas de la interacción social de un grupo, de una comunidad o de una sociedad determinada. (Hymes 1972 en Santamaría, 2010, p. 34)

En este sentido, la competencia comunicativa, gestiona en el hablante-ideal, unas competencias básicas desde el saber gramatical, sociocultural y estratégico. Por ende, al integrarse estos componentes se refuerza el saber lingüístico como recurso, que el estudiante verbaliza a partir del sistema de influencia que propone el saber lingüístico, también,



analizado como competencia instrumental. Pues, la doctora Beatriz Fernández Herrero, (2010) coincide con Habermas y Hymes, porque:

En definitiva, el desarrollo de la competencia comunicativa en las personas haría posible la formación y el ejercicio de las diferentes dimensiones de la ciudadanía: la dimensión ética, directamente relacionada con los valores y con la legitimación de los diferentes sistemas valorativos (...) (Fernández, 2010, p. 11)

Sistemas valorativos, que determinan la conformación de una estructura comunicativa que valide y certifique que la competencia comunicativa fundamenta un estado de influencia en el sujeto-hablante-ideal, porque en la medida en que se construya un espacio de expresión, se estructuran mejor sus discursos, que es en sí mismo, producir sentidos del referente-realidad que intenciona o gestiona ese hablante en el sistema; por ello, Noam Chomsky expresa que “los sistemas que dan acceso a las representaciones del sentido pueden denominarse sistemas conceptuales-intencionales”. (Chomsky, 2003, p. 23), es así que ese sistema actúa como una convergencia entre la ética del hablante y la conciencia de este en los estratos. Porque cada intención comunicativa, posee intención semántica, discursiva y estratégica.

Enfoque comunicativo en la clase de lengua. La enseñanza sincrónica de las lenguas. El enfoque comunicativo. Sus principios.

El enfoque comunicativo es introducido a partir de los años 70 y realmente acogido por profesores y metodistas en la década de 1980. Tuvo gran impacto entre los expertos y resultó popular y fructífero al compararlo con métodos que habían existido hasta entonces, donde se enseñaba bajo reglas y patrones la lengua y no a qué hacer con ella, es decir a utilizarla como vía de comunicación social. Y, no puede quedarse en una etiqueta conceptual, por tanto, los doctores Carlos Lomas y Andrés Osoro (1993), expresan en este sentido que “la pretensión de desarrollar un enfoque comunicativo para la enseñanza de



la lengua requiere no quedarse en la mera etiqueta, pues bajo la denominación de enfoques comunicativos funcionales, se esconden propuestas muy diversas y hasta contradictorias”. (Lomas & Osoro, 1993, pp. 26-27)

Es por ello, que esas etiquetas, no deben ceñirse solamente, a una base meramente conceptual, sino en el saber desentrañar lo que de manera implícita se declara en los enfoques.

Los nuevos planteamientos al respecto partieron de diferentes ciencias: la sociolingüística, la antropología, la filosofía, la psicología, la lingüística. Todos ellos tenían una propuesta común, verificar en el contexto, las habilidades que organizan en el estudiante, un saber estratégico y recursivo de este para adecuar su acervo lingüístico, cultural y psicológico en la comunidad comunicativa que logra contratos inteligibles en los discursos. Así, los doctores Antonio Mendoza Fillola y Ezequiel Briz Villanueva, (2003) analizan que:

El enfoque comunicativo es una nueva concepción coherente de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura que tiene como objetivo principal que los alumnos desarrollen capacidades de uso de su lengua en cualquier situación en que se puedan encontrar. (Fillola & Briz 2003, p. 81)

Por tanto, además, el desarrollo de capacidades supone enseñar a pensar y a hacer desde las disímiles situaciones en las cuales los hablantes-ideales produzcan mensajes sensibles en su lengua. Asimismo, el filólogo Eduardo de Bustos Guadaño, (2013) plantea que “la lengua constituye pues un elemento de la mente de la persona que conoce la lengua, que adquiere que la aprende y que el hablante/oyente utiliza”. (De Bustos, 2013, s. p), por tanto, el hablante-oyente postula una producción sensible desde su saber innato, que es decir, su saber operacional-cognitivo y procedimental, de armar la frase al tomar el sentido de la situación comunicativa, como resultado.

También, el enfoque comunicativo se pone de manifiesto en la clase de lenguas extranjeras en la concepción, planificación, ejecución de ella



en su conjunto y del sistema de ejercicios con el fin de lograr la inserción del estudiante en la comunicación, desde la construcción de un pensamiento, porque el lenguaje comienza a ser lenguaje, desde su vínculo con el pensamiento, ya lo diría Jean Piaget “debido precisamente al constante intercambio de pensamientos con los demás, podemos descentrarnos y coordinar internamente relaciones que derivan de puntos de vista diferentes”. (Piaget, 1999 en Richmond, 1974, p. 51)

Toda enseñanza comunicativa de cualquier lengua extranjera tiene como base la concepción de la lengua como un medio de expresión y recepción de ideas, por lo que se hace necesario la competencia comunicativa, la que implica el amplio desarrollo de las habilidades comunicativas mismas, de forma sistémica y armónica: la expresión oral, la comprensión auditiva, la expresión escrita y comprensión lectora. Sépase, que para la comunicóloga y doctora María Alejandra Gasca Fernández, (2013):

Desde una perspectiva sociocultural, la lengua se sustenta en el enfoque comunicativo, el cual deja de ver la *norma* (lingüística) como eje rector y da paso a la noción de *uso* de la lengua, a través de la interacción social y negociación de significados culturales en situaciones comunicativas específicas. (Gasca, 2013, p. 25)

Es por ello, que más que atender el componente gramatical de la comunicación, se propone desde la teoría de Hymes, la implicación de variables socioculturales, estratégicas, que coadyuven a resemantizar el “contrato” o “adecuación” del hablante-ideal para significar y ajustar el discurso como hecho eminentemente social.

La crítica del socio-lingüista Hymes (1972) al concepto de competencia lingüística propuesta por Chomsky (1965) es un hecho determinante para el desarrollo del enfoque comunicativo. Para Chomsky la competencia es el conocimiento inconsciente que el hablante oyente tiene de las reglas del sistema de su lengua.

Hymes rechaza en alguna medida el concepto chomskiano que parte de un hablante oyente ideal en una comunidad lingüística



homogénea, representando así una perspectiva que se aparta de las cuestiones centrales del uso de la lengua, los cuales se relegan al campo de la actuación. Desde el punto de vista de Hymes, la competencia tiene que ir más allá del conocimiento gramatical e incluir los conceptos de adecuación y aceptación. Lo que quiere decir, que no se deshecha la concepción de Noam Chomsky, pero, Hymes enriquece la teoría comunicativa al valorar la correlación norma-uso, en contextos auténticos de mediación estratégica, comportamental y situacional.

Por ello, nada sustituye la idea de Noam Chomsky, al decir, que existe una capacidad-habilidad innata del uso gramatical, como variable inductiva del hablante-oyente-ideal, que aplica un saber lingüístico a la comunicación; no obstante, las teorías contemporáneas señalan que el enfoque comunicativo debe centrar su interés en valorar usos, y aplicar las normas. Se trata de pues, de participar en la comunicación, entendiéndola como una práctica social. En consecuencia, “lo irracional no puede separarse de lo racional”. (Habermas, 1987 en Heler, 2007, p. 112), pues, “la dinámica evolutiva de las sociedades modernas, con sus distorsiones, tiene que ser evaluada desde la racionalidad comunicativa – o, lo que es lo mismo, desde el contenido normativo de la modernidad”. (Heler, 2007, p. 112) entonces, Habermas, (1987) y Heler, (2007) consigan en su teoría que, la comunicación no puede entenderse como una categoría en lo solitario, porque la norma ha de adecuarse al medio, para ir construyendo los usos.

En este sentido, un estudiante que comprende, usa las capacidades cognitivas y meta cognitivas de autoevaluación para comprender y producir significados lingüísticamente coherentes, desde los conocimientos que demuestra y las estructuras lingüísticas y discursivas que emplea, todo bajo la idea de demostrar capacidades y adecuarse a cada contexto, los cuales exigen para interactuar en diversos escenarios socioculturales, fines y propósitos específicos, a partir de la configuración psicológica de hablante-ideal. Así, para los profesores Israel Acosta Gómez y Ana Ivis Bonachea Pérez, (2018) aseguran que:



La comprensión está presente en todo proceso comunicativo, en todo proceso de interacción donde se quiera comunicar un mensaje. Este mensaje puede ser transmitido a través de diferentes medios y debe ser codificado, debe ser comprendido. (Acosta & Bonachea, 2018, p. 6)

Se necesita, pues que hablantes-oyentes ideales, como dice Chomsky, se ajusten o se imbriquen en el contexto socio-cultural, desde situaciones comunicativas auténticas, porque el saber gramatical, más que un componente innato del sujeto, debe lograr expresión consecuyente, con la realidad evocada.

Conclusiones:

- Los elementos sistematizados en este trabajo demuestran que la expresión oral es una habilidad conceptual del pensamiento, porque debidamente educada desde la praxis escolar y social, deviene en competencia comunicativa, estratégica, y como verdadera capacidad mental del sujeto en el cual se inscribe su desarrollo intelectual, ético, desde la apropiación de la experiencia acumulada por la humanidad a lo largo de la historia y en la forma en que establece la relación con sus semejantes.
- En este sentido, pensar sobre una pedagogía de la expresión oral, supone formar a profesores competentes, que de manera constante, hallen alternativas de enseñanza para fomentar en sus estudiantes la capacidad de ser entes actos para comunicarse adecuadamente desde un objetivo y con cierta intención.

Referencias bibliográficas:

Acosta Gómez, I. & Bonachea Pérez, A. I. (2018): Experiencias pedagógicas desde la lectura crítica del texto: la didáctica de la gramática discursivo-funcional como ciencia particular de la educación. En *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, enero, pp. 1-15. Recuperado de: www.eumed.net/rev/atlante/2018/01/gramatica-ciencia-educacion.html



- Bermúdez, L. & González, L. (2001). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. En *Revista Quórum Académico*, 8(15), 2011, pp. 95-110. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3998947>
- Bestard Monroig, J. (1994). El profesor y el método en la enseñanza de lenguas extranjeras. En *Revista Didáctica (Lengua y literatura)*, ISSN 1130-0531, No. 6, pp. 85-96. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=148643>
- Chomsky, N. (2003). El diseño del lenguaje. En *La arquitectura del lenguaje*. Barcelona: Editorial Kairós. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8472455475>
- De Bustos Guadaño, E. (2013). Filosofía del lenguaje. Madrid: UNED. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8436268040>
- Fernández Grasca, M. A. (2013). Desarrollo de la literacidad crítica en internet en estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. En *Aprender en contextos escolarizados: Enfoques Innovadores de estudio y evaluación*. (Coordinadora: Frida Díaz Barriga). México: UNAM-POSGRADO. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8499695957>
- Fernández Herrero, B. (2010). La competencia comunicativa como base del desarrollo de la competencia social y ciudadana en el aula. En *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), pp. 1-24. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/447/44717910017/>
- Heler, M. (2007). C. 4: Modernidad, racionalidad y universalidad: visión crítica. En Jürgen Habermas y el proyecto moderno: cuestiones de la perspectiva universalista. Argentina: Editorial Biblos FILOSOFÍA. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=9507866329>



- Herrero Cecilia, J. (2005). *Los discursos sociales. Los géneros y los textos*. En *Teorías de pragmática, de lingüística textual y de análisis del discurso*. Colección Monografías. Ediciones de Castillas-La Mancha. Recuperado de: <https://books.google.com/cu/books?isbn=8490440131>
- Lomas, C. & Osoro, A. (1993). Enseñar lengua. En *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. (Compl. Carlos Lomas y Andrés Osoro) Barcelona: Editorial Paidós. Recuperado de: <https://books.google.com/cu/books?isbn=8475098916>
- Lugo Galindo, R. M. (2008). Comunicación afectiva. Algunos antecedentes de la comunicación. En *Comunicación afectiva. Cómo promover la función afectiva de la comunicación*. Colombia: Ediciones ECOE. Recuperado de: <https://books.google.com/cu/books?isbn=958648520X>
- Mendoza Fillola, A. & Briz Villanueva, E. (2003). El enfoque comunicativo. En *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Editorial Pearson Educación. Recuperado de: <https://books.google.com/cu/books?isbn=8420534552>
- Muñoz, B. (2005). El final de la utopía y el problema de la formación de las superestructuras ideológicas. En *Cultura y comunicación. Introducción a las teorías contemporáneas*. 2ª edición. España: Editorial Fundamentos. Recuperado de: <https://books.google.com/cu/books?isbn=8424510372>
- Niño Rojas, V. M. (2011). Competencias en la comunicación: Hacia las prácticas del discurso 3ª edición. En *Elementos significativos de la competencia comunicativa*. Colombia: Ediciones ECOE. Recuperado de: <https://books.google.com/cu/books?isbn=9586487458>
- Richmond, P. G. (1974). Interacción social y lenguaje. En *Introducción a Piaget*. 15ª edición. Madrid: Editorial Fundamentos. Recuperado de: <https://books.google.com/cu/books?isbn=8424500180>



Rubio, M. (2009). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente. En *Revista Estudios pedagógicos*, No. 1, pp. 273-286. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3337441>

Santamaría Martínez, R. (2010). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica*. Investigación e Innovación Educativa. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=843694903X>



UN ENCUENTRO CON LA LECTURA Y
COMPRENSIÓN DEL TEXTO POÉTICO DESDE
LA CLASE DE ESPAÑOL – LITERATURA.
APREHENSIÓN COGNITIVA Y ANÁLISIS
DISCURSIVO

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

LIC. GLADYS MARÍA BETANCOURT PÉREZ

MSC. MARITZA ESTHER ÁGUILA CONSUEGRA

MSC. MAYELÍN BAGUÉ ANTIGUA

MSC. YORDANY MENESES ROMERO

MSC. DAYAMI SARDUY SANGIL

Todo lector debe vivir la obra que lee, si la disfruta, si se entrega a sus intrigas y emociones, esta lo irá conduciendo de la mano, y guiando sus pasos en el atrayente terreno de la interpretación, lo que se desprende que un aspecto importante en la lectura, es su comprensión, la que puede realizarse de diferentes tipos y es una actividad individual que absorbe y enriquece a la persona, pues constituye un medio efectivo para lograr el desarrollo intelectual, espiritual, social y moral del hombre. Por ende, el objetivo de este trabajo es elaborar actividades de comprensión de textos, para los estudiantes de 10º grado, para que aprendan cognitivamente a llegar a la operación de interpretación.



Introducción:

El estudiante lee para comprender y a medida que comprende más, obtiene un mayor disfrute estético. Uno de los rasgos esenciales de la apreciación literaria es la comprensión del mensaje y de las ideas implícitas de una obra, percibiendo la belleza con que han sido expresadas. Queda evidenciado que “leer es una de las actividades más completas, formativas y placenteras a la que podemos dedicar nuestro tiempo. La lectura puede ampliar nuestros conocimientos, transportarnos a otros mundos, ayudar a conocer a los otros y a nosotros mismos y hacernos vivir aventuras apasionantes en diferentes situaciones”. (Marchesi, 2005, p. 22)

La comprensión solo puede darse en la medida que el receptor de un texto percibe su estructura fonológica, describe el significado de las palabras y las relaciones sintácticas, que coexisten entre ellos y rehace el significado según su universo del saber, porque “leer no es un juego, sino una actividad cognitiva y comprensiva enormemente compleja, en la que intervienen el pensamiento y la memoria, así como los conocimientos previos del lector. Leer, una vez adquiridos los mecanismos que nos permiten enfrentarnos a una lectura, es querer leer, es decir, una actividad individual y voluntaria”. (Cerrillo, 2005, p. 54)

Entonces la comprensión ocupa cierta dependencia al análisis y la construcción. La comprensión, el análisis y la construcción de textos se encuentran en constante interacción, aunque de modo priorizado, el objetivo esencial de este trabajo investigativo estuvo encaminado a la comprensión de textos, mientras que los dos restantes se supeditan a este.

Además lleva a los estudiantes a realizar conclusiones, a expresarse correctamente a partir de sus vivencias y experiencias, así como también desarrolla habilidades comunicativas y contribuye a que los estudiantes alcancen una mayor independencia en el análisis, a que perciban el



contenido ideológico de las obras, sus valores morales y artísticos, amplíen su vocabulario activo, se apropien de un caudal grande de nuevas palabras y a cómo utilizar también otras ya conocidas con nuevas e inesperadas acepciones, así “la lectura es una actividad que se sitúa dentro de un proceso comunicativo –alguien trata de decirnos algo acerca de algo o alguien con un propósito determinado. Es una actividad cuyo objetivo es...comprender el contenido del texto, esto es, saber de qué habla el autor, qué nos dice de aquello de lo que nos habla y con qué intención o propósito lo dice”. (Alonso-Tapia, 2005, p. 64)

Por ello, la efectiva comprensión de lo leído lleva realizar conclusiones, valoraciones críticas, a emitir juicios sobre la obra o el autor y admite instituir relaciones entre el contenido del texto con otros, ya sean del mismo o de otros autores. También por medio de ella, la que unida a la literatura y el arte se puede llegar a diferenciar lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo: se establecen las categorías del gusto y se logra la estilización de la personalidad que tiende a rechazar lo grosero, lo burdo y sobre todo contribuye a la elevación del ser humano hacia cumbres de delicadeza cuando ese proceso de estudio se enlaza conscientemente en la realidad. Entonces, a esto se une que la comprensión es interacción porque, “la comprensión se concibe como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que este pretende comunicar.” (Pérez, 2005, p. 122)

Muchas son las investigaciones que han tratado el tema de la comprensión de textos, tanto a nivel internacional e nacional, entre los que se pueden citar al venezolano Armando Morales (1989), los madrileños Juan García Madruga (1989) y León Gascón (1989). Otros en el ámbito nacional como Angelina Roméu (1992), Ofelia Gassó (1999), Rosario Mañalich Suárez (1999) y Juan Ramón Montaña Calcines (2006). Los mismos emprendieron este componente como regularidad en los problemas de aprendizaje de los estudiantes.



Si se tiene en cuenta el valor y la importancia extraordinaria que tiene este componente, tanto para los estudiantes como profesores, cabe preguntarse por qué los estudiantes, específicamente los del 10° grado de la Enseñanza Técnica Profesional, presentan problemas al interpretar, comprender o asimilar los conocimientos expuestos en los textos; a pesar de que son muchas las personas que se han dedicado a escribir e investigar sobre los métodos, algoritmos y procedimientos que se deben utilizar para que los estudiantes comprendan un texto, y claramente la no comprensión afecta, como es lógico, la capacidad de aprendizaje de los estudiantes.

Por eso, cada vez las exigencias en la ETP son superiores, pues el hombre como ser social debe trazarse metas, imponerse tareas y la calidad del Bachiller es imprescindible por cuanto ellos serán los futuros técnicos, obreros y profesionales, que llevarán sobre sus hombros la economía del país. Por tanto, como uno de los problemas que más inciden, es la insuficiente comprensión de textos en los estudiantes. Como resultado de la práctica educativa, y la caracterización psicopedagógica del estudiantado, se ha detectado, que a pesar de que los estudiantes han cursado dos enseñanzas, la primaria y secundaria, existen librerías, bibliotecas, se realizan anualmente ferias del libro, poseen las posibilidades para trabajar con los software educativos, así como utilizan los programas de la TV Educativa y que en el libro de texto hay disímiles actividades para la comprensión de textos, los investigadores consideran que aún existen carencias en el en el componente comprensión de textos, detectados, especialmente como inconvenientes en el desarrollo y efectividad del proceso docente-educativo, entre las que se encuentran: Insuficiencias para reconocer ideas esenciales y tema en el texto, poco conocimiento del significado de palabras y escaso desarrollo para determinarlo por el contexto o con auxilio del diccionario, otras acepciones, escaso desarrollo para inferir ideas en un texto, poco dominio para decodificar expresiones y frases en el texto.



Dentro de las limitantes que afectan la comprensión de textos de los estudiantes, así como el desarrollo del lenguaje está la pobreza de ideas, la que se aprecia por la falta de fluidez y coherencia, las vacilaciones, el empleo de frases hechas, repeticiones innecesarias, expresiones chabacanas, vulgarismos que no son más que las cuatro habilidades comunicativas que se deben desarrollar en los estudiantes. (Leer, escuchar, hablar y escribir). El trabajo que se realiza para el desarrollo del habla coherente se ocupa, en primer lugar, del desarrollo del vocabulario.

Todo lo expuesto anteriormente, permite trazar como objetivo de este trabajo elaborar actividades de comprensión de textos, para los estudiantes de 10º grado, para que aprendan cognitivamente a llegar a la operación de interpretación.

Desarrollo:

Lectura y comprensión. Dos almas en la actividad puntual del aprendiz, desde la enseñanza del Español – Literatura

En la actualidad ha tomado fuerza la idea de que, para su adecuada inserción y protagonismo en la vida moderna, todo individuo tiene que apropiarse de un conjunto determinado de saberes que reflejan las exigencias de las actuales condiciones sociales. Se trata de un aprendizaje que promueva el desarrollo integral del sujeto, que posibilite su participación responsable y creadora en la vida social, y su crecimiento permanente como persona comprometida con su propio bienestar y el de los demás. Aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser constituye aquellos núcleos o pilares básicos del aprendizaje que los educandos están llamados a realizar, y que la educación debe potenciar. Entonces, aquí en este encargo social, la lectura juega un rol esencial, para que creen, y sean entes productivos en la sociedad.



La comprensión de textos es un serio problema de la Enseñanza de Español – Literatura, si bien es una preocupación de todas las disciplinas se hace evidente que es contenido directo y uno de los componentes de la asignatura. Es un problema amplio y complejo, por tanto, se considera que tiene muchas aristas a partir de las cuales pudiera ser abordado, y que “cuando se experimenta la lectura como algo que tiene que ver con nuestro yo más íntimo, se logra un placer o al menos, un bienestar o confort interior que uno quiere volver a sentirlo. Si este placer se convierte en pasión cuando uno es niño, adolescente, entonces la lectura se convierte en una especie de actividad paralela a nuestros múltiples avatares vitales”. (Landa, 2005, p. 170)

Nuestro Apóstol José Martí, aclaraba con la siguiente interrogante, que “¿A qué leer, si no se les infiltra la afición a la lectura la convicción de que es sabrosa y útil, el goce de ir levantando el alma con la armonía y grandeza del conocimiento?”. (Martí, 1988:84), es decir, leer, ante todo por convencimiento y persuasión, no por obligación, porque al leer se ha de poner todo el empeño, para extraer del alma la fraternidad y nobleza; como también aseveraba José Martí, que “...leer es trabajar”. Martí (1988:166), lo que quiere decir que el lector debe realizar un marcado esfuerzo psicológico, poner a funcionar sus analizadores, manipular sus costumbres precedentes para la obtención de nuevas experiencias”. “La lectura tiene un enorme poder de fascinación”. (Marchesi, 2005, p. 22)

También, el novelista y ensayista francés, André Maurois nos dice que “la lectura no es solamente un sano ejercicio gimnástico de la inteligencia; ella revela además a los jóvenes el carácter secreto de la verdad, que jamás se manifiesta tal cual es al investigador, sino que debe ser elaborado por él a fuerza de trabajo, de método y de sinceridad”. (Maurois, 1961, p. 7), es decir, que la lectura como todo acto de reconstrucción, supone ímpetu, cognición y toda la franqueza del espíritu para ganar el poderío mental que se necesita. También, para Molina, “la lectura,.. es actuar sobre la realidad por medio de lo imaginario... la



lectura es un medio de socialización eficaz”. (Molina, 2002:86) porque la lectura satisface el alma y depura la energía cuando la hacemos para alegrarnos, por ello, “la lectura es un objetivo primordial en la educación pero debe servir en última instancia para ayudar a toda la comunidad educativa a ampliar su conocimiento del mundo, a razonar, a comunicarse, a relacionarse y a comprender a los otros, a ser más creativos y a disfrutar con el mundo mágico de las palabras y de los textos”. (Marchesi, 2005, p. 35)

Las profesoras Mireya Báez y Migdalia Porro, nos aclaran que “leer es, pues, traducir la lengua escrita y retornarla en el campo de las ideas, asimilando estas a partir de las condiciones individuales” (Báez y Porro, 1989, p. 7). Leer es descubrir las formas y esquemas de las palabras, es comprender y percibir el significado de lo que se pretende descubrir. Leer va más allá de la comprensión del significado de las palabras, es aplicar técnicas de lectura que sean aplicables a varios contextos, a textos de diferentes estructuras; es aplicar esos significados a la práctica cotidiana de cada lector de forma que adopte nuevos significados para cada circunstancia.

Queda explícito que la esencia de leer, desde el modelo interactivo, surgido en los años 80, y sin desdeñar, los demás modelos, ascendente y descendente, los cuales resultan muy conductistas, aunque tienen gran parte de verdad, queda claro para la didáctica interactiva de la lectura, que “leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito, icónico, gráfico... Si leer no es cuestión de recibir, sino de participar, de construir, el aporte que se hace al texto es de una enorme importancia para la comprensión. Ésta no viene del texto, es construida por el lector apelando a su conocimiento del lenguaje y a su experiencia del mundo”. (Moreno, 2010, p. 21)

“Leer es entender, reaccionar inteligentemente ante el contenido de lo leído”. (García, 1978, p. 112), efectivamente, quien lee transforma su



universo talentosamente, y ve como su cuerpo crece, y un crecimiento espiritual con toda la exuberancia cultural. Con este concepto podemos darnos cuenta que no basta con una lectura para comprender un texto determinado, es preciso no solo más de una lectura, si no, hacer anotaciones, consultar diccionarios, ver la relación de lo leído en el mismo y con lo consultado en otras bibliografías, confrontar criterios que nos permitan construir y dar nuestra valoración crítica sobre lo leído.

Tiene que existir una especie de transacción entre el lector, el libro y la lectura, porque entre más se lee, pues más se comprende, pues Robert Escarpit el sociólogo, escritor y periodista francés, decía en torno a ello, que "...la lectura misma sólo se producirá cuando surja la necesidad de la comunicación en forma de un deseo de cambio...En la medida en que la lectura significa abrirse a los otros, reconstruir a partir de lo que ellos nos ofrecen, supone una búsqueda de la novedad. Para que la lectura tenga sentido, la voluntad de cambio debe imponerse...la voluntad de cambio debe constituir el motor y la razón de ser de la lectura. (Escarpit, 1972, p. 6)

Leer, entrama en sí, estructurar un acto simbólico, donde lo imaginario nos dé pistas para solucionar en la praxis lo que pueda estar desajustado, así nos lo demuestra el profesor Javier Navarro, al decir que "la lectura como goce de los sentidos latentes, como reescritura del significante en lo simbólico y por ende como trastorno de la relación imaginaria. El artista, el científico, el filósofo, en su trabajo ejecutan esta transformación constantemente; son productores de sentido". (Navarro, 2001, p. 2). Y el sentido en la lectura, nos lo da el proceso interactivo lectura-lector, un sentido, de la lógica causal, porque como bien dijera la profesora y pedagoga Susana Gramigna, "el sentido no se busca "en" el texto, sino que se constituye en el proceso transaccional entre los participantes, el texto y el contexto del aula. Las interpretaciones se van construyendo a partir de preguntas que reflejan auténticos problemas cognitivos".



(Gramigna, 2005, p. 32), el sentido en la lectura son las propias causas de lo que entendemos.

Podemos decir que todas las definiciones de lectura nos llevan a la comprensión que hace cada individuo de los mensajes que recibe, dándole a cada uno un significado de acuerdo a sus experiencias precedentes que reafirma o modifica de acuerdo a la vigencia de lo leído.

Al comprender un texto, el receptor comienza por reconocer las palabras o signos auxiliares. Esto exige dominar el código, reconocer las formas de las palabras y las relaciones que se establecen entre ellas. Pero este proceso es el punto de partida para llegar a la comprensión de los significados generales. El historiador, sociólogo, filósofo y psicólogo alemán Wilhelm Dilthey, y estudioso de la hermenéutica, refiere en torno a la comprensión, alegando que “el arte de comprender encuentra su centro en la interpretación de los vestigios de la existencia humana contenidos en los escritos”. (Dilthey, 1944, p. 324), porque para comprender, primero hay que hallar las sensateces de lo escrito, relacionarlo con nuestras experiencias, y sobre todo, desentrañar las incertidumbres inherentes en todo proceso comprensivo.

Por ello, Riátiga y otros, dicen que “comprender implica conocer las circunstancias que rodean un hecho, saber distinguir entre el conocimiento y las vaguedades que se tengan sobre el mismo, de igual forma exige de quien comprende que pueda expresar lo que interpreta de distintas formas, que pueda aplicar el conocimiento en otros contextos y que pueda relacionarlos con su experiencia de vida, no solo para establecer la interdisciplinariedad del conocimiento sino para resolver situaciones de la vida académica, social o familiar”. (Riátiga, R., Acosta, M., Calabria, Y., Paba, Z., y Prado, A. 2009, p. 39)

En este proceso resulta esencial operar con los conocimientos de la lengua que el lector posee, teniendo en cuenta los niveles de estructuración del texto y los recursos empleados por el autor. Se dice por



parte del profesor Felipe Alliende, que “desde el punto de vista de lo cotidiano y empírico, algo se comprende cuando está claro para el “comprensor” y lo puede demostrar actuando conforme a su comprensión o emitiendo una comunicación que la manifieste”. (Alliende, 2005, p. 2)

La comprensión depende también del conocimiento del contexto, lo que implica saber quién produce el texto, a qué grupo o clase social pertenece, cuál es su ideología, con qué intención la hizo, en qué situación comunicativa, etc. El conocimiento de todos estos factores permite atribuir un significado al texto que, de no conocerlos, no sería posible. Entonces como asiente el profesor José Antonio León, “la lectura y su comprensión se conciben hoy como un proceso complejo e interactivo, a través del cual, el lector construye activamente una representación del significado poniendo en relación las ideas contenidas en el texto con sus conocimientos...todo ello redundaría en una activación de los conocimientos previos del lector, a la vez que permitiría la construcción de la macro estructura del mismo. Este aparato incluiría las estrategias del lector, sus conocimientos y habilidades lectoras que utiliza para extraer la información del texto...incluiría las estrategias que el lector aplica al enfrentarse al pasaje”. (León, 1991, p. 7)

En el tratamiento de la comprensión de textos la atención debe dirigirse, tanto a los resultados como al proceso de razonamiento seguido para alcanzarlos. Para ello, los sistemas de preguntas elaboradas a partir de la división del texto en fragmentos lógicos, han de estar encaminados, no solo a comprobar la captación de los significados (literal, implícito, complementario) o al logro de los niveles de la comprensión (traducción, interpretación, extrapolación), sino que se han de tener en cuenta las diferentes operaciones y estrategias empleadas en la adquisición, evaluación y aplicación de la información. Este componente no concluye con la adquisición (reconstrucción) de la información, lo que exige alcanzar niveles de interpretación o lectura crítica y de extrapolación o lectura creadora.



La comprensión de textos no puede ser comprendida como una simple suma de ideas, sino que se concreta cuando el lector logra integrarlas de forma global, para así llegar a la esencia de la significación y a su expresión en forma de síntesis, lo cual se manifiesta en habilidades como resumir un texto, extraer la idea central, proponer un título.

Por todo esto se dice que comprender es un proceso permanente, esencial e inseparable a toda cultura y la escuela, como facilitadora cultural, mantiene un interés constante por perfeccionar las estrategias que activan el valor de la lectura para liberar, abrir, aumentar en tiempo y espacio la espiritualidad y, también, por qué no, la cultura material del hombre: porque, en síntesis, la lecto – comprensión, realizada con responsabilidad y reflexión, indica la garantía con que la sociedad ha de preparar a sus miembros para la vida.

Operaciones a realizar para efectuar la comprensión del texto.

Visión interna de un proceso analítico-contrastivo

Para ejecutar la comprensión de cualquier texto se efectúan operaciones lógicas del pensamiento como pueden ser las de: análisis, síntesis, abstracción, generalización, etc.; además de estas que tienen un carácter general, coexisten otras específicas divididas por niveles:

-Nivel I: Captar elementos explícitos del texto: lugares, personajes; fechas; alusiones históricas, simbólicas, mitológicas, biográficas, un paisaje natural, referencias a esferas científicas, sociales u otras áreas del arte; analizar el título e identificar el asunto; captar ideas explícitas; identificar el ambiente; identificar la estructura externa del texto; reconocer la tipología textual a la que el texto pertenece y de las formas elocutivas que en él predominan; identificar palabras claves; ordenar diversos elementos del texto, con arreglo a algún criterio; ejemplificar con pasajes de la obra criterios de la crítica o la teoría; sintetizar y parafrasear el texto.



-Nivel II: Caracterizar, clasificar, realizar inferencias globales, argumentar, valorar, contextualizar, generalizar, formular temas, etc.

-Nivel III: Elaborar imágenes sobre el texto, crear analogías, elaborar diagramas y esquemas, emplear el punto de vista múltiple para analizar diversos aspectos en la interpretación de un fenómeno, hecho, personaje, crear título y subtítulos para el texto, otorgar color a acciones de personajes, espacios, emociones líricas, crear palabras o expresiones que desde un punto de vista léxico-semántico o fónico-simbólico caractericen un personaje, un espacio, un conflicto o un motivo, definir poéticamente un personaje, una acción, una parte de la obra, mediante la creación de un símil, una metáfora, una paradoja o una hipérbole, diagramar los significados del texto: significa que el alumno asuma la escritura de los significados con un símbolo gráfico que analógicamente los evoque o sugiera: el amor, la esclavitud, la esperanza. Estas analogías visuales se basan en el uso de un lenguaje analítico-figurativo para favorecer lazos entre las palabras, las figuras y el significado. Estos niveles están muy relacionados con los niveles de comprensión.

Para la Angelina Roméu Escobar la captación de los tres significados del texto, según William Gray, Ernesto García Alzola y otros son el: literal, complementario o cultural e implícito, son esenciales para poder lograr una lectura inteligente, que permita alcanzar el primer nivel de lectura (traducción o (re)construcción del significado que el texto expresa). A partir de aquí, es necesario que el lector evalúe la información obtenida y la utilice, lo que le exige alcanzar el nivel de lectura crítica o de interpretación y finalmente que llegue a un nivel de lectura creadora o de extrapolación. En resumen, esta autora considera los siguientes niveles de comprensión.

-Nivel de traducción. El receptor capta el significado y lo traduce a su código. De forma más sencilla se diría que expresa con sus palabras lo que el texto significa, tanto de manera explícita como implícita, de



acuerdo con su universo del saber. Para ello es necesario que decodifique el texto, que descubra los intertextos (influencias de otros que revela el lector, según su cultura).

-Nivel de interpretación. El receptor emite sus juicios y valoraciones sobre lo que el texto dice, asume una posición ante él, opina, actúa como lector crítico.

-Nivel de extrapolación o de lectura creadora. El receptor, el lector, aprovecha el contenido del texto, lo usa, lo aplica en otros contextos; reacciona ante lo leído y modifica su conducta, trata de resolver problemas. Asume una actitud independiente y creadora que permite la desembocadura del texto sobre otros textos, otros códigos, otros signos, lo que hace al texto intertextual.

El proceso de comprensión se subdivide en subprocesos que se dan: antes de leer, durante la lectura y después de leer (prelectura, lectura y pos-lectura). Estos niveles no se ven de forma aislada y se encuentran estrechamente relacionados con estos subprocesos; sería erróneo, ubicar los niveles en los subprocesos; hay que decir, que desde que el estudiante comienza a buscar información útil para comprender el texto e incluso cuando utiliza esa información que posee de forma inconsciente en el proceso de lectura, se ponen de manifiesto estos niveles de desempeño cognitivo.

Para el logro de la comprensión del texto los estudiantes, se afirma que la lectura es muy importante para la adquisición de conocimientos y para leer se requiere de habilidades. Ellas surgen a través de acciones realizadas primero conscientemente, cuyos actos parciales se funden mediante la frecuente repetición y la ejercitación de la misma actividad, hasta que se convierte en un acto unificado, esto se explica pues, en que para captar esas esencias, los lectores deben pueden apropiarse de los significados del texto, para ello es preciso aplicar variadas estrategias



que propicien la penetración semántica del mismo para poder desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes.

En cuanto a las estrategias que intervienen en el proceso de comprensión y que constituyen habilidades de destrezas que utiliza el lector al interactuar con el texto para obtener, evaluar y utilizar información están las de: muestreo, predicción, activación de los esquemas previos, inferencias, autocontrol y autocorrección. Así, “la comprensión también es considerada como un comportamiento complejo...la comprensión implica el uso de estrategias de razonamiento...el lector utiliza una serie de estrategias que le permiten construir un modelo de significado para el texto a partir tanto de las claves que le proporciona el texto, como de la información que sobre dichas claves almacena en su propia mente... parte, inferirse, ya que el texto no puede ser nunca totalmente explícito e, incluso, el significado exacto de las palabras debe inferirse también a partir del contexto.” (Pérez, 2005, p.122)

Enseñar a los estudiantes a operar con estas y otras estrategias es también un objetivo de la enseñanza de la comprensión.

Pero, en algunas ocasiones los problemas en la comprensión, más que cognitivos, son de índole motivacional, puesto que esta es la base orientadora de la actividad durante la clase, siendo indicador importante para comprender un texto, no se logra captar el interés, es decir que lo que se haga tenga significado para el estudiante, que lo comprenda perfectamente, que valore la importancia de lo que está haciendo para la vida práctica o para su propio desarrollo.

3-Los estilos funcionales. Ejes esenciales para el trabajo con la comprensión del texto poético.

Los estudios literarios actuales, coinciden con la existencia de cuatro estilos funcionales en correspondencia con las cuatro formas fundamentales de la conciencia social: el oficial, el científico, el publicista



y el literario o artístico, según Shiskova y Popok, Este criterio es el que se toma en consideración para la clasificación y utilización de los textos atendiendo a su naturaleza textual.

- **Estilo Científico:** Divulgación Científica: manuales escolares.
- **Estilo Publicista:** Propiamente publicista: el afiche. Periodismo: la noticia y los géneros gráficos (fotos, caricaturas, mapas, diagramas, historietas y chistes).
- **Estilo Artístico:** Prosa: cuento, relato, fábula, anécdota, biografía, verso: poesía lírica y política.

En este trabajo se insiste en la lectura y comprensión del texto poético, por lo que se ha considerado este criterio de clasificación y la necesidad de hacer diferente el proceso de la enseñanza de la comprensión se han elaborado y experimentado diversos procedimientos didácticos para el trabajo con los textos según su naturaleza. Para su aplicación en la práctica pedagógica por los docentes es necesario tener en cuenta los siguientes principios, que en tal caso los docentes pueden aplicar para el trabajo y dirección de la comprensión hacia el texto poético.

Proceder didáctico para trabajar el texto artístico/poético:

-Activación de los conocimientos previos. ..Se sostiene que cuánto mayores sean los conocimientos previos de que disponga el lector, mayor será su conocimiento del significado de las palabras, así como su capacidad para predecir y elaborar inferencias durante la lectura y por tanto su capacidad para construir modelos adecuados del significado del texto". (Pérez, 2005, p. 122)

-Primera lectura del texto.

-Determinación del asunto y tipo de texto.

-Análisis de palabras o frases teniendo en cuenta su significado y estructura.



-Lectura cuidadosa del texto para su comprensión.

Realización de diversas actividades encaminadas a:

*La traducción, interpretación y extrapolación de lo que dice el texto.

*Relatar lo leído.

*La memorización y recitación de poemas.

*La dramatización y la musicalización de textos.

*La realización de las diferentes formas de la lectura oral.

*El establecimiento de relaciones entre: la ilustración y el texto, los personajes, el título y el texto, el texto y el contexto, el inicio y el final.

*La realización de dibujos.

*La utilización de diferentes técnicas y estrategias.

*El reconocimiento de elementos paratextuales y otras actividades. La paratextualidad por ejemplo, es la segunda categoría de la transtextualidad expuesta por Gérard Genette. El término para cuando se une a una palabra para conformar un nuevo vocablo, significa lo que está en el contorno, alrededor de...; en este caso específico, paratextual, es todo aquello que está relacionado con el texto, dígame: ilustración, los rasgos tipográficos que destacan una determinada intención, el autor, el título, en el caso de un libro, el índice, o sea, dan determinada información sobre la obra en cuestión, y que conducen a predicciones y anticipaciones que favorecen posteriormente su comprensión. La ilustración y el título son elementos paratextuales que brindan una información inicial sobre el posible contenido del poema.



Para abordar el texto poético. Su comprensión-intertextualización, desde la comunicación

Antes de comenzar a ilustrar, se puede expresar que el estudiante debe expresar en forma coherente, como muestra cierta de que ha logrado captar el contenido de la obra y valorarla desde distintos puntos de vista. En este sentido, la lógica del pensamiento expuesto, la correcta pronunciación, la expresividad del lenguaje, la independencia de sus juicios, el vocabulario empleado, son exponentes de la comprensión, por parte del estudiante, del contenido de la obra lo que a su vez, constituye un gran estímulo en el desarrollo de sus intereses cognoscitivos. Es por eso que en el lenguaje humano intervienen dos procesos comunicativos. No debe dejar de mencionarse las funciones de la comunicación, pues es imprescindible para desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes, y entre estas están:

Informativa

- Se basa en la transmisión de conceptos, datos, avisos.
- El individuo se apropia de toda la cultura humana hasta su época.
- Se materializa en la función referencial del lenguaje.

Afecto – Valorativo

- Trasmite sentimientos y valoraciones.
- Contribuye a la estabilidad emocional de los hombres y a su realización personal.
- Está relacionada con la ética, la moral, las creencias de cada individuo y en la influencia que sobre él ejerce la sociedad.
- Se manifiesta en la formación expresiva del lenguaje.



Reguladora

-Gracias a ellas se establece la retroalimentación propia de todo proceso comunicativo, tanto para que el emisor pueda ver el efecto de su mensaje como para que el receptor se evalúe a partir de lo que aporta la información recibida.

-Se manifiesta en la función conativa del lenguaje.

Se ejecutará la lectura y comprensión de un texto poético, del escritor español representante del Romanticismo, Gustavo Adolfo Bécquer, de su Rima XIII.

“Rima XIII”, de Gustavo Adolfo Bécquer

Tu pupila es azul y cuando ríes

su claridad suave me recuerda

el trémulo fulgor de la mañana

que en el mar se refleja.

Tu pupila es azul, y cuando lloras

las transparentes lágrimas en ella

se me figuran gotas de rocío

sobre una violeta.

Tu pupila es azul, y si en su fondo

como un punto de luz radia una idea

me parece en el cielo de la tarde

una perdida estrella.



Actividades para la comprensión:

a) ¿Qué conoces sobre Bécquer y el Romanticismo?

b) El contenido del poema muestra el éxtasis o embeleso por:

___ una madre ___ una enamorada ___ los abuelos

c) Prestemos atención al sintagma nominal “pupila azul”. En el poema está referido a: Señale con una X la opción que más se ajuste.

___ la belleza excepcional de la mujer

___ una mujer que es comparada con el cielo o el mar.

___ la mujer como representación de lo hermoso y natural.

___ una mujer inagotable.

d) En el poema crees que se puede expresar que hay cierta duda de sí el amado puede alcanzar a la amada. La duda está en que:

___ ella es demasiado encantadora

___ ella posee toda la gracia y virtuosismo que se puedan esperar.

___ ella es ligera y no puede ser atrapada.

e) Conoces los significados de “trémulo” y “fulgor”. Auxíliese del diccionario. Puede seleccionar de la lista que sigue cual podría ser su sinónimo.

-Trémulo: ___ tembloroso ___ firme ___ amable

-Fulgor: ___ oscuridad ___ brillantez ___ agradable

e.1) En el poema el sintagma nominal “trémulo fulgor”, ¿qué querrá connotar? Señale con una X la opción correcta.



- ____ un hombre que siente amor.
- ____ un amor sugestivo.
- ____ un hombre capaz palpar y hacer resplandecer todo el amor que siente.

f) ¿Por qué se expresará por el sujeto lírico "...que en el mar se refleja"?

____ para connotar lo inmenso de los sentimientos.

____ para sugerir que el amor que siente es inmenso.

____ para explicar que lo sentido se irradia con toda la plenitud.

g) En el poema la F.V "refleja" se referirá a:

____ permanecer.

____ intuir.

____ proyectar

____ destellar

g.1) Señale los accidentes gramaticales de la F.V.

h) ¿Por qué se expresará en el poema la frase "transparentes lágrimas en ella / se me figuran gotas de rocío"? De las ideas que siguen, seleccione el recurso expresivo del lenguaje que lo amplía.

____ hipérbole ____ metáfora ____ símil

h.1) Diga la estructura sintáctica del último sintagma nominal que cierra semánticamente la frase: gotas de rocío: _____ + _____.

i) ¿Cuál, a tu juicio será el sentido de uso de la palabra "violeta" al ser aludida por el sujeto lírico? Lo hará para.



_____llenar de color los versos. _____precisar la belleza de la mujer.

_____demostrar que las flores anuncian el principio de la primavera.

j) ¿Por qué motivo se menciona la frase “y si en su fondo / como un punto de luz radia una idea”. ¿Qué es para ustedes el “fondo”? ¿Qué es “radia”, será sinónimo de brillo?

k) “Me parece en el cielo de la tarde / una perdida estrella”, es una frase que nos quiere comunicar: _____la ausencia de la amada. _____la pureza de su espíritu _____el olvido o indiferencia de lo inalcanzable.

k.1) La “tarde” en el poema ocupa un lugar especial. ¿Por qué se habrá utilizado? Marque con una X las opciones más convenientes. Explique la respuesta que seleccionó.

_____para sugerir que puede poseerla.

_____para sugerir que es efímera.

_____para eternizar todo lo que de humano y admirable existe en ella.

l) Resume en las líneas que se te dan, las ideas principales del poema:

_____.

m) Redacta el tema del poema, y un breve comentario literario.

n) Si tuvieras la oportunidad de sostener un diálogo con Bécquer, ¿qué le dirías acerca del amor? Comenta el siguiente aforismo martiano. “¿Cuál es la fuerza de la vida, y su única raíz, sino el amor de la mujer?” (t. 5, pág. 174). Con cual otro texto podías encontrar semejanzas intertextuales. Nómbralo.

Ya, se ejemplificó, cómo proceder didácticamente ante el diseño de actividades docentes para comprender este este texto poético. Además, a continuación se ofrecerá un posible análisis discursivo-funcional, pero de



otro poema, ahora se le propondrá “Canción antigua a Che Guevara”, de Mirta Aguirre.

“Canción antigua a Che Guevara”

“Sans peur et sans reproche...”

-¿Dónde estás, caballero Bayardo,(1)

caballero sin miedo y sin tacha?-2

-En el viento, señora, en la racha(3)

queaciclona la llama en que ardo. -4

-¿Dónde estás, caballero gallardo,(5)

caballero sin tacha y sin miedo?-6

-En la flor que a mi vida concedo:(7)

en el cardo, señora, en el cardo. -8

-¿Dónde estás, caballero seguro, (9)

caballero del cierto destino? -10

-Con la espada aclarando camino(11)

al futuro, señora, al futuro -12.

-¿Dónde estás, caballero el más puro,(13)

caballero el mejor caballero? -14

-Encendiendo el hachón guerrillero(15)

en lo oscuro, señora, en lo oscuro.-16

-¿Dónde estás, caballero el más fuerte,(17)

caballero del alba encendida? -18



-En la sangre, en el polvo, en la herida,(19)

en la muerte, señora, en la muerte.-20

-¿Dónde estás, caballero ya inerte,(21)

caballero ya inmóvil y andante?-22

-En aquel que haga suyo mi guante(23)

y mi suerte, señora, mi suerte. 24

-¿Dónde estás, caballero de gloria,(25)

caballero entre tantos primero? -26

-Hecho saga en la muerte que muero:(27)

hecho historia, señora, hecho historia.-28

Este poema, de la destaca profesora y escritora cubana, Mirta Aguirre, demuestra la sagacidad, perspicacia de lucidez de ella como una de las figuras más importantes dentro de la ensayística y la crítica literaria, todavía

El poema en sí mismo es una demostración de afecto de admiración y respeto ante la figura sensible y cimera de este incólume hombre-héroe.

-¿Dónde estás, caballero Bayardo, (1)

caballero sin miedo y sin tacha? -2

En la oración que forma el primer y segundo verso: *-¿Dónde estás, caballero Bayardo, /caballero sin miedo y sin tacha?* se observa una oración interrogativa por la actitud del hablante, nos traduce, por parte del sujeto lírico, y se va a demostrar a lo largo de todo el poema, una conversación, es decir, se va a poner de manifiesto una forma elocutiva importante; y es el diálogo, que con la finalidad de preguntar, inquirir, examinar, el sujeto lírico podrá hacer una serie de preguntas para dilucidar



un hecho o sus circunstancias. Desde el punto de vista gramatical, esta oración comienza con el adverbio de lugar, con función de pronombre interrogativo, sucedido de la Forma verbal **“estás”** como verbo copulativo que introduce una oración atributiva por la naturaleza del predicado; es decir, es una pregunta, quizá retórica del sujeto lírico, con el objetivo de que el sujeto aludido u objeto lírico, le pueda responder.

También, la pareja sintáctica **“caballero Bayardo”** hace referencia a los tiempos de la Edad Media o Medioevo, en donde el bayardo significaba ser un caballero valiente, o más propiamente dicho al dominio militar, era como un general de las armadas; es decir, no cualquiera podía ser, en tiempos del Medioevo, un *Bayardo*. De cualquier manera, que el sujeto lírico ya le haya dicho **“caballero Bayardo”** al Che, pues era ya un elogio muy merecido. Así, ese caballero era una persona dotada de virtudes tales, que lo harían comparable al caballero francés de los años 1520 correspondiente al siglo XVI. Históricamente, el término **“Bayardo”** podía haber estado especificando sobre la personalidad de Pierre Terrail *Señor de Bayard* muy conocido entonces como **“el buen caballero sin miedo y sin reproche”**, de ahí, pues que Mirta Aguirre decidiera, porque sus conocimientos históricos eran incalculables, anteponer a su poema un exergo en francés, **“Sans peur et sans reproche...”** que significa, lo mismo que del epíteto de *Bayard*, exigía, **“sin miedo y sin reproche”**; por tanto, ese buen caballero sin miedo y sin reproche, es el más valiente y virtuoso de sus pares, por ello un monumento recordatorio, canciones, tarjetas, en fin, aluden al hombre justo, honesto e íntegro.

-En el viento, señora, en la racha(3)

que aciclona la llama en que ardo. -4

En la oración-**En el viento, señora, en la racha / que aciclona la llama en que ardo**; constituye la respuesta a la anterior pregunta. -**“En el viento, señora, en la racha”**, se traduce como que el hombre-caballero, está siempre en el combate, en la lucha ardua y tenaz, por la liberación de



la patria; esa que amó con pasión absoluta. El sustantivo **“señora”**, está al mismo nivel semántico que el de caballero, ya analizado, porque el sujeto lírico quizá, haya preferido sugerir o remontarse a épocas pasadas para darle al poema un colorido y plasticidad diferente. Las comas como recursos ascendentes u ortográficos, en la oración **“En el viento, señora, en la racha”**, puede estar sugiriendo una intención comunicativa como de espera paciente, sosegada, pero estricta en su actuar. En ese mismo cuarto verso, **“que aciclona la llama en que ardo”**, se refiere a que el Che, era uno de esos hombres que estaban en el duro batallar, o al pie del cañón; la llama es el símbolo de estar vigilantes, y la Forma verbal **“ardo”** en tiempo presente de 1ª persona del singular, correspondiente al modo indicativo, al modo de la realidad objetiva, connota ese brillo, resplandor, encendimiento; o sea un enardecimiento de los afectos y pasiones del Che, porque fue un ser especial, muy comprometido con su deber.

-¿Dónde estás, caballero gallardo,(5)

caballero sin tacha y sin miedo? -6

En la oración que conforman el quinto y el sexto verso **-¿Dónde estás, caballero gallardo, / caballero sin tacha y sin miedo?** Una vez más la pregunta retórica, con valor anafórico; introducir, alegorías o mejor, lugares, en donde con seguridad extrema puede hallarse el Che. Ahora bien, en el primer verso ya analizado, el sujeto lírico alude al adjetivo Bayardo, pero ahora en este quinto verso, advierte con otro adjetivo, y es gallardo; nótese el cambio ortográfico, **“b”** por **“g”**, pero curiosamente, el sentido o semántica del término es el mismo; es decir, el sujeto lírico hace notar, o trasladar los sentidos, con términos que en lo absoluto no son opuestos, sino sinónimos contextuales; por ello, **“gallardo”**, hace referencia a gallardo como paladín del héroe, la ser este, atrevido, airoso y galán; así como también, osado y valiente. Pero, del caballero se dicen, o mejor, el mismo objeto lírico dice, **“sin tacha y sin miedo”**, introducido por la preposición **“sin”**, la cual exterioriza o denota carencia o falta de



algo, pero esa falta, no le hacía menguar, porque tenía valentía, coraje y templanza; la conjunción copulativa “y” añade a la oración elementos que hace hacer al hombre-héroe un ente decidido; eso lo hace notar los sustantivos “*miedo y tacha*”; porque el primero alude a la desconfianza a la falla ofalta, que nota o hace defectuoso algo que se halla en una cosa y la hace imperfecta. Nada le era ajeno al Che, porque él era valeroso.

-En la flor que a mi vida concedo:(7)

en el cardo, señora, en el cardo. -8

En la oración que corresponde al séptimo y octavo verso: ***-“En la flor que a mi vida concedo: / en el cardo, señora, en el cardo”***; la preposición “*en*” revela en qué lugar, tiempo o modo se ejecuta lo mencionado por el verbo a que se refiere, es decir, que el sustantivo flor, puede ser el tributo que él mismo se concedía, sin ser chovinistas, al pregonar un patriotismo fanático, porque el Che no se daba loas al él mismo por la labor que hacía; sino que la flor que pedía era la de la resistencia, el llanto y la abnegación; él no deseaba puchas de flores, sino el “*cardo*”, esa planta de hojas grandes y espinosas; porque para él las espinas eran el símbolo del deber, y de la resistencia. Y “*cardo*”, mencionado dos veces, no solo por el valor anafórico que se ve en todo el poema, sino porque ese nombre de flor, repetida, connota, refuerza y determina la virtud del hombre-héroe, y Bayardo; o sea, no importa el dolor, si se muere haciendo lo que se debe.

-¿Dónde estás, caballero seguro, (9)

caballero del cierto destino? -10

En la oración que corresponde al noveno y décimo verso ***-¿Dónde estás, caballero seguro, / caballero del cierto destino?***, una vez más la pregunta retórica del sujeto lírico, para saber cuál será el posible predestinación del héroe; surge otra vez, el pronombre interrogativo con valor anafórico y contestatario. La pareja sintáctica “*caballero seguro*”, apunta lo innegable e inequívoco, o sea, lo indiscutible, porque el héroe se



halla en lucha constante. *“Caballero del cierto destino”*, nos hace interiorizar en función de la contracción *“del”*, como unión de la preposición *“de”* y el artículo *“el”*, que el Che veía su destino como conocido como verdadero, seguro e indubitable; además, gramaticalmente, el adjetivo *“cierto”* precediendo o antecedido inmediatamente al sustantivo en sentido indeterminado, significa valorar al Che como que su destino estaba en cualquier lugar, siempre y cuando su objetivo no fuera modificado. Luchar denodadamente. Porque el destino no lo sabe nadie, pero, sí se puede modificar, esforzándose, he ahí la certeza del destino, el esfuerzo.

-Con la espada aclarando camino(11)

al futuro, señora, al futuro -12.

En la oración que corresponde al onceneno y duodécimo verso: *-Con la espada aclarando camino / al futuro, señora, al futuro*, sintetiza aún más, la fuerza del héroe; así el sustantivo *“espada”*, como esa arma blanca, larga, recta, aguda y cortante, con guarnición y empuñadura, que esboza y mantiene la idea del Medioevo, ya presente y explicitada desde el inicio del poema, hace notar que la espada es símbolo de acometimiento, pero sépase que ese acometimiento del Che, tiene que tener una contraparte, porque el Che no lucha contra algo, o nada, sino que él, lucha contra los malvados de la tierra que la quieren sumir u oprimir; él lucha contra la barbarie, por ello, esa espada puede simbolizar, desde el punto de vista semiótico esa amenaza constante de un peligro; peligro que el Che, bien sabe cómo lidiar. Así, *“al futuro”*, precedido por la contracción *“al”*, construida por el segmento *“a”* que es una preposición, y *“el”* que es artículo, definen el término de esta, ese futuro es conveniente pensarlo como la eternidad, el héroe no fallará jamás; otra vez, la anáfora recursiva al repetir el sustantivo futuro, como deixis señalativa que desempeña esta palabra para recoger el significado de una parte del discurso poético ya emitida, y constantemente reiterada.



-¿Dónde estás, caballero el más puro,(13)

caballero el mejor caballero? -14

En la oración que corresponde al verso decimotercero y decimocuarto - **“¿Dónde estás, caballero el más puro, / caballero el mejor caballero?”**, una vez más la pregunta retórica del sujeto lírico, que desde la teoría de los actos del habla, nos enuncia los actos perlocucionarios que toma en cuenta los efectos o consecuencias que producen los actos ilocutivos, es decir, la cierta intención del sujeto lírico, en este caso, para obtener una respuesta; es decir, que Mirta Aguirre, predijo de alguna manera esa reacción al hablar del Che. **“Caballero el más puro”**, aquí presente el adverbio de cantidad **“más”**, con una intención discursiva hacia la comparación, es decir, que no hay otro, para el sujeto lírico, quizá con esas características tan loables, como las posee el Che. O sea, muestra idea de abundancia, acrecentamiento, extensión o superioridad en comparación expresa o sobrentendida. **“Caballero el mejor caballero”**, también alude a esa grandeza considerable, ahora con el adjetivo en grado comparativo **“mejor”**, es decir, hay una especie de comparación por analogía, al señalar el más, el mejor, como variables para describir una persona que no es cualquiera, sino una digna de esta; nótese que se ve al Che como una persona superior a otra, y que la aventaja en un carácter moral. La deixis señalativa, nos muestra al caballero, como un resumen de todos los hombres, es el Che, un compendio de hombres; no hay quizá otro con su temple y propósito.

-Encendiendo el hachón guerrillero (15)

en lo oscuro, señora, en lo oscuro. -16

En la oración que corresponde al verso decimoquinto y decimosexto:- **“Encendiendo el hachón guerrillero / en lo oscuro, señora, en lo oscuro”**, la Forma no Personal del Verbo en su forma de gerundio **“encendiendo”**, suele denotar acción o estado durativos, y explica la



propia acción del Che, en esa lucha perenne. *“El hachón guerrillero”*, es un sintagma nominal muy peculiar, porque en algunos de los versos anteriores, se puede ver como el sujeto lírico menciona a elementos que emiten luz, es decir, toma a la luz como valor; y el sustantivo *“hachón”* es uno de estos recursos metonímicos que utiliza Mirta Aguirre; entonces el hachón es una vela de cera, es una especie de fuego alto, asentado sobre un pie derecho, en que se arden algunas materias que levantan llama, y se usa en demostración de alguna festividad o regocijo público; y si habíamos dicho que el análisis anterior, en el verso séptimo y octavo, de que el Che no deseaba honores o flores, sino el *“cardo”*, espinoso; entonces el hachón simboliza la victoria del héroe, como mismo lo hacían aquellos héroes de la antigüedad cuando ganaban una batalla. El sustantivo *“guerrillero”*, con una función adjetiva, porque amplía y determina la característica singular del hombre-héroe, hace explícito que el Che, en un grupo poco numeroso en hombres, el cual él comandaba, libraban la mejor de las batallas, la verdad definitiva. *“En lo oscuro, señora, en lo oscuro”*, curiosamente, se da una oposición léxica, todo el poema con elementos que simbolizan la luz, y ahora, el sustantivo *“oscuro”*, connota, un hecho, quizá porque como bien dijera Martí, que para lograr las cosas han de han de andar ocultas; y las verdaderas Revoluciones en América, han sido así, en el silencio sentencioso y aleccionador.

-¿Dónde estás, caballero el más fuerte,(17)

caballero del alba encendida? -18

En la oración que corresponde al verso decimoséptimo y decimoctavo - *“¿Dónde estás, caballero el más fuerte / caballero del alba encendida?”*, refuerza la retórica discursiva en la frase, que como se ha visto a todo lo largo del poema, es una pregunta que desea hallar respuestas consabidas por el sujeto lírico, que sin embargo este desea escucharlo en la voz del héroe, que es mucho más pragmático. Se puede volver a leer el uso el adverbio de cantidad *“más”*, con una función



comparativa, ya esto pasó en el verso decimotercero y decimocuarto; todo con la intención de resaltar, hacer prevalecer y sobresalir, de una manera sana, la figura del hombre, por medio del adjetivo **“fuerte”**, que desde el punto de vista discursivo, exterioriza la comparación, es decir, la hace cierta. Ahora bien, en el verso **“caballero del alba encendida”**, refiere el sustantivo **“alba”**, se ofrece una analogía una vez más, ese hombre-luz, que sugiere ese empezar a aparecer la luz del día. Que de seguro, esa oscuridad que era la lucha en silencio, para que pudiera fraguar, había luego de cristalizar esa guerra pensada y amada; porque no hay guerra mejor que la que se libra para dar luz a otros, que es dar libertad.

-En la sangre, en el polvo, en la herida, (19)

en la muerte, señora, en la muerte. -20

En la oración que corresponde al verso decimonoveno y vigésimo: **-En la sangre, en el polvo, en la herida, / en la muerte, señora, en la muerte**, se hace patente tres sustantivos comunes, pero igual de importantes, que son **“sangre, polvo, herida”**, estos hacen notar todo lo que había que dar, si fuera preciso, y como paso indudablemente para hacer de la vida de otros hombres, una vida con luz. Todo ello, para con cualquier movimiento, levantar en el aire las balas que habían de salvar, con la sangre del Che, otras vidas, igual que de trascendental era la vida consagrada del hombre. **“En la muerte, señora, en la muerte”**, recurso anafórico, que por medio de la deixis señalativa se refuerza elementos lingüísticos del discurso con el fin de advertir que era el sustantivo **“muerte”**, la opción quizá única para dar libertad a otros; y esa era la consigna del Che, dar a otros, dar de sí a otros y a todos, aunque ello tuviera aparejado su propia vida. Extinguirse no importa cuando se siente y demuestra el deber.



-¿Dónde estás, caballero ya inerte,(21)

caballero ya inmóvil y andante? -22

En la oración que corresponde al verso vigesimoprimer y vigesimosegundo: *-“¿Dónde estás, caballero ya inerte, /caballero ya inmóvil y andante?”*, describe la una retórica del caballero ya fallecido, y ello me lo demuestra el uso del adjetivo *“inerte”*, o sea, ese héroe que pelea hasta el final; por ello estar inerte es más que estar pasivo, es estar inmóvil, paralizado, es haber cesado su actividad; y menos el Che, que no podía estarlo; podemos recordar o evocar al escritor y dramaturgo Bertolt Brecht, cuando en su *Cantata por la muerte de Lenin*, decía:

*“(...) Si oye que los explotadores vienen,
puede que estando solo enfermo se levante.*

Quizás venga con muletas.

Quizás haga que lo traigan

pero se levantará y vendrá

para luchar contra los explotadores.(...)”

Y, esa intertextualidad entre ese poema de Bertolt Brecht, y el que analizo de Mirta Aguirre, logra total similitud, porque la única manera de que el Che permaneciera inerte, era porque él, ya había muerto, y solo la muerte paraliza la aptitud; aunque de espíritu, todos sabemos que él todavía vive. Y, esa actitud de estar vivo espiritualmente, se da a partir del verso *“caballero ya inmóvil y andante”*, que por medio de los adjetivos *“inmóvil, andante”* se logra la oposición léxica que le ofrece contraste y explicación; aunque, lo de andante, no sea exactamente estar vivo, sino que se usa aquí con el sentido que habíamos advertido con anterioridad; es decir, que es un malandante, un ser que lentamente reposa; es un caballero andante, trémulo, buscando por algún lugar otros derroteros que vencer. También desde el punto de vista musical, lo de andante viene por lo de un



movimiento moderadamente lento. El Che, anda y anda, pero observa y dicta. Todavía sigue vivo para todos, él todavía tiene mucho que decirnos.

-En aquel que haga suyo mi guante (23)

y mi suerte, señora, mi suerte. 24

En la oración que corresponde al verso vigesimotercero y vigesimocuarto: - ***“En aquel que haga suyo mi guante / y mi suerte, señora, mi suerte”***, el pronombre demostrativo ***“aquel”***, designa lo que física o mentalmente está lejos de la persona que habla que en este caso es Che, y de la persona con quien se habla, que este caso es el sujeto lírico, (Mirta Aguirre). Es decir, que el Che pone en manos de todos la libertad y el honor que ha seguir conquistándose, porque la lucha no ha cesado, y porque el que vea su victoria como acabada, puede estar condenado al fracaso. Él pone todo su empeño porque otros continúen; y esto se demuestra a partir del pronombre demostrativo, ***“suyo”***, implica pensar que su victoria, no le correspondía únicamente a él, sino a todo un pueblo y a todo un continente. Es sin dudas, este pronombre demostrativo, una intención del discurso, hacia la connotación de un acto del habla que ofrece intención o voluntad determinada; también con el uso de otro posesivo y es ***“mi”*** al referirse a al sustantivo ***“guante”***, que puede ser símbolo de protección, alega que el Che era eso, guarda de todos los demás, consejero ahora de todo lo que quedaba por combatir. ***“Y mi suerte, señora, mi suerte”***, demuestra por medio de la conjunción copulativa ***“y”***, un detalle del Che, al seguir buscando elementos que complementaran al acto del habla; porque el sustantivo ***“suerte”***, con valor anafórico señala la conducta del Che, que podía ser ejemplos para todos los que vieran en él un camino para continuar. Todo ello reforzado, una vez más con el uso del pronombre posesivo ***“mi”*** visto como un determinante posesivo o adjetivo posesivo, porque describía como fue su lucha, que no fue cualquiera al azar, sino una lucha caracterizada por el empeño.



-¿Dónde estás, caballero de gloria,(25)

caballero entre tantos primero? -26

En la oración que corresponde al verso vigesimoquinto y vigesimosexto: “***¿Dónde estás, caballero de gloria, /caballero entre tantos primero?***”, hace referencia a dos sintagmas nominales, uno es “**1) caballero de gloria**”, el cual propone a un hombre perfecto y satisfecho, porque si al inicio del análisis, en el verso primero, se había aludido a Bayardo como ese ser con ciertas cualidades morales, y que no cualquiera podía serlo; pues aquí, el sustantivo “**gloria**”, define a un hombre-héroe con una reputación, fama y honor que resulta de las buenas acciones y grandes aptitudes morales que definen su trayectoria, y eso es tener gloria, estar feliz consigo mismo. Otros de los sintagmas nominales es “**2) caballero entre tantos primero**”, y la preposición “**entre**”, nos explica una situación o estado en medio de dos o más cosas, en las cuales el sujeto lírico está de acuerdo en señalar; es decir, no existe otro que se le asemeje, y esto en versos anteriores ya había sido explicado; vemos entonces, la recursividad del poema, alegoría y reiteración, no como vicio de Mirta Aguirre, sino como un recurso para relacionar aspectos dignos de adjetivar. Es pues, como el Che hubo de inaugurar una lucha, por ello es el hombre principal que la define; ello queda deliberado con el adjetivo numeral “**primero**”, porque es el Che, quien precede a los demás en rango, tiempo, lugar, situación, clase o jerarquía; y porque es excelente, grande, y sobresale, excede a otros, aspecto ya analizado en versos anteriores.

-Hecho saga en la muerte que muero:(27)

hecho historia, señora, hecho historia. -28

En la oración que corresponde al verso vigesimoséptimo y vigesimooctavo: “***Hecho saga en la muerte que muero: hecho historia, señora, hecho historia***”, el adjetivo “**hecho**”, refiere a que el Che, ya está vengado, es decir, servía su ejemplo imperecedero, como recurso eterno para acabar,



terminar otras guerras. El sintagma nominal *“saga en la muerte que muero”*, connota que el Che es ya una leyenda, que como se estila a decir, es toda una leyenda viva, porque el sustantivo *“saga”*, determina la experiencia, el valor, pero la saga alude a las antiguas tradiciones heroicas y mitológicas de la antigua Escandinavia; es pues como la saga del Che, no era más que su práctica y usanza; su costumbre, todo traducido en su conducta; *la muerte que muero*, es una recurso de Mirta Aguirre llamado *analogía constructiva*, para imprimir semejanza y prolongación a la acción de morir; pero también esa muerte, ya dejaba de serlo, en el sentido de que el Che, significaba continuidad; *morir la muerte* puede significar proceso y producto del acto, porque no se está muerto, cuando se cumplido bien la obra de la vida, como bien dijese Martí.

El sintagma nominal *“hecho historia, señora, hecho historia”*, alude a que el Che, aún significa mucho para todos los que aún están oprimidos, y batallan; porque como Martí expresaba, “se es hombre para serlo. Hombre es algo más que ser torpemente vivo: es entender una misión, ennoblecerla y cumplirla”.³ Y la mejor manera de haber ennoblecido y cumplido con la historia es haber estado en la disposición de defenderla. La historia no necesita de gentes que la amen, sino de gentes que la definan. De luz se han de hacer los hombres, y deben dar luz; es otras de las lecciones que de manera intertextual Martí nos ha legado, porque “a la raíz va el hombre verdadero. Radical no es más que eso: el que va a las raíces”.⁴ Y eso hizo el Che, dignificar con su luz, las raíces de la historia de la América toda.

Conclusiones:

La sistematización bibliográfica realizada demuestra que una actividad lectora eficiente es aquella que en grado sumo, vaya llevando al sujeto a la legítima comprensión. El acto de leer y comprender, demuestra que nadie lee por leer, de ahí que cada cual prefiera un género literario u otro; mientras más se conozca de un tema determinado, mayor será la

³José Martí. *Obras Completas*. t. 6, pág. 332.

⁴José Martí. *Obras Completas*.t. 2, pág. 380.



comprensión que se haga de lo que se lea. Así, la lectura es un proceso de reflexión que comienza antes, durante y después de la lectura, por lo que su aprendizaje no se limita a la adquisición del código escrito, ni tampoco a descifrar lo que quiere decir el autor en el texto escrito. Es por eso que a través de la lectura y la comprensión de textos, el hombre ha de reconocerse y ha de medirse, ha de perderse y ha de encontrarse en la vida, en los sueños, en las grandezas o debilidades de otros seres próximos o lejanos en el tiempo y en el espacio, como exponente simbólico de una realidad común: la condición humana con toda su gama de valores y matices.

Referencias bibliográficas:

- Alliende, F. (2005). La comprensión de la lectura y su desafío. En *Revista Latinoamericana Lectura y Vida*. p. 2 Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a3n1/03_01_Alliende.pdf/view?searchterm=Alliende
- Alonso-Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. En *Revista de Educación. No. Extraordinario*. p. 64. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1332456>
- Báez, M y Porro, M. (1989). La lectura y su enseñanza. En *Práctica del Idioma Español*. Primera parte. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba. p. 7.
- Cerrillo, P. (2005). Lectura y sociedad del conocimiento. En *Revista de Educación. No. Extraordinario*. 1. p. 54. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/atlante/normas.html>
- Dilthey, W. (1944). *El mundo histórico*. Fondo de cultura económica. México.



- Escarpit, R. (1972). El hambre de leer. El libro, máquina admirable de comunicar. En Revista El Correo de la UNESCO. Una ventana abierta al mundo. Enero. París. p. 6. Recuperado de: unesdoc.unesco.org/images/0007/000782/078271so.pdf
- García, D. (1978). *Didáctica del idioma Español I parte*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba. p. 112.
- Gramigna, S. (2005). Estrategias y estilos para promover las interpretaciones literarias. Una investigación en el nivel inicial. En *Revista latinoamericana Lectura y Vida*. p. 32. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=Estrategias+y+estilos+para+promover+las+interpretaciones+literarias.+Una+investigaci%C3%B3n+en+el+nivel+inicial
- Landa, M. A. (2005). Leer y escribir, vasos comunicantes. En *Revista de Educación. No. Extraordinario*. p. 170. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=Leer+y+escribir%C2%BA+vasos+comunicantes
- León, J. A. (1991). “La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo”. En *Revista Infancia y Aprendizaje*. p. 7. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=La+mejora+de+la+comprensi%C3%B3n+lectora%3A+un+an%C3%A1lisis+interactivo
- Marchesi, A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. En: *Revista de Educación. No. Extraordinario*. ISSN 0034-8082. Madrid. Pág. 22-35. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=La+lectura+como+estrategia+para+el+cambio+educativo



MENTAL_TODO=La+lectura+como+estrategia+para+el+cambio+educativo

Martí, J. (1988). *Obras Completas*. t. 11, p. 84-166.

Maurois, A. (1961). André Maurois habla de libros y bibliotecas. El papel de la biblioteca pública en el mundo actual. En *Revista El Correo de la UNESCO. Una ventana abierta al mundo*. París. p. 7. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000638/063847so.pdf>

Molina, J, Ma. (2002). Las bases literarias de la comprensión lectora. En *Revista Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*. Universidad de Granada. p. 86. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=Las+bases+literarias+de+la+comprensión+lectora

Moreno, V. (2010). *Leer para comprender*. Colección biblioteca escolares. Gobierno de Navarra. p. 21. España. Recuperado de: https://www.google.com/cu/search?q=leer+para+comprender+victor+moreno+pdf&oq=Leer+para+comprender%2Bv%C3%ADctor+&gs_l=psy-ab.1.0.0i22i30k1l3.215270.242149.0.244131.61.22.0.0.0.524.3298.2-7j2j1j1.11.0...0...1.1j2.64.psy-ab..52.7.1782...0j0i10k1j0i13k1.0.eUWL9Kggx9M

Navarro, J. (2001). Lectura y literatura. En *Revista latinoamericana de Lectura y Vida*. p. 2. Recuperado de: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/search?SearchableText=Navarro>

Pérez, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. En *Revista de Educación. No. Extraordinario 1*. p. 122-123. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCU>



MENTAL_TODO=Evaluaci%C3%B3n+de+la+compresi%C3%B3n+lectora%3A+dificultades+y+limitaciones

Riátiga, R., Acosta, M., Calabria, Y., Paba, Z., y Prado, A. (2009). Habilidad para comprender, desarrollar y usar conceptos y generalizaciones. En *La lectura como generadora de pensamiento crítico*. Universidad del Magdalena Vicerrectoría de investigación Santa Marta. p. 39. <http://www.monografias.com/trabajos-pdf2/lectura-generadora-pensamiento-critico/lectura-generadora-pensamiento-critico.pdf>



EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS. INTENCIONALIDAD Y SITUACIONALIDAD EN EL DISCURSO

LIC. CLELIAM GUERRA LÓPEZ

MSc. HIDALGO ALFONSO QUINTANILLA RODRÍGUEZ

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

“LOS HOMBRES NO NECESITAN TALENTO LINGÜÍSTICO;
SÓLO SER VALIENTES Y USAR LAS PALABRAS”.

HELEN FISHER

(ANTROPÓLOGA Y CIENTÍFICA CANADIENSE)

“LA LENGUA NOS HACE Y EN ELLA NOS HACEMOS”.

(ALVAR, 1995, P. 95)

MANUEL ALVAR

En el presente artículo se abordan diferentes presupuestos teóricos referidos a la competencia sociolingüística en el aprendizaje de una segunda lengua, en particular se contraponen el enfoque comunicativo y su relación con la competencia sociolingüística. Además, se evidencia la importancia que reviste este aspecto de la lengua, en el proceso de enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras, para un mejor desempeño del profesional de esta especialidad en las Universidades cubanas. En tanto, se sustenta desde el punto de vista teórico su implementación a través de un sistema de actividades, desde la clase de práctica integral para estudiantes de 1. año de la carrera. En el artículo se hace referencia a las debilidades que muestran los estudiantes en este



campo y tiene como objetivo proponer actividades que demuestren cómo se les da tratamiento a estas a partir de operaciones y su vinculación con la orientación, ejecución y control desde la praxis educativa.

Introducción:

El aprendizaje del idioma inglés en los momentos actuales es de gran importancia y constituye una parte importante de la formación multilateral y armónica de los estudiantes como vía para ampliar los conocimientos y valoraciones de la cultura universal. El aprendizaje toma diversas formas según los requisitos y condiciones de cada subsistema de educación.

En el Modelo General del Profesional de la Educación Superior (Colectivo de autores, 2002), en el caso específico de la carrera Lenguas Extranjeras, se define el profesor de lenguas extranjeras al que se aspira: “un profesor de idiomas que posea los valores para formar a las nuevas generaciones basado en la política educacional, así como en los valores de la sociedad socialista cubana, es decir, deben ser un modelo a imitar”. Por consiguiente, debe ser un profesional con un desarrollo de la competencia comunicativa en lengua inglesa que tome como referencia, según el Marco de Referencia Común Europeo A-1 , que implica la expresión, interpretación y negociación de significados en la interacción entre dos o más personas, o entre una persona y un texto escrito u oral.

La competencia comunicativa incluye las siguientes dimensiones: competencia cognitiva, competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia discursiva, competencia estratégica, y competencia sociocultural y en particular un amplio desarrollo de habilidades comunicativas, que le permita la dirección exitosa del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura inglés en los niveles de enseñanza para los que se prepara.

La asignatura práctica integral de la lengua inglesa, que se imparte actualmente en todos los años de la carrera es de gran importancia para lograr este fin comunicativo; sus contenidos desempeñan una importante función en el desarrollo de habilidades socioculturales, al



proporcionarles las oportunidades para el desarrollo de las habilidades comunicativas necesarias para interactuar en contextos reales de la comunicación, lo que resulta indispensable para que puedan desarrollarse eficientemente en el proceso de enseñanza –aprendizaje y puedan contribuir a la vez a la formación y el desarrollo de la personalidad de sus alumnos sobre la base del materialismo dialéctico.

En el desarrollo del proceso investigativo se consultaron varios investigadores estudiosos de la temática, entre ellos se destacan: Chomsky, N. (1965); Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994); Alvar, M. (1995); Oliveras Vilaseca, A. (2000); Fernández Santás, C. (2002); Jiménez Vélez, C. A. (2003); García Velazco, D. (2003); Cassany, D. (2007); Ruhstaller, S. y Lorenzo Berguillos, F. (2004). Penas Ibáñez, M. A. (2009); Santamaría Martínez, R. (2010); Fernández Martín, P. (2014); Halliday, M. A. K (2017) entre otros.

Teniendo en cuenta los aspectos anteriormente abordados y la necesidad de contribuir al desarrollo de la competencia sociolingüística se relacionan a continuación los elementos que constituyen contradicciones para un mejor desarrollo de la competencia sociolingüística, dentro de estos se encuentran, dificultades para entender los diferentes grados de formalidad en un contexto dado, dificultades para expresar las frases de cortesía y respeto hacia otros, en el uso y tabúes lingüísticos, en el uso de proverbios, refranes y modismos, en el uso del léxico específico en diferentes contextos, entre otras.

Por lo anteriormente expresado el presente artículo tiene como objetivo fundamentar desde el punto de vista teórico la importancia del desarrollo de la competencia sociolingüística para un mejor desempeño del profesional de lenguas extranjeras en Universidades del país, a través de un sistema de actividades desde la clase de práctica integral de la lengua inglesa.



Desarrollo:**Desarrollo del discurso y comunicación**

La comunicación discursiva como estrategia parte de entender qué es comunicar, pues comunicar es en gran medida una socialización dialógica y la actuación perlocutiva de ambos hablantes, que desde los enunciados en forma de códigos, logran un discurso como acto de habla, pero también como respuesta recíproca a este, de interpretar mensajes de forma interpersonal en un determinado contexto, como bien aclara Hymes el cual nos propone el concepto de competencia comunicativa y amplía el de competencia lingüística propuesto por Noam Chomsky.

En este sentido, la comunicación, ya entendida como competencia, es la sintonía de variables cognitivas, sociales y propiamente socioculturales que permiten a un hablante esencialmente competente; pero, qué significa ser competentes. (Savignon, 1983 en Ruhstaller, 2004, p. 46) plantean que:

“La competencia comunicativa es un concepto dinámico que depende de la negociación del significado entre varias personas. Se vuelve a la necesidad de ofrecer en el aula tareas que promuevan la interacción, ya que se considera la competencia comunicativa como un elemento de base interpersonal”.

Es una respuesta, un tanto compleja, aunque aquí se lograrán algunos consensos, incluso porque todo hablante que desea hacer cosas con las palabras, debe por tanto, ser competente, que equivale a decir, partiendo desde los postulados de Noam Chomsky, ser “adecuados”, y esto es en dominar y ajustarse a una serie de reglas comportamentales que revelan el dominio del hablante o sujeto de mecanismos noéticos o intelectivos en consonancia con su lengua, para usarla en usos concretos. Así, una competencia por demás lingüística, equivale a poseer un conocimiento de los mundos anclados en las dimensiones fonológicas, sintácticas y semántica. Así, (Bachman, 1990, en Ruhstaller, 2004, p. 46), asevera que la habilidad de comunicación lingüística presenta tres componentes básicos:



- La competencia del lenguaje o las distintas capacidades de naturaleza organizativa y pragmática que se necesitan para comunicarse mediante el lenguaje.
- La competencia estratégica o las capacidades metacognitivas en las que se apoya la adquisición de una lengua.
- Los mecanismos psicofisiológicos que son imprescindibles para el uso comunicativo del lenguaje.

Todos estos componentes organizativos, actúan como nodos conceptuales para ampliar la competencia como habilidad del saber hacer cosas con las palabras, al decir de Austin, desde la teoría de los actos del habla. La competencia actúa como el saber adecuar el conocimiento lingüístico, al saber real, u objeto comunicativo propiamente dicho. Porque la competencia pragmática, es la competencia estratégica, y una noción de competencia comunicativa donde intervienen factores de comprensión y producción. En este sentido (Hymes, 1972 en Fernández, 2002, p. 14), especifica que “ser competente en una lengua implica conocer no solo las reglas lingüísticas de la misma, sino las reglas de uso y adecuación a un contexto determinado”. Y ser competentes es estar situado al contexto y a su esencia. Pero también, en este sentido, (Halliday, 1970, en Fernández, p. 2002, 14-15), plantea que “diferenció tres funciones en el uso del lenguaje- ideacional, interpersonal y textual”, y ello significa entender que un texto sin un contexto y sus actitudes, no es un sustrato de comunicación. Ello se explica porque “la competencia como capacidad de captación (saber) y como capacidad de aplicación (saber hacer), subyacen ciertamente las teorías de Noam Chomsky sobre competencia lingüística y de Jurgen Habermas sobre competencia comunicativa”. (Jiménez, 2003, p. 138) Porque las competencias no desarrollan no solo con el simple hecho de querer, sino como el producto que es saberlo hacer.

Aunque sépase, que no debemos reducir el discurso solamente al plano sintáctico, porque Chomsky, de alguna manera lo planteaba, debe ahondarse más, como bien planteara José Martí, al decir, que quien ahonda en el lenguaje, ahonda en la vida.



Ahora bien, el concepto de competencia sociolingüística parte del enorme auge que han tenido en los últimos años los estudios relativos a la competencia comunicativa como los trabajos de Austin (1962) y Grice (1969) entre otros, y concretamente en las didácticas de las lenguas los de Hymes (1972) o Canale y Swain (1980). Como es sabido, en un primer momento, el término competencia se refería solo a la competencia lingüística (Chomsky 1965) constituida por un organizado conjunto de conocimientos formados a su vez de diversos componentes: fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y léxico.

Más adelante, Hymes (1972), Gumperz (1986) y Halliday (1985) estudian el lenguaje considerándolo más desde un punto de vista antropológico y social que exclusivamente lingüístico, con lo que se pretende superar el concepto chomskiano de competencia lingüística, pues se concibe como parte de la competencia cultural, es decir, como el dominio y la posesión de las reglas sociales, culturales y psicológicas que rigen el uso del lenguaje dentro de un determinado contexto. A esto se le llama competencia comunicativa del hablante –término acuñado por Hymes- y ofrece una visión más pragmática del lenguaje, en la que los aspectos sociolingüísticos y socioculturales resultan determinantes en los actos comunicativos. Según él, existen reglas de uso sin las cuales las reglas de la gramática son estériles. De ahí que se considere inadecuado el concepto de Chomsky, porque se limita a la competencia lingüística de un hablante-oyente ideal en una determinada sociedad homogénea, pero no considera aspectos centrales del uso de la lengua.

No obstante, la concepción de Hymes se ha ido ampliando, se han añadido nuevas subcompetencias (estratégica, sociocultural, sociolingüística, pragmática, literaria, etc.) que, al tiempo que contribuyen a delimitar los componentes de la competencia comunicativa, muestran su complejidad y extensión para ver a la lengua como un acto social y enteramente discursivo.



La competencia sociolingüística. Hacia una intención comunicativa socio-contextual

La competencia sociolingüística es uno de los componentes de la competencia comunicativa. Hace referencia a la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores o variables tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando y las normas y convenciones de interacción que lo regulan. En este sentido, la competencia sociolingüística, según Canale, es la competencia reguladora de la propiedad de las emisiones en relación con la situación de comunicación; es el conocimiento apropiado de las normas de uso. (...) Abarca el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua; los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales (uso y elección). (Santamaría, 2010, p. 37) Es así, como adecuarse al uso, es sentir la lengua nuestra, como adaptada a la destreza, es decir, la lengua nos exige un conocimiento lingüístico, para ajustarlo a las normas, al uso. Es por ello, como cierta competencia comunicativa, define la capacidad de cierta competencia sociolingüística. En consecuencia:

“Entendemos, por tanto, que lo relevante es contribuir a la formación de usuarios competentes de la LE, desde una perspectiva lingüística, por supuesto, pero también desde una perspectiva sociolingüística y pragmática, que se traduzca, en la práctica, en la adquisición de una alta competencia plurilingüe”. (Fernández, 2014, p. 48)

Canale (1983) fue uno de los primeros autores en describirla, en un artículo en el que -como su título indica- se propone recorrer el camino de la competencia comunicativa definida por Hymes a una pedagogía comunicativa del lenguaje. Al hablar de la adecuación de las expresiones, Canale distingue entre adecuación del significado y adecuación de la



forma. (Van Dijk, 1984, en Oliveras, 2000, p. 26) considera que “la competencia sociocultural es como un componente más y de igual importancia que los demás en la competencia comunicativa. Cada lengua se sitúa en un contexto sociocultural”.

La primera tiene que ver con el grado en que determinadas funciones comunicativas, determinadas ideas o actitudes se consideran como características de una situación dada (por ejemplo, y en términos de Canale, será generalmente inadecuado que un camarero de un restaurante ordene al cliente pedir un plato, con independencia del modo en que pudiera formular gramaticalmente sus frases); la segunda tiene que ver con la medida en que un significado dado se representa por medio de una forma lingüística que es característica de un determinado contexto sociolingüístico (por ejemplo, el camarero de un restaurante hará las preguntas a sus clientes de forma distinta según cuál sea la categoría del restaurante, el grado de confianza que tenga con ellos, y otras variables similares).

Otros especialistas en didáctica de segundas lenguas en Europa han tratado la competencia sociolingüística, especialmente en trabajos relacionados con los proyectos del Consejo de Europa. Con ligeras diferencias de enfoque o de terminología en la definición del concepto, todos los autores que abordan el tema de la competencia comunicativa se refieren a la competencia sociolingüística. Unas veces la asocian a la competencia sociocultural, otras veces a la competencia discursiva y otras veces le confieren una identidad propia, como en el caso de Van Dijk, quien distingue entre competencia sociocultural, competencia sociolingüística y competencia social. “Ahora bien, la relación entre competencia y actuación no es simplemente una relación entre saber y aplicación mecánica de un saber, sino que los hablantes son creativos en el hablar y van más allá de la competencia que aplican creando nueva competencia”. (Penas, 2009, p. 22), porque en lo esencial la competencia



exige al hablante ser creativo, que no es más que saber decir, más que decir sencillamente.

Para Bachman (1990), la competencia sociolingüística forma parte, junto con la *elocutiva*, de la competencia pragmática e incluye cuatro áreas: la sensibilidad hacia las diferencias de dialecto o variedad; la sensibilidad hacia las diferencias de registro; la sensibilidad a la naturalidad; y la habilidad para interpretar referencias culturales y lenguaje figurado. Para el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, la competencia sociolingüística, junto con la lingüística y la pragmática conforman las competencias comunicativas de la lengua e incluyen el dominio de las siguientes áreas:

- Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales (saludos y formas de tratamiento, convenciones para los turnos de palabra, interjecciones y frases interjectivas), las normas de cortesía («cortesía positiva» -mostrar interés por el bienestar de una persona, expresar admiración, afecto o gratitud...-; «cortesía negativa» -evitar comportamientos amenazantes, disculparse por ellos,...-; descortesía deliberada - brusquedad, antipatía, reprimendas...-),
- Las expresiones de sabiduría popular (refranes, modismos, expresiones de creencias, actitudes o valores, etc.),
- Las diferencias de registro, los dialectos y los acentos (reconocimiento de los marcadores lingüísticos, por ejemplo, de la clase social, la procedencia regional, el origen nacional, el grupo étnico o el grupo profesional), en sus manifestaciones del léxico, la gramática, la fonología, las características vocales, la paralingüística o el lenguaje corporal.

La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Se entiende pues, como la capacidad de adecuar los enunciados a



un contexto social concreto en el que se produce la comunicación, atendiendo a los usos aceptados en una comunidad lingüística determinada, considerando factores contextuales tales como: la situación y el tipo de relación de los participantes, la información que comparten, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de esa interacción. En este caso, también (Cassany, 1994, p. 36) evidencia que “el grado de adquisición de este código nos informará del grado de competencia lingüística. Saber cómo utilizar este código, en qué situaciones y para qué funciones, nos indicará el grado de competencia comunicativa del usuario”. Es decir, que a mayor competencia comunicativa, mejor capacidad sociolingüística del sujeto de la lengua, que sabe usar su lengua como estrategia comunicativa competente y susceptible a ser correctamente usada. (Cassany, 2007, p. 20) especifica que “la competencia es el conjunto abstracto de reglas gramaticales que comparten los miembros de una comunidad lingüística; la actuación, en cambio, es el conjunto de reglas que usa un miembro de esa comunidad en un acto lingüístico determinado”.

Así, las normas de cortesía (positiva, negativa, descortesía, etc.), los marcadores lingüísticos de relaciones sociales (uso y elección del saludo, formas de tratamiento, convenciones para turnos de palabra, etc.), expresiones de sabiduría popular (refranes, modismos, etc.), diferencias de registro, dialecto y acento (clase social, procedencia regional, grupo profesional, etc.). En el desarrollo de la competencia sociolingüística, por tanto, el estudiante alcanzará un nivel de desarrollo en cuanto al uso funcional del lenguaje en un contexto o situación de comunicación específica.

El desarrollo de la competencia comunicativa lleva implícito no solo el desarrollo de la competencia gramatical (corrección formal), estratégica (comunicación fluida y eficaz echando mano de estrategias para compensar las deficiencias en comunicación) y discursiva (cohesión y coherencia entre los elementos del mensaje y de la relación de éste con el resto del discurso), sino también de la competencia sociolingüística y



sociocultural, que estaría constituida por el conocimiento y la valoración de las formas lingüísticas y culturales que se expresan con esas lenguas, referencias culturales, rutinas y usos convencionales de la lengua, convenciones sociales y comportamientos no verbales y la capacidad del hablante para utilizar ese conocimiento en distintas situaciones comunicativas para cumplir con las exigencias de los distintos tipos de adecuación y lograr la función comunicativa perseguida.

En su conjunto, todos estos cuestionamientos involucran el conocimiento cultural compartido en la comunicación como un aspecto importante a tener en cuenta en los estudios sobre las lenguas y este conocimiento debe ser interpretado por los aprendices de una lengua y la clase de práctica integral es el medio propicio para lograr este propósito.

Porque Halliday expresa que “es el uso del lenguaje el que ha dado forma a la estructura gramatical (...) las explicaciones para los hechos lingüísticos han de surgir del modo en que se usa el lenguaje”. (Halliday, en García, 2003, p. 51), quiere ello decir, pues que el lenguaje, y su competencia desde el uso de los hablantes, supone un saber gramatical, “consciente”, para luego adaptarlo al uso o contexto sociolingüístico; esencialmente lo que Noam Chomsky propone.

Ello explica como los usos nacen a partir de contextos sociales específicos de uso particular del lenguaje; pues el lenguaje nace como una sensación semiótico-social como aclara Halliday. Se trata de que el sujeto sepa comunicar, según su experiencia, y crear un modelo más o menos comprensible y situado, de su realidad, esa que se ve mediada por los mismos factores que él como locutor, percibe; o mejor constata, en este sentido (Halliday, 2017), explica que “el significado es un modo de acción generado en la interacción entre lo material (o fenoménico) y lo consciente como modos complementarios de la experiencia”. (Halliday, 2017, p. 73), porque todo conocimiento del lenguaje comienza, al menos, con un saber innato del saber sino gramatical, porque es más estricto, sí a partir del saber hacer mucho con la lengua que usamos todos los días,



como entes que conformamos una actitud sociolingüística, traducida en competencia comunicativo-funcional.

Tomando en cuenta los presupuestos teóricos expuestos, es importante demostrar como el tratamiento al desarrollo de la competencia sociolingüística es objetivo en la clase de Práctica Integral de la Lengua Inglesa, a través de un sistema de actividades encaminadas a esta dirección.

Actividad # 6:

Tema: Do you feel fine? (*¿Te sientes bien?*)

Ejemplo: A: Estás tomando algo con un amigo. Quieres pedirle dinero porque te quieres comprar un par de zapatos para tu graduación.

B: Estás tomando algo con un amigo. Tienes dinero suficiente pero no quieres prestarlo a nadie. Tu amigo no es buena paga.

Objetivo: Decidir si han sido amables, directos, educados, bruscos.

Medios: Cards.

Procedimiento metodológico: El profesor les pedirá a los estudiantes que trabajen en parejas y les dará por escrito una situación comunicativa que deberán representar frente al aula, seguidamente los estudiantes deben decidir si fueron amables, directos, educados, bruscos, que entonación usaron, que expresión usaron.

Conclusiones:

- El desarrollo de la competencia sociolingüística en la lengua inglesa es esencial para la formación integral de la personalidad del estudiante de esta carrera y es una necesidad su fundamentación desde el punto de vista teórico para lograr un mayor nivel de comprensión entre los profesionales de la especialidad.
- Un desarrollo óptimo de la competencia sociolingüística permite la efectividad en el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas, con énfasis en la eficiencia del uso del vocabulario propio de la profesión pedagógica.
- Se necesita hoy, una pedagogía de la lengua o más bien, del lenguaje, que intente en el aula ser más recursiva, porque cada estudiante



supone ser un sujeto del lenguaje con ciertas habilidades, susceptibles para comunicar desde variables como el contexto, la intención, la situación, todas estas resultado de un proceso no solo gramatical, sino adecuado al contexto de situación en que ese hablante potencial produce signos, que semióticamente deben y tienen que poseer algún sentido y significado de uso. Porque hacer cosas con las palabras como bien expresa Austin, es en gran medida, hacer cosas con los sujetos, que son en definitiva, los que hacen la lengua.

- Eso es la competencia sociolingüística, imbricar al hablante como sujeto objetivo de su lengua.
- Un verdadero profesor de lengua debe caracterizarse no solo por desarrollar una competencia lingüística o gramatical, sino que debe lograr que sus estudiantes hablen con unos vocabularios situados a contextos modélicos, auténticos y no solamente gramaticalmente, también, en lo esencial, discursiva y pragmáticamente.

Referencias bibliográficas:

- Alvar, M. (1995). Vivir en la lengua. En *Por los caminos de nuestra lengua*. Universidad de Alcalá de Henares. Recuperado de: <http://cuadernodelengua.com/citas2.htm>
- Cassany, D. (2007). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. 16^a edición. Barcelona: Editorial Paidós. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8449317517>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8478278761>
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Fernández Martín, P. (2014). La conciencia lingüística en el aula de ELE: lengua artificial, lengua natural y diversidad sociolingüística. En *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, No. 3, pp.31-61.



Recuperado

de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5098231>

Fernández Santás, C. (2002). *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. España: Instituto Superior de Formación del Profesorado. Recuperado de:

<https://books.google.com/cu/books?isbn=8436936027>

García Velazco, D. (2003). *Funcionalismo y lingüística: la gramática funcional de S.C. Dik*. Universidad de Oviedo. Recuperado de:

<https://books.google.com/cu/books?isbn=8483173743>

Halliday, M. A. K (2017). ¿Cómo significas? En *Obras esenciales de M.A.K. Halliday*. Colección Ciencia y Tecnología. Recuperado de:

<https://books.google.com/cu/books?isbn=9877490978>

Jiménez Vélez, C. A. (2003). *Neuropedagogía, lúdica y competencias*. Colombia: Colección Aula Abierta. Recuperado de:

<https://books.google.com/cu/books?isbn=9582006994>

Oliveras Vilaseca, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Barcelona: Editorial Edinumen. Recuperado de:

<https://books.google.com/cu/books?isbn=8489756333>

Penas Ibáñez, M. A. (2009). *Cambio semántico y competencia gramatical*. Madrid: Vervuert. Colección Lingüística Iberoamericana. Recuperado de:

<https://books.google.com/cu/books?isbn=8484893529>

Ruhstaller, S. y Lorenzo Berguillos, F. (2004). *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Sevilla: Editorial Edinumen. Recuperado de:

<https://books.google.com/cu/books?isbn=8495986299>

Santamaría Martínez, R. (2010). Competencia sociocultural frente a competencia sociolingüística. En *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica*. Navarra: Colección Monografías, No. 13. Recuperado de:

<https://books.google.com/cu/books?isbn=843694903X>



UNA MIRADA SOCIOINTERACTIVA A LA COMUNICACIÓN PEDAGÓGICA: CONTRIBUCIÓN A LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

(TRADUCCIÓN DEL PORTUGUÉS)

(AUTORES Y TRADUCTORES)

MSc. RAMIRO LEÓNIDES PAZ COMPANIONI

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

LIC. GLADYS MARÍA BETANCOURT RODRÍGUEZ

“LA SOCIEDAD NO EXISTE SÓLO A TRAVÉS DE LA COMUNICACIÓN, EXISTE EN ELLA. DE ESTA FORMA, LA COMUNICACIÓN ES DIALÉCTICA Y RECONSTRUYE LA EXPERIENCIA”.

JOHN DEWEY

“... LA COMUNICACIÓN EXISTE EN LA MEDIDA EN QUE ES VERIFICABLE, EN QUE EL ESTÍMULO PRODUCE UNA RESPUESTA Y EN QUE EL REFUERZO ALCANZA INTENCIONALIDAD DEFINIDA”.

DAVID BERLO

En el presente trabajo se hace referencia a una de las prioridades que hay que tener en cuenta en el contexto educativo: la comunicación pedagógica, donde se utiliza como base teórica, diversos criterios de estudiosos en el campo de la Filosofía, la Psicología y la Pedagogía. Para desarrollar exitosamente esta actividad el maestro como modelo comunicativo por excelencia, debe tener en cuenta una serie de exigencias didácticas que se concretan en las constantes estrategias de mejoras comunicativas que debe lograr en el ámbito escolar, no sólo



desde el punto de vista teórico, sino también el orden práctico para que los alumnos sean agentes de su proceso de desarrollo, donde tenga la oportunidad de sugerir, analizar, opinar en relación a los planes, problemas, actividades, las formas de actuar en relación a las diferentes situaciones que comprende el quehacer diario de la escuela para lograr un aprendizaje con buen desarrollo.

Introducción:

Se destaca como la comunicación en las aulas está basada en las relaciones con los estudiantes, lo que confiere un sentido personal e irrepetible a la interacción pedagógica e influyen de manera decisiva en la calidad del proceso en la personalidad de cada uno de los estudiantes de manera personal y grupal.

El objetivo de nuestra sociedad socialista es el desarrollo multilateral y armónico de la personalidad, para el vínculo están creadas todas las condiciones que hacen permisibles este proyecto educativo.

Una de las bases en que se sostiene este proyecto en la escuela es la comunicación, cuyo propósito está mediado por la lengua, un elemento esencial que conforma la nacionalidad y está encaminada a la formación del individuo desde una óptica más valorativa y humana, lo cual contribuye a perfeccionar su competencia comunicativa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y fuera de él. Por lo tanto, por parte de Esteinou, (1998)

El conocimiento se vuelve aprendible, apropiado por quien lo posee. Sin embargo, mejorar los niveles de eficiencia de la comunicación pedagógica no es un problema de medios de transmisión, sino de sistematización de los factores del proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de la producción, el desarrollo y control de conocimientos y habilidades. (Esteinou 1998, p.107)

Esto significa que la comunicación pedagógica sistémica, ininterrumpida y gradual contribuye al aprendizaje consciente; porque se forma a partir del evaluativo y reflexivo. Esto es para comunicarse en la pedagogía:



sensibilizar para alcanzar la eficiencia y desempeño escolar ideal, que es la mejora continua de la institución.

Entre las prioridades en que descansan los programas de lengua materna desde el nivel primario está el trabajo para alcanzar las habilidades comunicativas como una poderosa herramienta de trabajo imprescindible en el aprendizaje de todas las disciplinas.

La escuela como toda institución, debe crear un espacio interactivo bien definido, tanto a nivel general, institucional, como al nivel particular en la sala. Es necesario formar en el educando una concepción científica del mundo que lo rodea debe desarrollar sus capacidades y habilidades, formar juicios, conceptos y valores éticos y estéticos, además de brindar en el proceso comunicativo, independencia en los enfoques de la realidad. El colectivo pedagógico tiene que ejercer un sistema de influencias que elimina la deformación en los problemas comunicativos que los estudiantes traen de la familia y el medio circundante.

Para alcanzar este propósito es esencial basarse en los estudios que hace la filosofía marxista-leninista sobre la comunicación.

En la exposición que realiza Federico Engels en: El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre resume de manera genial el surgimiento del lenguaje: los hombres en formación llegaron al punto en que tuvieron necesidad de decir algo. La necesidad creó el órgano.

El lenguaje constituye un elemento valiosísimo en las relaciones del individuo como ser social, pues el mismo es el medio fundamental de adquisición, fijación y transmisión de los conocimientos. A través de la palabra el hombre fija su conocimiento de la realidad que lo rodea y elabora los conceptos, lo que pone de manifiesto la indisoluble relación que existe entre lenguaje y pensamiento, este último tiene como función esencial reflejar la realidad objetiva que el hombre conoce, pero nada de esto sería posible sin el concurso de la palabra.

El estudio de la comunicación entre los hombres ha sido revitalizado en los últimos años también en la Psicología, aunque en realidad ha sido interés de esta ciencia desde mucho antes y es natural que sea así. El



hombre, tanto desde el punto de vista de su desarrollo histórico como de su desarrollo individual, no puede vivir y satisfacer sus necesidades sin comunicarse con sus semejantes.

En cuanto al estudio de la actividad comunicativa dentro de la psicología, es meritorio destacar los trabajos de (Leontiev, 1986; Rubinstein, 1987; Vigotski, 1987). Los que interpretan la comunicación como un intercambio de pensamientos, sentimientos y emociones. Otros como M. Andreieva resaltan como la comunicación "...es un modo de realización de las relaciones sociales que tiene lugar a través de los contactos directos e indirectos de las personalidades y los grupos en el proceso de su vida y actividad social". (Andreieva, 1986, p. 76). Por la otra parte, Predvechni y Sherkovin recalcan al definir la comunicación en que esta "...al tiempo que representa el intercambio de informes que contiene los resultados del reflejo de la realidad por parte de las personas, es además inseparable de su ser social y, es un medio de formación y funcionamiento de su conciencia individual y social". (Predvechni, 1986, p.105)

Estas definiciones servirán para analizar como independientemente de las diversas formas en que lo presentan los autores, enfatizando en uno u otro aspecto de la comunicación, existen elementos esenciales en ella:

- La comunicación está muy vinculada a las formas de interrelación humanas. En ella se expresa cómo los hombres interactúan ya su vez ésta constituye una vía para la interrelación.
- La comunicación no puede verse al margen de la actividad de los hombres. Desde su origen el hombre necesitó relacionarse con otros al hacerse más compleja su actividad laboral, lo que a su vez, estimuló la necesidad de comunicarse con sus semejantes y dio origen al lenguaje.

Esto significa que desde su origen la necesidad de comunicación ha estado afiliada a la actividad del hombre, se forma y desarrolla sobre la base de la actividad conjunta. Por lo tanto, las especificidades de la comunicación están impregnadas entre otras cosas (como la edad,



particularidades de su personalidad, etc.) por las particularidades de la actividad en que los hombres participan, y la participación es una categoría implícita del proceso pedagógico; que trasciende a la sociedad, como gestor de voluntad. Esto se explica de alguna manera en el siguiente esquema:

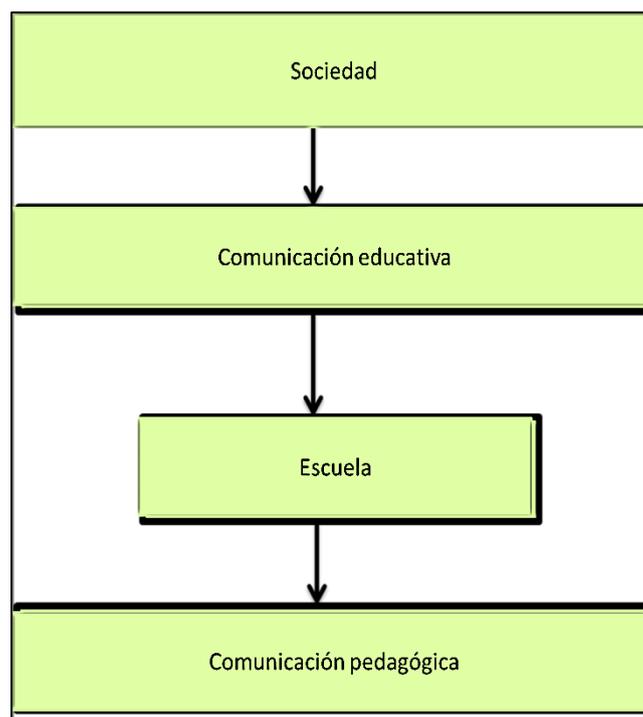


Fig. 1: Esbozo de la mediación sociedad-comunicación en la escuela

Las personas se comunican cuando interactúan, pero realizan ciertas acciones en común. Esto no quiere decir que dicha comunicación no pueda trascender los hitos de la actividad conjunta que le dio origen. La actividad conjunta de los estudiantes en la escuela propicia su comunicación. Las labores escolares y demás actividades propician un intercambio acerca de muchos otros temas y del origen a relaciones que pueden perdurar por mucho tiempo más que estar juntos en la escuela.

- La comunicación está condicionada por el lugar que ocupa el hombre dentro del sistema de relaciones sociales. Esto está muy vinculado a lo expresado anteriormente y ha sido



muy estudiado. La comunicación es a veces resultado y expresión del proceso de producción.

- El hombre al comunicarse con los demás es expresión no sólo de su personalidad, de su conciencia individual, sino también expresión del lugar que ocupa en la sociedad, de su clase; es portador de valores y elementos de la conciencia social.
- La comunicación es un elemento trascendental en el funcionamiento y la formación de la personalidad.

La relación actividad y comunicación han sido muy discutidas en la Psicología. Se considera necesario recalcar la necesidad de abordar las dos categorías en la especificidad y en su interrelación en el estudio de la personalidad.

Se ha explicado cómo la personalidad se forma dentro del sistema de relaciones; el hombre las establece con sus semejantes, pero es necesario también destacar que el sujeto de la comunicación es la personalidad, ésta se expresa en la comunicación. Al expresarse el hombre está manifestando sus motivaciones, conflictos, sus capacidades, sus rasgos de carácter, el desarrollo de su voluntad y de su intelecto.

Se pone en juego mediante la comunicación no sólo el lenguaje, sino que éste es portador de todo el mundo interno del hombre. Quien se comunica es la personalidad en su integralidad.

Hasta aquí hemos visto los elementos esenciales que deben estar presentes en la comprensión de la categoría de comunicación como otra categoría importante dentro de la Psicología. La comunicación, por tanto, pudo ser estudiada de manera general como la expresión más compleja de las relaciones humanas, donde se produce un intercambio de ideas, actitudes, representaciones y vivencias entre los hombres que constituyen un medio esencial de funcionamiento y de formación de su personalidad. En tal caso, González, (1997), explica que:

Comunicar es transmitir ideas para modificar el comportamiento y la voluntad de aquellos que reciben el mensaje (...). La comunicación es el



proceso por el cual los significados se transmiten de una persona a otra, es el intercambio a través de palabras, símbolos (...) es la capacidad de transmitir sentimientos. (González, 1997, p. 26)

Es necesario entender la comunicación como un estado de conciencia, donde los interlocutores construyen situaciones de intercambio de actitudes y sensaciones recíprocas, intercambiables para obtener una evaluación adecuada de los hechos.

Desde el punto de vista pedagógico consideramos la comunicación pedagógica (o educativa) como una variante peculiar de la comunicación interpersonal que establece el maestro con los alumnos, padres y otras personas, las cuales poseen grandes potenciales formativas y desarrolladoras en la personalidad de los educandos. Tiene cierto carácter obligatorio, pues de lo contrario no tendrá continuidad el proceso.

Desarrollo:

Comunicación Pedagógica: Una aproximación

Hay innumerables autores que han discutido con precisión el valor de la comunicación en la educación, por lo demás, no hay unanimidad de criterios en cuanto a su definición conceptual. A partir de estas consideraciones se hará referencia a la comunicación maestro - alumno, de los valores profesionales del primero a más que imponer un respeto, gane con sabiduría.

El modelo escolar aspira a la necesaria horizontalidad, diálogo, reflexión, desarrollo de interacciones y relaciones interpersonales, en el trabajo pedagógico, para el cual la estructuración del proceso con un enfoque comunicativo representa un componente esencial de este modelo de trabajo de allí escuela como sistema social. Porque como afirma Calderón, (2001) que “las aulas abiertas al diálogo y la participación de todos fomentan un ambiente de aprendizaje adecuado para la construcción del conocimiento”. (Calderón, 2001, p. 137)



Esto presupone un orden y una sistematización adecuados de los contenidos por el profesor, para que puedan ser construidos por los estudiantes a partir del significado que se les asigna. Además, el siguiente gráfico explica esto.

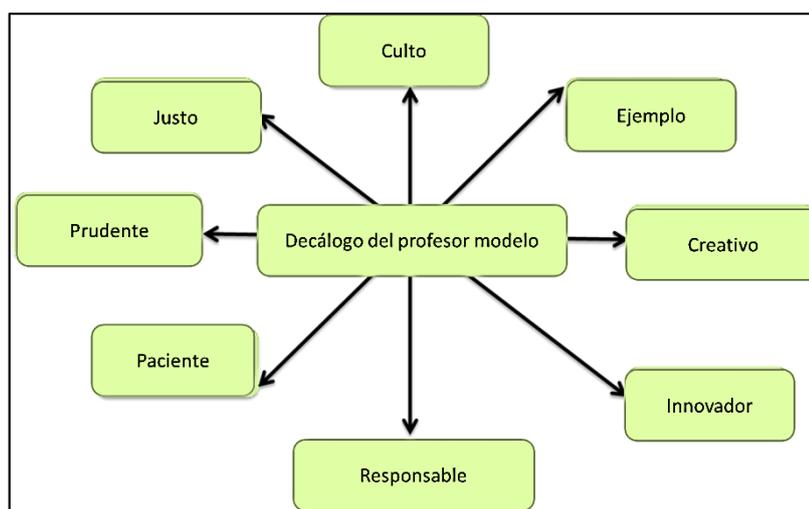


Fig. 2: Valores del profesor como gerente del PEA como espacio comunicativo-productivo

La comunicación maestro-alumno ha sido un tema tratado por diferentes investigaciones, en las que se han abordado elementos esenciales sobre esta actividad que brinda información y sirve de punto de partida para el análisis reflexivo de la necesidad de una adecuada comunicación maestra - alumno. Porque, sin dudas, “el profesor que sabe reconocer e identificar su estilo de comunicación, actitudes y comportamientos es una persona que tiene un conocimiento suficientemente bueno para ayudarles a lidiar con situaciones difíciles en el aula”. (Vieira, 2007, p. 20)

Es decir, que profesor y alumno se convierten en entidades asertivas a partir de la valorización de sus propias relaciones, quiere decir que una comunicación en el aula les ayuda a conocer y respetar en un diálogo cognitivo y cultural. Ellos construyen la dinámica.

En los análisis referentes a la organización de la vida de la escuela, se ha comprobado que aún subsisten serias limitaciones para afrontar la comunicación entre maestro y alumno durante el proceso pedagógico. Así, la normativa debe interrelacionarse con lo dialógico y comunicativo-



conductual, para potenciar el sistema afectivo-motivacional de los estudiantes. Se entiende que la escuela y el profesor deben gestionar una comunicación estratégica, basada en: La escuela, para tener una categoría de centro educativo, debe poner en práctica esas actitudes. Valero, (1989), afirma que estas actitudes pueden ser:

- a) **Aceptación:** El rechazo que se da al profesor es a menudo diseñado para el tema enseñado y el aprendizaje se vuelve más difícil. La aceptación no debe ser implorada, usted tiene que merecer eso, ganar con la mano.
- b) **Comprensión:** El profesor debe tratar de entender a cada uno de sus alumnos. (Valero, 1989, p. 110)

Independientemente de que se propicien estrategias de mejora comunicativa en la escuela se limitan las posibilidades en el orden práctico para que los alumnos sean agentes de su proceso de desarrollo, donde tengan la oportunidad de sugerir, analizar, opinar en relación a los planes, problemas, actividades, formas de actuar en relación a las diferentes situaciones que comprende el quehacer diario de la escuela. Porque según lo observado, y así lo explica Díaz (1982):

La emisión y transmisión de informaciones y su recepción correspondiente es sólo una de las funciones de comunicación entre el profesor y sus alumnos. La comunicación es un proceso de interrelación personal (...) Por otro lado, la comunicación eficiente depende no sólo del aprendizaje, sino también del respeto mutuo, la cooperación y la creatividad. (Díaz, 1982, p. 219)

Es evidente, porque la comunicación no debe ser entendida apenas como información, sino como una relación y un intercambio creativo para especificar o organizar sistemas donde las actividades posibiliten el desarrollo integral de la personalidad. Porque es comunicación pedagógica, una experiencia de significados y significados en interacción.



Es válido destacar que en estos momentos en que se realiza una labor extraordinaria por elevar la calidad de la enseñanza se ha puesto de manifiesto la gran potencialidad existente en cada centro educativo en la solución de sus problemas y cómo la planificación previa en este trabajo garantiza la participación de los estudiantes como protagonistas.

Y, siendo protagonistas, los alumnos, es que el profesor lo enseña a pensar, hacer y actuar; que exige paciencia y sentido de una actividad sostenible del profesor, y de un trabajo del alumno que determina que él pueda desarrollar acciones para su propio aprendizaje. Porque, Ortiz, (1994), explica que el “proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser estructurado a partir de la búsqueda de la eficiencia comunicativa del profesor con los alumnos y entre los alumnos, para que los procesos comunicativos en el aula sean intensificados”. (Ortiz, 1994, p. 75)

Es evidente, porque la comunicación no debe ser entendida apenas como información, sino como una relación y un intercambio creativo para especificar u organizar sistemas donde las actividades posibiliten el desarrollo integral de la personalidad. Porque es comunicación pedagógica, una experiencia de significados y significados en interacción.

Es válido destacar que en estos momentos en que se realiza una labor extraordinaria por elevar la calidad de la enseñanza se ha puesto de manifiesto la gran potencialidad existente en cada centro educativo en la solución de sus problemas y cómo la planificación previa en este trabajo garantiza la participación de los estudiantes como protagonistas.

Y, siendo protagonistas, los alumnos, es que el profesor lo enseña a pensar, a hacer y actuar; todo lo cual exige paciencia y sentido de una actividad sostenible del profesor, y de un trabajo del alumno que determina que él pueda desarrollar acciones para su propio aprendizaje. Porque, Ortiz, (1994), explica que “el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser estructurado a partir de la búsqueda de la eficiencia comunicativa del profesor con los alumnos y entre los alumnos, para que los procesos comunicativos en el aula sean intensificados”. (Ortiz, 1994, p. 75)



Eficiencia y comunicación. Estudiante y profesor

Porque la eficiencia de la comunicación construye en el alumno la idea de expresar opiniones y expresar sus experiencias, enriqueciendo su herencia, su cultura y porque la mediación del profesor estimula una forma más elevada de creatividad para hacer esta interacción más agradable. Y también, León, (2014), afirma que “el mediador garantiza la creación de condiciones óptimas de interacción, crea formas de percibir, llevando al sujeto a adquirir comportamientos adecuados, forman más efectivas de aprendizaje, estrategias cognitivas y hábitos de trabajo sistemáticos y organizados”. (León, 2014, p. 140)

El papel del maestro, como educador y formador de la nueva generación, no debe reducirse a la actividad intelectual, sino que debe ejercer una labor más amplia y desarrolladora, que le permita conocer e influir en todo momento en la formación de la personalidad de los alumnos con los cuales funciona.

Para lograr estas aspiraciones en el proceso, se hace necesario que se cumplan las funciones de la comunicación teniendo en cuenta cada uno de los elementos a lo largo del proceso comunicativo, independientemente de la forma de organización que se adopte en el trabajo docente y extra-docente. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser estructurado con base en la búsqueda del prójimo, la figura siguiente muestra que cada elemento de la comunicación corresponde a una función, para analizar el lenguaje.

El proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser estructurado en base a la búsqueda de cada una de esas funciones de comunicación, garantiza el valor del mensaje que el profesor codifica en el ambiente pedagógico. Porque los estados afectivo-motivacionales generan condiciones perceptivas para interpretar e identificar los modos. Por ello, Cerda, Mayorga y Amezcua, (2006) explican que “la comunicación lingüística supone la realización de algunas funciones específicas en cada



afirmación, las cuales permiten conocer la intencionalidad del emisor y la naturaleza de los mensajes”. (Cerde, Mayorga y Amezcua, 2006, p.16)

Las exigencias comunicativas que se establecen en la clase no pueden ser en abstracto, el alumno tiene que sentir que ocupa un lugar, que es comprendido y por lo tanto esto le da la posibilidad de poder expresarse, sin temor a cometer error. Robas, Lozano y Gan Fat, (2003) ilustran:

Así, la escuela, como socialista, debe promover, para ser coherente con el modelo propuesto, espacios atractivos para que los estudiantes tengan la oportunidad de opinar, discordar, discutir, criticar, actuar, reflexiones individuales y colectivas, así como llegar a acuerdos, donde aprenden a escuchar atentamente y respetar los criterios de los demás, es decir, formar una cultura de diálogo y tolerancia racional. (Robas, Lozano y Gan Fat, 2003, pp. 18-19)

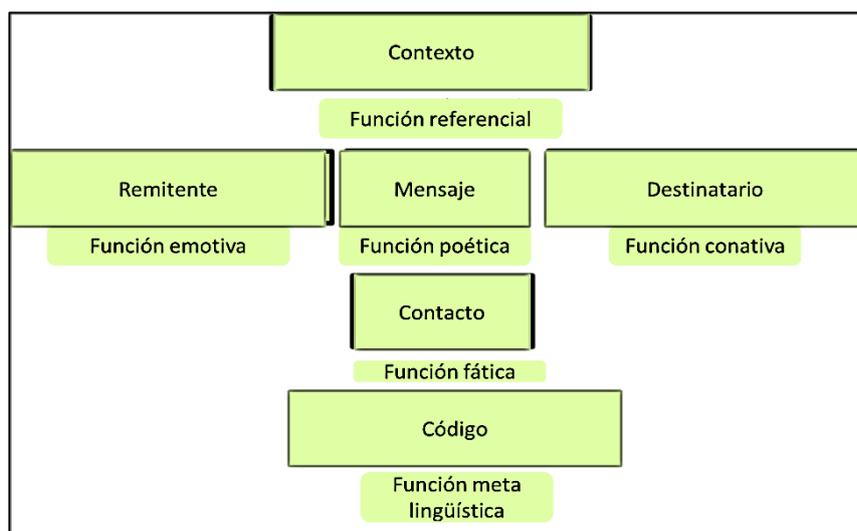


Fig. 3: Elementos que intervienen en la comunicación de acuerdo con funciones

Porque la escuela debe ser propuesta como modelo de construcción, para entrenar no sólo a un alumno preparado a partir del contenido de la enseñanza, sino para que él pueda comunicarse, reflexionar y pensar por sí mismo, para que analice y transforme su ambiente con respeto y límites. Porque desde el punto de vista dialéctico - hermenéutico, la comunicación pedagógica debe alcanzar que el alumno, como bien explica Valverde, (2009):



- Durante el proceso comunicativo los ajustes de los desequilibrios se realizan en sus propias estructuras conceptuales.
- Como hay una mayor diversidad de encuentros comunicativos, en el uso de estrategias comunicativas.
- Sus construcciones, formas de entender y ver el mundo u otras personas están enriquecidas a través de una negociación entre significados subjetivos y desafío impuesto por los otros sujetos con quienes existe comunicación.
- Es posible crear un clima de intercambio y comprensión profunda entre los sujetos participantes en el acto de comunicación al discutir sus ideas, construcciones o significados. (Valverde, 2009, p. 5)

Si la relación que se establece es de autoritarismo, si el maestro actúa como poseedor de la verdad y así lo transmite a sus alumnos, la comunicación no será real, por lo que el alumno se retrae, siente temor o simplemente, se aleja, y a la hora de expresarse intenta responder de una forma que resulte del agrado del maestro o se limita y sólo expresa lo indispensable, de lo contrario estaría expuesto a la reprimenda de éste y por supuesto, lo evita.

En otros casos los maestros subvaloran o rechazan a sus alumnos y prácticamente no le dan la oportunidad de establecer ningún tipo de comunicación. En los dos casos no hay una comunicación efectiva.

Desde el punto de vista didáctico hay que tener en cuenta determinadas exigencias:

- Desarrollar la creatividad en los alumnos por diferentes vías formales e informales.
- Promover el desarrollo de clases que motiven al diálogo, a la polémica con los estudiantes en estrecha relación con su experiencia personal y con la vida cotidiana.
- Plantear interrogantes en el transcurso de la clase que exijan respuestas con argumentos que hagan pensar.



- Combinar rigor del razonamiento lógico del contenido con la anécdota y la aparente digresión que permita disminuir la tensión en el auditorio, para reanudar posteriormente hilo conductor de la clase.
- Ajustar adecuadamente al tiempo previsto para la clase; tan dañino que le falte tiempo al maestro para culminar lo que trae previsto como sobre demasiado.
- Promover siempre una motivación desde el principio y tratar de mantenerle hasta el final
- Exponer desde el principio la lógica o el esquema del contenido que se deberá tratar, de forma breve y resumida.
- Combinar armónicamente la preparación previa para exponer la clase con la improvisación que exige el propio carácter creador que tiene la actividad pedagógica en la situación comunicativa del aula.
- Incitar la realización de discusiones formales para la toma de decisiones grupales, de forma que se desarrollen secuencias ordenadas de pasos y se practique el pensamiento reflexivo.
- Enseñar a los alumnos a argumentar en las discusiones sobre diferentes temas, de acuerdo con los problemas actuales sobre la didáctica de la argumentación en la escuela.

Conclusiones:

- Educar con base en una comunicación pedagógica organizada permite que profesores y alumnos alcancen una integración del proceso educativo, que es intervenir para modificar comportamientos, conocimientos y aumentar el sistema de experiencias.
- El intercambio entre maestros y alumnos como acto intelectual colectivo, cooperador de ideas, pensamientos, opiniones, conduce necesariamente a actos intelectuales individuales, a reflexiones internas; ambos, por lo tanto



determinan el desarrollo intelectual y las formaciones psicológicas de un orden superior.

- La comunicación pedagógica ejerce una función esencial en los diferentes entornos comunicativos del proceso docente-educativo, por lo que el maestro debe perfeccionar y socializar constantemente el lenguaje de modo que los estudiantes vean en este un modelo comunicativo por excelencia.
- La clase debe ser percibida en un ambiente de cálida acogida, que inspire confianza en la seguridad y donde impere un orden participativo y de mayor diálogo para promover un aprendizaje verdaderamente desarrollador y, por supuesto, una comunicación también desarrolladora; para lograrlo se necesita la integración de los elementos que componen esta comunicación con una acertada conducción comunicativa.
- Estas situaciones de aprendizaje deben ser construidas en el proceso didáctico, para desarrollar un aprendizaje más eficaz y placentero, pues promueve una motivación adecuada en los alumnos, permitiendo la adquisición de conocimientos y habilidades científicas, a través de su participación activa como creador y constructor propio de saberes, y para allá, la comunicación pedagógica debe ser dirigida a partir del abordaje socio afectivo. Sin atrincheramientos, la persuasión se alcanza.

Referencias Bibliográficas:

- Andreieva, G. M. (1974). *Psicología Social*. Moscú: Editorial Universidad de Moscú.
- Calderón, K. (2001). *La didáctica hoy. Las concepciones y aplicaciones*. San José de Costa Rica. Editorial EUNED. Recuperado desde: <https://books.google.com/cu/books?isbn=9968312533>
- Cerda Muñoz, A., Mayorga Ruvalcaba, F. y Amezcua Rosales, C. G. (2006). *Taller de lectura y escritura 2*. México: Editorial Umbral.



Recuperado

desde:

<https://books.google.com.cu/books?isbn=9709758098>

Díaz Bordenave, J. E. (1982). Cómo mejorar la comunicación entre el profesor y el alumno. En *Enseñanza - estrategias de aprendizaje: orientaciones didácticas para la enseñanza universitaria*. San José de Costa Rica. Recuperado desde:

<https://books.google.com.cu/books?isbn=929039028X>

Esteinou Madrid, J. (1998). *Espacios de comunicación*. No. 3. Universidad Iberoamericana México. Recuperado desde:

<https://books.google.com.cu/books?isbn=9688593443>

González García, M. del C. (1997). *La comunicación efectiva. Cómo conseguir una comunicación adecuada en los campos comercial, social y familiar*. Grupo Editorial ISEF. Recuperado desde:

<https://books.google.com.cu/books?isbn=8498392691>

León León, G. (2014). Enfoques a la mediación pedagógica. Calidad en la Educación Superior. *Diario*, 5(1), pp. 136-155. Recuperado de:

<https://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad/article/view/348>

Ortiz, E. (1994). Comunicación pedagógica y creatividad. En *Revista Comunicación, Lengua y Experiencias Educativas*, No. 28, pp. 73-76.

Recuperado

de:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941797.pdf>

Predvechni, G. P. y Sherkovin, Yu. A. (1986). *Psicología Social*. La Habana: Editora Política

Robas Díaz, F. E. y Lozano Dieguez, M. y Gan Fat, L. (2003). Comunicación pedagógica: Un problema actual en la educación integral del alumno. En *Revista EduSol*, 3(6), mayo-agosto, pp. 15-24.

Recuperado

desde:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6126871>

Valero García, J. M. (1989). Actitudes necesarias en la escuela. En *La escuela que quiero*. México. Editorial Progreso. Recuperado desde:

<https://books.google.com.cu/books?isbn=9684366329>



Valverde Rojas, M. (2009). La comunicación pedagógica: elemento transformador de la práctica educativa. En *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), pp. 1-18. Recuperado desde: <https://www.redalyc.org/html/447/44713058013/>

Vieira, H. (2007). *Comunicación en el aula: relación profesor-alumno de acuerdo con el análisis transaccional*. Madrid: Editorial Narcea. Recuperado desde: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8427715714>

