



Abril 2018 - ISSN: 1989-4155

**TÍTULO: RETO PEDAGÓGICO DESDE LA LECTURA Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS. HACIA UN PROCESO, COMPLEJO, SISTÉMICO Y SISTEMÁTICO.**

**TITLE: PEDAGOGICAL CHALLENGE FROM THE READING AND UNDERSTANDING OF TEXTS. TOWARDS A PROCESS, COMPLEX, SYSTEMATIC AND SYSTEMATIC.**

**<sup>1</sup>MSc. Diasmany Navarro Barrios.**  
Profesor de Español Básico.  
E-mail. diasmany@uniss.edu.cu

**<sup>2</sup>Dra. C. Elena Sobrino Pontigo.**  
Profesora Titular de Español-Literatura.  
E-mail. esobrino@uniss.edu.cu

**<sup>3</sup>Prof. Israel Acosta Gómez.**  
Profesor de Español-Literatura.  
E-mail. israelag@uniss.edu.cu

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Diasmany Navarro Barrios, Elena Sobrino Pontigo e Israel Acosta Gómez (2018): "Reto pedagógico desde la lectura y comprensión de textos. Hacia un proceso, complejo, sistémico y sistemático.", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (abril 2018). En línea:

<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/04/lectura-comprension-textos.html>

**RESUMEN:**

La comprensión del texto, hoy continúa siendo tema en el cual acuciosos profesores e investigadores aportan nuevas y sugerentes aportaciones que enriquecen, y proponen nuevos caminos para entender y asumir una didáctica del texto más propositiva y menos dogmática, y sobre todo, una didáctica capaz de garantizar un aprendizaje más ameno, sistémico y sistemático. Así, la comprensión actúa como generadora de expectativas entre la idea evocada por el autor del texto, en función de las posibilidades y experiencias de vida que posea el lector. En tal sentido, cuando el sujeto lee y comprende está haciendo capaz de traducir, la inmensa humanidad contenida en el texto, pero también, los sentimientos expresados "lejanamente", por su autor. Por ello, comprender es legitimar una situación contextual, y ajustarla, procesarla y construirla en función de sus conocimientos previos, que son considerados como sucesos interactivos, para hallar respuestas múltiples, coherentes y plurisemánticas. En consecuencia, al comprender, se ha de entender humanamente, para encontrar la bondad que todo texto encubre, por ello, el lector se convierte, y es un vigilante que intenta discurrir por cada idea, convirtiéndola, en un monte de sentido. Teniendo en cuenta estas aproximaciones, es que el objetivo del artículo es proponer tareas docentes, para el desarrollo de la comprensión de los textos del *Cuaderno Martiano II* en estudiantes de noveno grado.

<sup>1</sup> Licenciado en Educación Primaria. Profesor del Departamento de Español-Literatura. Pertenece al proyecto Identidad Cultural.

<sup>2</sup> Master en Didáctica de la Lengua Española y la Literatura. Es Doctora en Ciencias Pedagógicas y Presidenta de la Comisión de Grados Científicos.

<sup>3</sup> Es Profesor de Español-Literatura. Departamento de Español-Literatura. Pertenece al proyecto Identidad Cultural.

**PALABRAS CLAVE:** comprensión – suceso interactivo – experiencias previas – sentido – situación contextual.

## **ABSTRACT:**

The understanding of the text, today it continues being topic in the one which acuciosos professors and investigators contribute new and sugerentes contributions that enrich, and they propose new roads to understand and to assume a didactics of the text more propositiva and less dogmatic, and mainly, a didactics able to guarantee a more interesting, systemic and systematic learning. This way, the understanding acts as generating of expectations among the idea evoked by the author of the text, in function of the possibilities and experiences of life that the reader possesses. In such a sense, when the fellow reads and he understands he is making able to translate, the immense humanity contained in the text, but also, the expressed feelings "distantly", for his author. In and of itself, to understand is to legitimate a contextual situation, and to adjust it, to process it and to build it in function of their previous knowledge that are considered as interactive events, to find multiple, coherent answers and plurisemantic. In consequence, when understanding, one must understand humanly, to find the kindness that all text hides, in and of itself, the reader becomes he is a watchman that tries to reflect for each idea, converting it, in a sense mount. Keeping in mind these approaches, it is that the objective of the article is educational tasks, for the development of the understanding of the texts of the *Notebook Martiano II* in students of ninth grade.

**KEYWORD:** understanding - interactive event - previous experiences - sense - contextual situation.

## **INTRODUCCIÓN:**

*“Leer es bueno para hablar mejor, pero también para pensar mejor”.*

**José María Merino**

**(Ensayista y académico de la Real Academia Española, 1941)**

Evidentemente, leer más que comprender, es bueno, para comunicar experiencias, socializar, pensar con una mente plena de sabiduría, para operar desde la realidad objetiva. En tal sentido, para departir de ese “hablar mejor”, como resultado, de un proceso fructífero de comprensión de textos, es preciso que se comente sobre la dimensión revolucionaria de José Martí, que abarca todo el continente americano. Desde la época en que vivió, observó y descubrió deficiencias graves en el rendimiento de las escuelas. Luego, encontró la causa del fracaso, los maestros enseñaban de memoria los elementos vivos del mundo en que se habita, sin afición por los conocimientos y sin analizar cuál era la vía más apropiada para llegar a su desarrollo, pensó que lo correcto era reconstruir el sistema de escuelas de manera que no apagara al hombre y surgiera al sol todo el oro de su naturaleza.

La Revolución cubana convierte en acción las palabras del Apóstol y vuelca dentro del sistema nacional de educación su ideario pedagógico. El estudio y profundización de su obra constituye objetivo priorizado del Ministerio de Educación de Cuba y una de sus direcciones principales de trabajo. En los últimos tiempos se han hecho múltiples esfuerzos con la pretensión de dar cumplimiento priorizado a este objetivo. Dentro de ellos resultan de particular interés la edición de los Cuadernos Martianos (1995).

La Educación Básica no ha dejado morir las aspiraciones martianas y ha dado un vuelco de raíz y se empeña en convertirse en casa de razón para habitar a los alumnos a desenvolver su propio pensamiento, a alcanzar conocimientos esenciales, duraderos para la vida y a aplicar la inteligencia a la vida práctica. Desarrollar la inteligencia del individuo, su poder de análisis y de razonamiento está estrechamente vinculado con la enseñanza de la lengua materna y dentro de ella con la comprensión de textos.

La lectura tiene una gran importancia para la formación estética, moral y cultural del hombre. De ahí que la política cultural y educacional cubana la sitúe entre sus objetivos estratégicos. “Saber leer es dominar el aprendizaje. Quien aprenda a leer eficientemente y convierta la lectura en un hábito, está desarrollando capacidades cognitivas superiores: reflexión, comparación, atención, memoria y análisis crítico, pues la lectura es un proceso de interacción entre pensamiento y lenguaje, y la comprensión es la construcción del significado del texto por parte del lector” (Grass, 1986: 10). También, la lectura es ese regalo evocador de sensibilidades y sentidos, por ello, como expresara la doctora María Domínguez, evidencia que “la lectura es una de las actividades que pueden contribuir – con más intensidad- a desarrollar las diferentes facetas de nuestra personalidad y hacernos personas más felices”. (Domínguez, 2008:14)

Los avances científico-técnicos de la era moderna posibilitan que el desarrollo social se renueve a pasos agigantados; el mundo requiere de habitantes capaces de interpretarlo y transformarlo. Una de las misiones de la escuela cubana actual es hacer de sus educandos hombres que comprendan la esencia de los fenómenos y hechos que ocurren en su entorno y en el de los demás seres humanos, hombres preparados para asumir los retos que la vida exige.

Es indiscutible la importancia que tiene la escuela en la formación de hábitos y habilidades lectoras que acompañen al hombre por el resto de su vida. La primera tarea de la escuela es enseñar al alumno a leer con fluidez para poder comprender.

La comprensión si no es eficiente afecta el aprendizaje, lo cual no estaría en correspondencia con la dinámica que la escuela exige hoy con relación a un aprendizaje desarrollador, que lleve al alumno a aprender de manera productiva, razonada, con soluciones lógicas y aplicativas.

Partiendo del rol que desempeña la comprensión lectora en los planes de estudio desde el punto de vista instructivo y educativo el tema que se investiga resulta pertinente. En Cuba dentro de los más reconocidos estudiosos del tema se encuentran; (García, E., 1975), (Domínguez, I., 2010) y (Sales, L., 2007)

En investigaciones realizadas en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, muchos autores han abordado el tema de la comprensión lectora. Se destacan en esta línea: la investigadora Idolidia Espinosa Martínez que aborda la comprensión del texto científico (2001), Yunaica García (2011); Yamel Bárbaro Pérez Vázquez (2012); Carmen María Casanova Marín (2013) y Ramón Luis Herrera Rojas (2013, 2014), Tatiana García Echemendía, (2017); Amarilis Broche Toboso (2017) y Abdis Rodríguez Jiménez (2017)

A pesar de todos estos estudios la comprensión de textos sigue siendo una problemática para la escuela cubana. La búsqueda de estrategias para erradicar esta situación sigue siendo una prioridad. Por tanto la institución educativa debe crear espacios y así desarrollar intereses para que la lectura se convierta en una práctica llena de goce.

La práctica pedagógica del autor de esta investigación, la observación diaria y el diagnóstico realizado en el grupo de 9.1 de la ESBU “Eliseo Reyes Rodríguez” del municipio de Cabaiguán, permitió determinar que los estudiantes a pesar de ser disciplinados y poseer disposición para aprender, presentan algunas dificultades en la comprensión de textos, dentro de estas resultan más frecuentes, el insuficiente reconocimiento de las palabras clave y de las relaciones esenciales que se establecen en el texto, así como la identificación del tema abordado; en ocasiones carecen de ideas esenciales para analizar textos y para emitir juicios valorativos, muestran algunas deficiencias en la aplicación de lo leído a nuevas situaciones y en la interrelación de textos e ideas.

A partir de la problemática anterior se hizo pertinente la selección de textos que potenciaran la reflexión y el análisis de los estudiantes. El estudio de la obra martiana constituye un pilar en la preparación integral del joven cubano, por tal motivo, se consideró oportuno tomar como sustento la obra del apóstol perteneciente al *Cuaderno Martiano II*, por constituir un material ideal para la educación en valores de los estudiantes.

Partiendo de estas reflexiones constituye un reto, desde este trabajo científico, y es además, el objetivo a trazar de diseñar tareas docentes, para el desarrollo de la comprensión de los textos del *Cuaderno Martiano II* en estudiantes de noveno grado.

## **DESARROLLO:**

### **1-Fundamentos teóricos – metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos**

En el presente subepígrafe se exponen elementos teóricos que sustentan la comprensión lectora referidos a sus antecedentes para el desarrollo de habilidades en el uso de estrategias de la lectura. Se reflejan tendencias en la manifestación del problema planteado, fundamentado a partir del carácter científico, dialéctico, sobre la base del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua materna para el desarrollo de habilidades idiomáticas imprescindibles en el desarrollo del pensamiento y el lenguaje como principal recurso para la evolución individual y colectiva del individuo.

El proceso de enseñanza- aprendizaje ha respondido históricamente a diferentes enfoques y tendencias predominantes en el mundo. La adopción de uno o de otro está determinada por las concepciones filosóficas, teóricas y metodológicas del que lo asume. Al respecto Morales señala: “los enfoques están vinculados a los propósitos finales (Intenciones no siempre expresas), a los valores y creencias del sujeto creador, a decisiones del poder dominante o teorías (tácitas o explícitas) externas al problema pero que nos dominan aunque no seamos conscientes de ello (Morles, 2007:70).

En la actualidad en Cuba se aboga por la realización de un proceso de enseñanza-aprendizaje donde el estudiante sea un agente activo y propiciador de sus propios conocimientos a partir de la acertada guía del docente. En consonancia con lo anterior en esta investigación se asume la definición ofrecida por (Zilberstein, Portela y MacPherson 1999: 8) quienes plantean que el PEA desarrollador “[...] constituye la vía mediatizadora esencial para la apropiación de conocimientos, habilidades, normas de relación emocional, de comportamiento y valores, legados por la humanidad, que se expresan en el contenido de enseñanza, en estrecho vínculo con el resto de las actividades docentes y extradocentes que realizan los estudiantes”.

Se concuerda con los autores citados porque el PEA desarrollador constituye la vía para que el estudiante se apropie de conocimientos, habilidades comunicativas y de interacción social, actitudes, valores, que le permita la preparación necesaria para enfrentar las crecientes exigencias socioculturales.

Específicamente el PEA del Español y la Literatura no siempre respondió a dichas concepciones desarrolladoras. En la etapa colonial esta enseñanza fue casi siempre precaria. En 1793, se funda la Sociedad Económica de Amigos del País, la que lleva a cabo una importante labor de formación cultural y de desarrollo científico de la Isla. Entre las medidas más significativas adoptadas por esta institución se encuentra la de promover la instrucción primaria gratuita, lo que conduce, a partir de 1794, a la creación de escuelas en las que se enseñaría gramática y ortografía castellanas. Ello contribuyó a la divulgación de los conocimientos acerca de la lengua materna.

A finales del siglo XVIII y en el XIX vivieron importantes pedagogos que incluyeron dentro de su quehacer la enseñanza de la lengua materna, entre ellos, José Agustín Caballero (1762-1835) y Félix Varela (1788-1853). El primero, insigne intelectual que consideraba que el estudio de la lengua enseñaba a pensar, a hablar sobre la base de un instrumento que posee en sí los signos con los que más comúnmente se representan las ideas. El segundo, apreciaba la posibilidad de enseñar, por lo menos, la lectura y escritura idóneas con el fin de lograr la utilización correcta de la lengua materna y abogaba por la necesidad del estudio de la gramática.

Figura de gran trascendencia en la enseñanza de la lengua materna en Cuba, fue José Martí (1853-1895) quien también se preocupó por la manera en que debía realizarse, al respecto expresó: “[...] en una clase de lectura explicada, explicando el sentido de las palabras [...] no más gramática que esa: la gramática la va descubriendo el niño en lo que lee y oye y esa es la única que le sirve [...]”. (Martí, 1965, p. 220). En estas palabras están presentes dos ideas claves que forman parte de la base de las actuales concepciones de la enseñanza de la lengua materna en Cuba: el carácter heurístico del conocimiento y el descubrimiento de la funcionalidad de las estructuras lingüísticas en uso, mediante el análisis de los discursos orales y escritos.

En el pensamiento y la actuación de estas personalidades de la intelectualidad pedagógica resaltan sus concepciones en torno a la enseñanza correcta de la lengua materna. En una época en que predominaban la enseñanza tradicional y normativa de carácter formal, sus ideas apuntan a una enseñanza que propicia la comprensión y construcción de significados, encaminada a desarrollar las habilidades lingüísticas. Estas ideas nutren hoy la enseñanza comunicativa de la lengua materna en Cuba.

En el siglo XX se aprovechan los avances de la lingüística en el PEA de la lengua materna; los enfoques de los estudios de esta ciencia se evidencian en los asumidos en la enseñanza de la lengua. Precisamente, con el desarrollo de lingüística tiene su origen la enseñanza descriptiva, la que ocupa un lugar importante en los programas de estudio y se adopta durante casi toda la primera mitad de esta centuria.

Por su parte, la lingüística sistémico-estructural alcanzó su máximo desarrollo durante las primeras décadas del siglo XX. En esta etapa la enseñanza de la lengua se centró en el estudio descriptivo de la forma y la función de las estructuras gramaticales como un fin en sí mismo, es decir, describiendo su estructura, caracterizando las unidades de estudio en cada uno de los niveles que integran su sistema (fonológico, morfológico, léxico-semántico y sintáctico) y revelando sus funciones en el marco estrecho de la oración. (Roméu, 2003)

En este período resultan significativos los aportes que a la enseñanza de la lengua materna hizo, desde su llegada a Cuba en 1939, el republicano español Herminio Almendros (1898-1974). Entre estos se destacan: el estudiante como centro del PEA, el maestro como dinamizador de la vida en el aula, la enseñanza de la composición libre y el uso de la imprenta escolar. También figuras relevantes de esta época fueron los destacados profesores Max Henríquez Ureña (1886-1968), Camila Henríquez Ureña (1894-1973) y Juan Marinello (1898-1977) quienes aportaron meritorias ideas acerca de la enseñanza de la lengua materna a partir de la integración de todos sus componentes, por lo que sirvieron de base a las concepciones actuales.

A partir de la década del 90 del siglo XX el desarrollo de la lingüística y de otras ciencias, el interés por formar estudiantes más competentes en el manejo de la lengua y los cambios producidos en su enseñanza en el ámbito internacional, conllevan a que se produzca un viraje en la enseñanza de la lengua materna en Cuba. Los nuevos estudios poseen un enfoque holístico, asumen la lengua como un gran sistema en la cual concurren todos sus niveles en forma de retroalimentación; lo que influye en el surgimiento del enfoque comunicativo.

Este enfoque, que posee entre sus propósitos la formación de individuos competentes en el manejo de la lengua, ha adquirido con el decursar del tiempo diversas denominaciones: enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y cognitivos, enfoque comunicativo o enfoque comunicativo y funcional, enfoque cognitivo y sociocultural, enfoque cognitivo, comunicativo, enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Además, trajo consigo el surgimiento de una didáctica del habla que constituye una enseñanza de la lengua a partir del propio acto discursivo del hablante, de sus intenciones comunicativas y de centrarse en el uso.

El análisis realizado evidencia cómo influyó en la enseñanza de la lengua en el siglo XX el desarrollo alcanzado por la lingüística y los enfoques predominantes en sus estudios. Los enfoques asumidos con anterioridad al comunicativo, aunque cumplieron sus objetivos en su época, no contribuyen plenamente al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

En la actualidad la enseñanza de la lengua materna en la escuela secundaria básica cubana se caracteriza por una ampliación en la comprensión del lenguaje; el desarrollo del vocabulario, de las habilidades ortográficas y caligráficas así como, la asimilación de los aspectos gramaticales necesarios que permitan comprender y construir diferentes tipos de textos. Ello requiere la aplicación de un enfoque que acerque la enseñanza al uso real que hacen de ella los estudiantes. El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural propicia lo anterior; revela el nexo entre los procesos cognitivos y comunicativos, que expresan la unidad de la noesis y la semiosis y su dependencia del contexto sociocultural donde tienen lugar dichos procesos.

En la investigación se asume la definición de enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural ofrecida por (Roméu, 2007: 8) quien lo considera como: "una construcción teórica, resultado del complejo proceso de desarrollo de las nuevas concepciones lingüísticas que centran su atención en el discurso y en los procesos de comprensión y producción de significados en diferentes contextos que [...] se interpretan a la luz de la psicología y la pedagogía marxistas, según los postulados de la Escuela histórico-cultural [...] y los más recientes aportes de la didáctica desarrolladora [...]. Se toman, a partir de una concepción interdisciplinaria, la ciencia del texto, el análisis del discurso, la semántica, la semiótica, la estilística, la etnometodología, la etnografía, la pragmática, la sociolingüística y la psicolingüística. A partir de los resultados de la lingüística del texto [...], que explica las relaciones entre las dimensiones sintáctica, semántica y pragmática del texto, ha sido posible demostrar la pertinencia de las estructuras lingüísticas en dependencia de la intención comunicativa del emisor y lo que este quiere significar en un contexto dado [...]".

Este enfoque opera con un sistema de categorías (actividad, actividad comunicativa, texto, contexto, dimensiones del texto, situación social de comunicación, tareas comunicativas, intención comunicativa, significado, sentido, entre otras) que se revelan en los procesos cognitivos realizados por los que intervienen en la comunicación, los cuales se manifiestan asociados a los componentes afectivo-emocional, axiológico, motivacional-significativo: la comprensión, el análisis y la construcción de textos. (Roméu, 2013).

Desde los tiempos más remotos la comprensión de texto ha sido una preocupación para los especialistas dedicados a la enseñanza de la lengua y la literatura. Así, digamos, se sabe que hacia el año 1316 en una famosa carta al representante imperial Can Grande della Scalla, Dante Alighieri argumentaba que un texto tiene al menos dos lecturas "porque sacamos un significado de la letra, y otro de lo que la letra significa; al primero se le llama literal, y al otro, en cambio, alegórico o místico". Dante añade a continuación que el sentido alegórico comprende otras lecturas: alegórico, anagógico, analógico. Se conoce, asimismo, que en el siglo XVI tomaron cuerpo, entre los eruditos judíos, dos maneras distintas de leer la Biblia. Una de esas maneras, la que se desarrollaba en las escuelas asquenazí, localizadas mayormente en Francia, Polonia y los países germánicos, analizaba cada versículo y cada palabra buscando en el texto todos los sentidos posibles.

Uno de los principales méritos que podemos reconocer en los actuales estudios acerca de la comunicación es la atención que pone en el proceso de comprensión de textos. Las últimas posiciones acerca de la comprensión textual se caracterizan por la valoración del medio social en que se desarrolla el sujeto como contexto del proceso de la comprensión, así como su influencia en el lector, en este sentido, el educador brasileño Paulo Freire "propone dos procesos que se inscriben en el ámbito del sujeto: uno lo representan la *naturaleza inacabada* del ser humano y la consecuente *búsqueda incesante* de ser más. A continuación, se explica a través de este modelo,

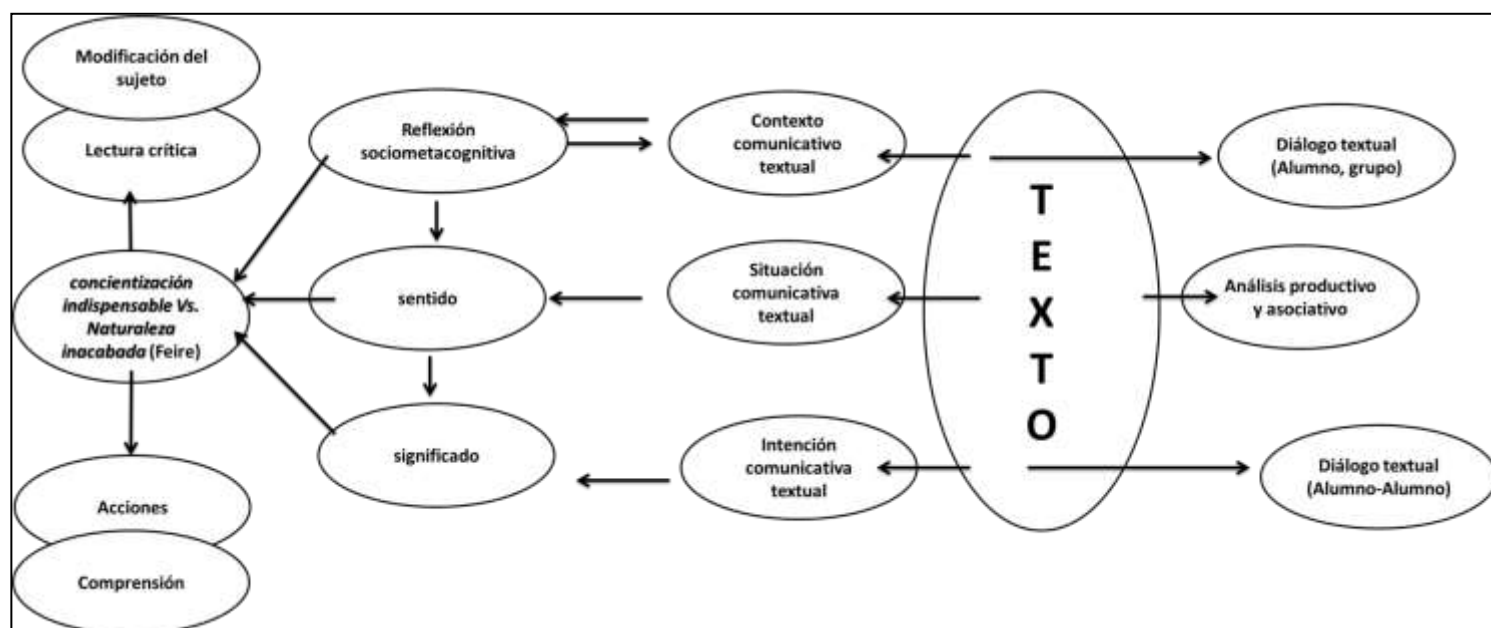


Fig. 2: Modelo sociometacognitivo: contexto, situación, intención (sentido-significado del texto) (Elaboración Propia: Israel Acosta Gómez y Diasmany Navarro, y colaboradores, 2018<sup>4</sup>)

“Por tanto, la *concientización indispensable* en todo proceso de liberación y las relaciones entre lo que se hereda y lo que se adquiere, es inacabable”. Por ello, la lectura crítica modifica al sujeto, al texto y al contexto, hasta un cierto límite impuesto por el propio ámbito social”. (Freire en Ramírez, 2009:185). Es 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 transmite (capacidad de evadirse) del lector; porque, en cada lectura, el lector transforma la realidad, para evadirla, readaptarla y confórmala más. En tanto, Freire, observa un estado de *concientización indispensable*, porque se descubre más, y se comprende más, en la medida que el texto diga menos; así, el lector, parafraseando a Dante Alighieri, contrastará los contornos límites de esas caras invisibles por momentos, que cada texto sostiene, y que es preciso convenir descubrirlas.

Por ello, gracias a la lectura y a la escucha es posible que se realice el proceso de producción de significados en la comprensión de textos, tanto en una como en otra la posibilidad de extrapolar temáticas, de relacionar mundos conocidos, de eludir hechos obvios, de hacer presuposiciones, será mayor en la medida en que sean más amplios los saberes cognitivos del receptor al descubrir las señales que se lo inducen o encontrar otras quizás no pensadas por el emisor al construir el mensaje. Comprender (*del latín *comprehendere**) significa entender, penetrar, concebir, discernir, descifrar. Como proceso intelectual, la comprensión supone captar los significados que otros han transmitido mediante sonidos, imágenes, colores y movimientos. (Roméu, 2001: 14)

<sup>4</sup> Israel Acosta Gómez y Ana Ivis Bonachea Pérez (2018): “Experiencias pedagógicas desde la lectura crítica del texto: la didáctica de la gramática discursivo-funcional como ciencia particular de la educación”, Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (enero 2018). En línea: <http://www.eumed.net/rev/atlane/2018/01/gramatica-ciencia-educacion.html>

Las definiciones que se exponen a continuación son el resultado de investigaciones que han proporcionado logros y facilitado la enseñanza-aprendizaje del fenómeno de la comprensión de texto. La comprensión significa, según García Alzola (1975) “[...] entender, penetrar, concebir, discernir, descifrar (decodificar)”, es decir, desteter significados y reconstruirlos, a partir de lo aportado por el texto, donde cada lector hará una lectura “individual”, condicionada por su propia concepción del mundo, conocimiento del tema y competencias de las que dispone. (García, 1975: 42).

Para Alonso (1995) “[...] la comprensión del texto es el producto final de la lectura y depende simultáneamente de los datos proporcionados por este y de los conocimientos de distintos tipos que posee el lector. (Alonso, J., 1995:45). La Comprensión textual, afirma Parra (1992) “[...] es lo que nos lleva a captar correctamente el contenido de un texto y almacenarlo en la memoria semántica para poder reconstruirlo” (Parra, M., 1992: 88)

La doctora Angelina Roméu Escobar en el 2003, en su libro *Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza*, define: “La comprensión consiste en un proceso de atribución de significados al texto (...)”. Aquí revela la comprensión como proceso que implica la producción de significados.

Por lo tanto se tiene que tener en cuenta que para lograr la verdadera comprensión del texto es importante:

- La experiencia previa del lector como elemento fundamental dentro de la capacidad general para comprender un texto.
- La comprensión es un proceso de elaboración de significados en la interacción con el texto.
- Las formas en que cada lector lleva a cabo su propio proceso de comprensión depende de su experiencia previa, conocimiento sobre el tema o sobre el tipo de texto, universo de saber, cultura, inteligencia, sensibilidad.
- La comprensión es un proceso asociado al lenguaje y está estrechamente relacionado con él.

En los procesos de comprensión el lector transita por diferentes niveles que van desde la lectura inteligente pasando por la lectura crítica y culmina en la lectura creadora.

Por lo tanto, saber leer implica saber de qué nos hablan y comprender es aplicar la inteligencia y el conocimiento previo a cualquier escrito que decidamos leer y entender. La verdadera comprensión de lo leído lleva a conclusiones y valoraciones críticas, a emitir juicios sobre la obra o el autor y permite establecer relaciones entre el contenido del texto con otros. El siguiente modelo, halla algún significado didáctico y metodológico, a partir de qué puede buscar el lector en el texto, a partir de su experiencia vital, en función de criticar, establecer juicios de valor, entre los significados y sentidos que elabora, y su inteligencia para hacerlo eficientemente, y así entender al proceso de comprensión y al texto, como su unidad primaria, como un evocador de sensibilidades.

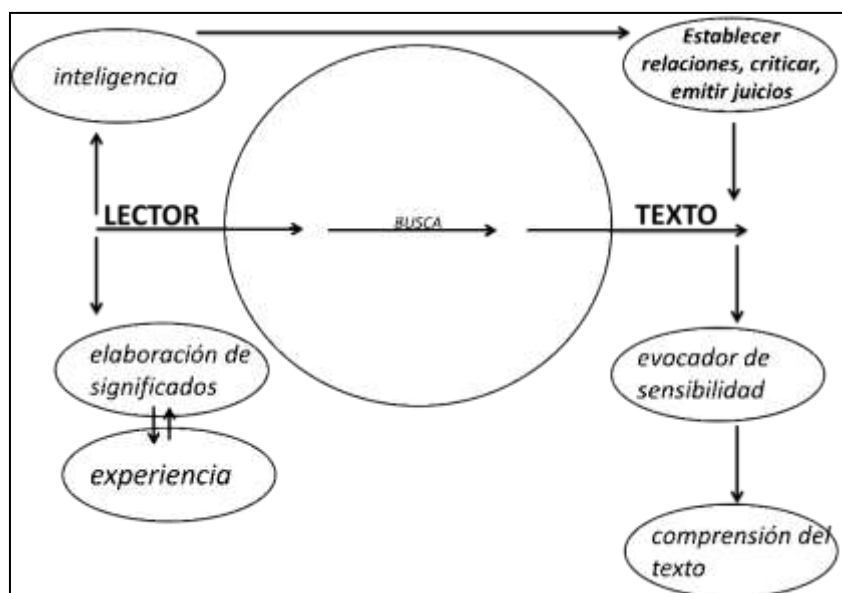


Fig. 1: Semántica del proceso sistémico, sistemático e interactivo de la comprensión del texto. (Elaborado por Israel Acosta Gómez, 2018)

El proceso de comprensión de los significados se denomina también, siguiendo la teoría de la comunicación, proceso de decodificación textual. En este el sujeto receptor percibe un conjunto de

sonidos o letras que identifica perfectamente porque pertenecen a una lengua, capta su configuración fonológica (reconoce palabras y símbolos auxiliares), descubre la configuración morfosintáctica (relaciones entre las palabras) y capta su configuración semántica lo que le permite comprender el mensaje en el texto.

En esta etapa del proceso intervienen diferentes prácticas que determinan en la calidad de la comprensión: prácticas o experiencias comunicativas socioculturales, procesos teóricos del pensamiento y prácticas empíricas. (Barthes, 1989:133) al plantear que el texto literario “está abierto al infinito: ningún lector, ningún tema, ninguna ciencia puede detener al texto”, alude a las múltiples interpretaciones y aplicaciones que el receptor puede hacer, en tanto asume una posición crítica y creadora frente al texto.

En el proceso de decodificación textual, el receptor capta el significado según lo que (Eco, 1985:243) denomina ideología o universo del saber del destinatario, es decir, “sus sistemas de expectativas psicológicas, sus condicionamientos mentales...”

Podemos afirmar lo anteriormente dicho partiendo de los diferentes ciclos en los que se estructura y las operaciones que se realizan en el proceso de comprensión:

1. Ciclo senso- perceptual.

a) Percepción auditiva y visual.

Reconocimiento de las palabras y signos auxiliares. Supone captar lo que cada palabra significa en el contexto en que se encuentra.

2. Ciclo sintáctico.

a) Reconocimiento de las relaciones que establecen las palabras en la oración, y las oraciones entre sí.

3. Ciclo semántico.

a) En él se produce la comprensión de los significados. Es el más importante.

Por tanto el tratamiento metodológico de la comprensión ha de seguir una secuencia básica. Según la investigadora (Roméu, 2013:80)

1. Percepción del texto (lectura o audición).

2. El reconocimiento de palabras claves.

3. Determinación de los núcleos de significación o ideas principales.

4. Aplicación de estrategias de comprensión.

5. Comprensión del texto atendiendo a los tres niveles: inteligente, crítica y creadora.

6. Determinación del tema o asunto.

7. Resumen de la significación del texto mediante diferentes técnicas.

8. Proposición de un título.

Todo lo anteriormente expuesto conduce a la conclusión de que la comprensión es un proceso activo, donde el receptor establece conexiones entre el mensaje actual, la información y sus conocimientos previos. Realiza inferencias e interpretaciones, selecciona, codifica y valora, para ello se requiere de un receptor activo.

En la Secundaria Básica la lectura se relaciona con las habilidades de apreciación literaria; en séptimo y octavo grados se trabajan textos variados, literarios y no literarios. En noveno grado comienza a trabajarse el análisis de textos desde el punto de vista del contenido y la forma. Adquiere una noción de los orígenes de la literatura en Cuba y comienza a estudiar las primeras manifestaciones literarias. Para poder comprender la literatura que reciben los alumnos en este grado, es preciso que sepan leer y comprender, por lo que es necesario prepararlos desde los primeros grados para grados posteriores y para contribuir a formar en los alumnos una cultura general integral.

En noveno grado los objetivos relacionados con la lectura y la comprensión se dirigen hacia:

1. “Contribuir a la formación de una concepción científica del mundo al favorecer la adquisición de un sistema de conocimientos, habilidades y convicciones en relación con el lenguaje, su función comunicativa y cognitiva, al estudio de la lengua como sistema y el trabajo con los diferentes tipos de textos, con insistencia en los de la Literatura Cubana, como reflejo artístico de nuestra sociedad.”

2. “Ampliar el dominio del alcance de la obra de la Revolución y consecuentemente su amor por ella, mediante la práctica adecuada de los procesos de comprensión, análisis y construcción de textos.”

3. “Desarrollar habilidades para el logro de la competencia comunicativa de los estudiantes mediante el análisis, comprensión y valoración de textos que así lo propicien.”

4. “Experimentar rechazo por el sistema capitalista mundial al comprender los grandes males sociales y económicos generados por este sistema social y asumir una toma de decisiones en la transformación del injusto orden mundial establecido por el imperialismo, a partir del análisis, comprensión y valoración de textos que lo reflejen.”



5. “Fortalecer los sentimientos de pertenencia a los pueblos de América y el tercer mundo, al realizar el análisis, comprensión y valoración de textos de autores cubanos que reflejen la realidad latinoamericana.”

6. “Enriquecer la educación estética de los alumnos a partir del análisis de textos pertenecientes a diferentes manifestaciones de la literatura.” (MINED, 2001:6)

A estos objetivos se añade el desarrollo de habilidades comunicativas con diferentes intenciones: valorar, caracterizar, explicar, comentar, exponer, resumir, describir, entre otros.

El diagnóstico de la preparación y desarrollo del estudiante abarca varios aspectos: el nivel logrado en los conocimientos, en las operaciones del pensamiento, en las habilidades intelectuales y en la planificación, ejecución, control y evaluación de la actividad de aprendizaje. Permite conocer también el avance que va teniendo el estudiante, en cuanto al desarrollo de normas de conducta y a la formación de cualidades y valores, entre otros aspectos de la personalidad, mediante procedimientos específicos.

Lo anterior requiere que el docente, al diagnosticar, seleccione tareas docentes que le permitan conocer si se adquirió el conocimiento y a qué nivel se logró. Para diagnosticar el nivel de logros en el aprendizaje, las tareas deben estar concebidas de forma que se puedan determinar los elementos del conocimiento logrados y cuáles faltan, así como los niveles con los que el escolar puede operar, de acuerdo con las exigencias para el aprendizaje. El protagonismo del escolar en los distintos momentos de la actividad de aprendizaje se considera como el cambio de una posición pasiva del estudiante en el proceso de enseñanza - aprendizaje a una posición activa, transformadora.

En ocasiones el docente considera que el hecho de contestar una pregunta o de participar en clase, ya cumple la exigencia de un aprendizaje activo, sin embargo, puede que no haya generado ningún esfuerzo intelectual para dar su respuesta, por tanto, no se ha logrado una actividad intelectual productiva. El logro de tales propósitos precisa que, tanto al organizar la actividad de aprendizaje, como en las tareas que se le brindan al estudiante en dicho proceso, se creen las condiciones, que propicien este comportamiento intelectual.

También resulta importante lograr que el estudiante se involucre en la fase de orientación y que sea un activo participante en el control de la actividad de aprendizaje. La orientación cumple la función esencial de lograr la comprensión por el estudiante de lo que va a hacer antes de ejecutarlo. Esta supone que el docente, ante la introducción de un nuevo contenido, o como parte de uno ya trabajado, exija al estudiante el análisis de las condiciones de la tarea, de los datos e información que se le ofrece, así como los procedimientos a emplear para su solución.

Con estas exigencias el docente contribuye a que el estudiante pueda vincular los conocimientos anteriores con los nuevos contenidos, que trate de buscar de forma independiente las relaciones, que adopte una posición reflexiva ante la tarea a realizar, con lo que lograrán acciones cada vez más conscientes, evitando que el escolar se convierta en un ejecutor mecánico.

Como se aprecia, el protagonismo del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe manifestar en los diferentes momentos del desarrollo de su actividad: es decir, tanto en la orientación, como en la ejecución y valoración de las tareas que realiza, lo que usualmente no se tiene en cuenta y cuando más se reduce a algunas acciones aisladas de control por el docente.

En la Educación Secundaria Básica acerca del protagonismo del estudiante, se plantean nuevas exigencias, en cuanto al papel a asumir por el docente, en la organización y dirección del proceso. Esta constituye la principal renovación metodológica, ya que aún persiste en las aulas una actividad centrada en el educando. Se aspira a que el docente cambie su posición de tal forma que dirija el proceso con la implicación y flexibilidad necesarias respecto a la participación del estudiante.

Para producir el cambio esperado, se impone desde el diagnóstico inicial, el conocimiento del estudiante, sus necesidades, posibilidades, intereses y motivaciones, tanto en sentido general, respecto a la edad, como en lo específico de los diferentes escolares, sus problemas afectivos, su conducta en el grupo, para poder brindar atención, como se necesita a las diferencias individuales.

La asignatura Español-Literatura ocupa un lugar destacado dentro del Plan de Estudio de la Secundaria Básica, pues contribuye al desarrollo de la capacidad de comunicación en forma oral y escrita. Favorece de manera decisiva a la formación y expresión del pensamiento y por su carácter instrumental, posibilita que los estudiantes asimilen los contenidos de las restantes asignaturas y amplíen su campo de experiencia al ponerse en contacto con los adelantos de la ciencia y la técnica, lo que propicia la concepción de la formación científica del mundo, por eso es imprescindible aprender a utilizar bien dicha asignatura.

Se fundamenta en un principio esencial: la correlación entre pensamiento y lenguaje; ambos se condicionan mutuamente formando una unidad dialéctica. Cumple funciones cognoscitivas, éticas, estéticas e ideológicas y contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, aspecto importantísimo que significa el Programa Director de las asignaturas priorizadas al hablar del carácter

interdisciplinario e integral que debe cumplir el profesor de la enseñanza media. Se trabajan los componentes de la asignatura de forma integrada: lectura y comprensión, expresión oral, escrita, la gramática y la ortografía con un enfoque comunicativo, así se precisa en las orientaciones generales para la instrumentación del ajuste curricular cuando expresa que de manera específica se atiendan las cuatro habilidades idiomáticas: escuchar, hablar, leer, escribir.

En las clases de Español-Literatura se ha de tener en cuenta la participación activa de los estudiantes en la elaboración de los conocimientos de los diferentes componentes de la lengua, su carácter reflexivo e integrador como un sistema formativo único. Los estudiantes deben familiarizarse con una educación ética y estética mediante la lectura y apreciación de obras de habla hispana, universales y particularmente, aquellas creadas por artistas cubanos, donde se aprecie la belleza y el valor moral de las acciones, actitudes, sentimientos. Apreciar otras manifestaciones artísticas como la pintura, la música, el teatro, la escultura, entre otras.

La instrucción del grupo escolar se produce a través de distintas formas de colaboración, en el trabajo con los diferentes componentes de la asignatura que propician múltiples relaciones sociales en las que los estudiantes enriquecen sus saberes y se producen nuevas necesidades y experiencias, teniendo siempre en cuenta las particularidades de sus integrantes.

La concepción general de la asignatura se materializará en la medida en que los docentes transformen sus modos de actuación y propicien en los estudiantes el interés por conocer la lengua, por leer y comprender cada vez mejor.

## **2-Estrategias y niveles de comprensión lectora desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Capacidad y metareflexión responsiva**

Para lograr la comprensión eficiente, es necesario que el que lea sepa qué tiene que hacer con el texto cuando se enfrenta a él, lo que supone el dominio de estrategias de comprensión.

Por estrategias de comprensión entendemos, siguiendo los criterios de la destacada profesora española (Solé, 1992) , una serie de sospechas inteligentes acerca del camino más adecuado que debemos tomar para comprender mejor lo que leemos; son procedimientos de carácter elevado que implican:

- La presencia de objetivos o metas que se han de alcanzar;
- La planificación de acciones para lograr los objetivos propuestos;
- La evaluación para la necesaria reorientación de las acciones si así fuera necesario.

Existen variadas estrategias que intervienen en el proceso de comprensión y que constituyen habilidades o destrezas que utiliza el lector al interactuar con el texto para obtener, evaluar y utilizar la información. Enseñar a los estudiantes a operar con estas y otras estrategias es un objetivo de la enseñanza de la comprensión. El autor valora que la referida a las inferencias adquiere una connotación especial si la meta se dirige a que los estudiantes se conviertan en sujetos activos de un aprendizaje vivificador.

Las estrategias tienen que estar relacionadas con los objetivos de los lectores. Existen estrategias adecuadas y diferentes para cualquiera de estas situaciones propias de la adquisición de conocimientos. El estudiante, por lo general, no recibe una instrucción explícita sobre las estrategias a seguir y en consecuencia casi nunca toma parte de modo activo en su desarrollo, el control del proceso se encuentra en manos del profesor solamente y esto no es lo adecuado.

Una estrategia debe permitir obtener, evaluar y emplear la información. Se demostrará de forma práctica que el que lee cualquier texto realiza acciones que lo guían en la búsqueda y obtención de datos de interés, mediante la exploración cuidadosa del texto, y que eso constituye sus estrategias de comprensión.

La aplicación de estas estrategias puede contribuir, con mucho, a dinamizar los procesos de lectura y comprensión de textos, a motivar mucho más a los estudiantes y a crear situaciones de éxito para el siempre misterioso encuentro entre el lector y el texto objeto de lectura. (Montaño, R., 2015:14)

### **2.1-Estrategias de construcción del significado previas a la lectura**

El objetivo supremo de estas estrategias previas a la lectura es el de activar los conocimientos previos, necesarios para lograr una eficiente comprensión de los textos-discursos que leemos y analizamos. Ellas contemplan:

- Preguntas previas y formulación de propósitos.
- Asociación de conceptos.
- Mirada preliminar a láminas relacionadas con el texto y elaboración de predicciones.
- Discusiones y comentarios alrededor de la temática sobre la cual versa el texto.
- Lluvia de ideas alrededor del tema sobre el cual trata el texto.

- Confección de mapas semánticos o constelaciones de conceptos relacionados con conceptos básicos que se abordan en el texto.
- Elaboración de redes semánticas que versen sobre el tema o el aparato conceptual sobre el que se erige el contenido del texto.
- Lectura en voz alta de un fragmento del texto desde el cual se puedan elaborar conjeturas, predicciones o hipótesis de la lectura.

### **Estrategias de procesamiento de la información durante la lectura**

- Identificación de palabras, expresiones e ideas claves.
- Elaboración de inferencias y predicciones.
- Establecimientos de relaciones entre oraciones, párrafos y segmentos de un texto y entre diferentes textos.
- Establecimientos de diálogos a partir de preguntas sobre lo leído.
- Preguntas al texto a partir de aquellas ideas que pudieran ser más polémicas, ambiguas o menos trabajadas explícitamente.
- Análisis de imágenes mentales y de respuestas efectivas ante diversas situaciones que están presentes en el texto.
- Identificación de la información importante, relevante, clave y de la secundaria.
- Identificación o elaboración de ideas centrales a nivel de párrafos y segmentos de los textos objeto de estudio.

### **2.2-Estrategias posteriores a la lectura.**

- Recuerdo o paráfrasis.
- Elaboración de organizadores gráficos (esquemas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales...)
- Construcción de resúmenes.
- Lectura crítica.

Debe tenerse en cuenta que las estrategias no son secuencias detalladas de acciones que conducen con seguridad a un resultado previsto. Son pautas de actuación de carácter global que llevan a realizar elecciones oportunas mediante las que se va a conseguir una meta.

Para ejercitar a los estudiantes en la aplicación de las estrategias de comprensión se deberá seleccionar cuidadosamente un texto de cierta complejidad, que posea algunas incógnitas que ellos puedan descubrir de forma inferencial. Deberán recurrir a sus conocimientos acerca del tema de que trata y apoyarse en su cultura general. Algunas palabras les pueden dar las pistas para identificar el autor, por lo que se les orientará tratar de encontrarlas. Deberán aplicar las estrategias anteriores, una vez leído el texto.

Existen estrategias más generales que pueden resultar útiles para desarrollar la comprensión lectora al ayudar al estudiante a ubicarse ante el texto. (Alonso, 1992:199).

1- Estrategias para activar los conocimientos previos. Es una actividad previa a la lectura que requiere de la utilización de estrategias activas tales como:

- ✓ Selección de la información relevante.
- ✓ Realización de inferencias sobre la información no explicitada.
- ✓ Organización de la información obtenida.

2- Identificación de las demandas de la tarea.

Son las que determinan el tipo de estrategias a utilizar durante la lectura y el grado en que la información debe ser elaborada, por lo que resulta de utilidad para el maestro.

3- Focalización de la atención.

Se centra sobre las ideas principales a expresadas de la información irrelevante, dado que la capacidad del procesamiento de la memoria es limitada.

4- Formulación de la hipótesis.

Puede ser de diferentes tipos: inferencias y predicciones sobre el significado de palabras, frases o del texto global y su constatación con la información que se obtiene.

5- Supervisión del estado en que se encuentra la comprensión.

Implica detectar las fallas de comprensión que se produzcan para aplicar estrategias de solución de problemas como son la relectura y la consulta de una fuente extrema, entre otras.

6- Evaluación del grado en que se alcanzan las metas.

Se utiliza cuando el propósito de la tarea sea aprender mediante el empleo de estrategias del resumen y autocuestionamiento.

7- El seguimiento de la estructura del texto.

Indica la organización de las ideas transmitidas en textos de diferentes naturalezas.

Como puede observarse, el trabajo con estas estrategias se une al análisis de las palabras clave de los textos, a la determinación de los núcleos de la significación y las redes de palabras y al descubrimiento de las relaciones de significación o relaciones semánticas (causa – efecto, paralelismo, relaciones temporales y espaciales.), cuyo análisis resulta esencial para atribuirle significados al texto.

El objetivo de la comprensión no es solo que el estudiante logre captar (reconstruir) los significados del texto, sino que esté en condiciones de descubrir los medios lingüísticos (fónicos, léxicos y gramaticales) que el autor ha empleado para significar. Se prestará, asimismo, atención a las dos vías mediante las cuales tiene lugar la comprensión (vía auditiva) y la lectura (vía visual o lectora), 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”. (Acosta, Duarte y Enebral, 2017:5)

En la comprensión del texto escrito es importante establecer la distinción entre el acto de aprender a leer y el acto de leer, porque si no se está consciente, ni se hace consciente al estudiante, de que el propósito de la lectura es comprender el texto y no pronunciar correctamente lo escrito como muchos maestros y alumnos creen, será difícil que se realice un esfuerzo adicional para captar el significado de lo leído. Ello no quiere decir que se descuide, lo que muchas veces también sucede, el aspecto mecánico de la lectura (articulación, pronunciación, entonación, fluidez), pues de este depende en buena medida una correcta comprensión.

Para lograr el resultado deseado se considera importante la adecuada selección de los textos, en correspondencia con las capacidades cognitivas y la competencia lingüística alcanzada por los estudiantes en el grado, de manera que puedan llegar a comprenderlo y les resulte de su interés. No puede olvidarse que el desarrollo en los alumnos de motivos e intereses hacia la lectura es uno de los objetivos de su enseñanza en el nivel medio. Asimismo, se hace necesario que se seleccionen para el trabajo con la comprensión, textos de diferentes tipos: literarios y científicos, según su naturaleza; descriptivos, narrativos, expositivos y dialogados, según la forma elocutiva; reflexivos, filosóficos, irónicos, etc., según la intención comunicativa; coloquiales, profesionales y artísticos, según el estilo funcional; etc.

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 elaborados 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 el logro de los niveles de comprensión (inteligente, crítico, creadora), sino que se han de tener en cuenta las diferentes operaciones y estrategias empleadas en la adquisición, evaluación y aplicación de la información.

De los trabajos referidos al tema resulta oportuno considerar válido e importante el referido a los significados del texto. Se coincide con los criterios que en relación con los significados del texto apuntan Gray, Alzola y que son ejemplificados por (Mañalich, 1999:45).

- a) El literal o explícito: es el que aparece de manera directa en el texto.
- b) El intencional o implícito: no aparece de manera directa en el texto, es necesario descubrirlo entre líneas, es decir, inferirlo.
- c) El complementario: es el que tiene que ver con el universo de saber del lector y se expresa en la posibilidad que tiene de profundizar en el contenido por las experiencias previas que posea.

En dependencia del tipo de texto se determina la mayor o menor importancia que a cada uno de ellos debe atribuírsele, así mismo sucede con los aspectos básicos y los niveles de comprensión que alcance el lector.

La captación de los tres significados mencionados resulta esencial para lograr el primer nivel de lectura: la traducción o lectura inteligente que permite la (re)construcción del significado que el texto expresa. Pero la comprensión no concluye con la adquisición (reconstrucción) de la información, lo que exige alcanzar los niveles de interpretación o lectura crítica y de extrapolación o lectura creadora.

**Nivel de comprensión lectora:** Resultado de un proceso mental que implica la facultad de relacionar los conocimientos con la información que brinda el texto, utilizando para ello determinados procedimientos generales para construir la información transmitida en dependencia de las características del texto y del sentido personal que este adquiere para el lector que le sirve de base para su aprendizaje. (Fragoso, 2013:61)

Según la investigadora (Roméu, 2007) la comprensión que establece el sujeto con el texto puede ser: inteligente, crítica y creadora.

**Comprensión inteligente:** Decodifica, determina el significado de las incógnitas léxicas y precisa cuál se actualiza en ese contexto.

- Encuentra “pistas”, palabras o expresiones significativas (estructuras gramaticales, recursos estilísticos, contextuales u otros elementos) que le facilitan descubrir la intención del autor a través de la determinación del significado explícito e implícito, hace inferencias.
- Atribuye significados al texto a partir de su universo del saber.
- Otorga a las palabras un sentido a partir de su uso en un determinado contexto de significación.
- Establece las relaciones causa - efecto y los nexos entre los componentes o elementos que integran el texto. Diferencia lo esencial de lo secundario o accesorio y descubre las ideas fundamentales, los subtemas (reduce significados).
- Resume el contenido (explícito e implícito) cuando expresa el tema.
- Hace generalizaciones.
- Descubre las relaciones del texto con otros textos (intertextualidad) y les atribuye un significado.

**Comprensión crítica:** Utiliza adecuadamente los argumentos que le servirán para asumir una actitud crítica ante el texto, asume una posición ante él. No deja de ser una lectura inteligente, solo que tiene lugar en un nivel más profundo.

- El lector se distancia del texto, para poder opinar sobre este, enjuiciarlo, criticarlo, valorarlo; está en condiciones de tomar partido a favor o en contra y de comentar sus aciertos y desaciertos.
- Puede juzgar, por ejemplo, acerca de la eficacia del intertexto, de la relación del texto y el contexto y comentar sobre los puntos de vista del autor.

**Comprensión creadora:** Supone un nivel profundo de comprensión del texto, que se alcanza cuando el lector aplica lo comprendido, ejemplifica o extrapola.

- Utiliza creadoramente los nuevos significados adquiridos y producidos por él.
- Constituye el nivel donde el estudiante crea (originalidad, desarrollo de la imaginación).
- Asume una actitud independiente y toma decisiones respecto al texto, lo relaciona con otros contextos y lo hace intertextual.

Estos niveles no se alcanzan de manera independiente o aislada, sino que los tres de forma simultánea actúan entre sí y constituyen un único proceso que es la comprensión lectora. Se parte del criterio que los textos contienen las ideas que sus autores desean transmitir por lo que su comprensión exige un esfuerzo similar al realizado por aquellos que los escribieron. A pesar de que el emisor del texto escrito no cuenta con la presencia de un receptor de forma inmediata, sino mediata, en este caso no es posible descartar la existencia de la comunicación escrita, se cita al respecto: “[...] Podría aludirse a una interacción escrita aunque los participantes, en este caso, no interactúan cara a cara y el compromiso de los lectores en la interacción parezca más pasivo.” (Van. Dijk., 2000: 24).

Tales razones ocasionan que en el proceso de comprensión el destinatario no reciba pasivamente el significado, sino que, por el contrario, atribuya significado al texto a partir de sus saberes y experiencias.

“El proceso de producir significados, cuando se comprende o se construyen textos, es un acto individual, lo que explica la variación personal de los discursos, que difieren unos de otros aunque se produzcan en situaciones similares. No obstante, este proceso tiene también un carácter social, que se revela en el hecho de que los saberes sobre reglas gramaticales, discursivas y socioculturales, constituyen un conocimiento socialmente compartido, lo que hace posible la comprensión mutua (...) la cognición, por tanto, no es solo un fenómeno individual sino también un fenómeno sociocultural” (Van Dijk, 2000: 123).

“Comprender es buscar sentido a lo que se lee, también se enfatiza en las representaciones mentales que se producen en el proceso de comprensión, los cuales no son meras copias del mismo o de su significado, sino el resultado de procesos estratégicos de construcción de sentido que pueden utilizar elementos del texto, elementos de lo que los usuarios saben acerca del contexto y elementos de la creencias que esos usuarios ya tenían antes de iniciar la comunicación”. (Van Dijk., 2000:43).

Se coincide en que en el proceso de comprensión cada sujeto tiene su propia visión del mundo, sus ideas, modo de percibir los fenómenos, de ahí que el sello de cada individuo se refleje en él. Ocurre que estos no son entes aislados, viven en sociedad y como tal comparten e interactúan. El contexto sociocultural es la base de las relaciones humanas y de los procesos cognoscitivos.

La concepción asumida en esta tesis acerca de la comprensión de textos es la que define el doctor José Emilio Hernández (2010) proceso complejo, sistémico y organizado, dirigido a elaborar los significados de los textos, fundamentar los juicios obtenidos y valorar la significación socialmente positiva que tienen para el contexto de actuación del lector, mediante la explicación de múltiples relaciones cognitivo-afectivas entre el lector, el texto y el contexto sociocultural, con el fin de favorecer su formación más plena. (Hernández, 2010: 111). Asimismo, “lo que el lector llegue a comprender

depende en gran medida de lo que ya conoce porque no existe conocimiento nuevo si este no está anclado, insertado en el conocimiento de antes..." (Acosta y Bonachea, 2018:6)

El reto de la escuela en este sentido es lograr que el estudiante adquiera estrategias que le permitan por sí solo, acceder al significado de lo que lee; un estudiante que sea capaz de realizar una lectura plena, inteligente, madura y profunda. Este reto no resulta una cuestión trivial. Se trata de renovar el trabajo con la lectura, de modo que la comprensión de lo que se lee llegue a ser uno de los principales propósitos en cada una de las clases.

### 3-La lectura de la obra martiana en Secundaria Básica. Un reto pedagógico

La lectura de la obra martiana constituye objetivo priorizado de todos los niveles de enseñanza en la educación cubana. Y ello es así porque las raíces ideológicas del proyecto socialista que en el país se llevan a cabo están sustentadas, además de en el marxismo-leninismo, en la obra martiana. El estudio de su figura no constituye un elemento más a lograr sino el sustento ideológico que permitirá la formación de hombres originales, independientes y amantes como él mismo expresara.

A la asignatura Español- Literatura, junto a las restantes que conforman el plan de estudio del nivel educativo Secundaria Básica le corresponde un importante papel en tal sentido. Ello queda evidenciado en el mensaje a los alumnos que aparece en el libro de texto de esta asignatura en el que se señala: "En este libro, la mayor cantidad de informaciones, lecturas y actividades le corresponden a José Martí. Queremos que continúen analizando la vida y obra del Héroe Nacional de Cuba, uno de los más grandes escritores de Nuestra América; de esta forma también podrás valorar por qué afirmamos que nuestra Revolución es profundamente martiana." (Rodríguez. L., 1991)

Dentro de las acciones para sistematizar el tratamiento a contenidos esenciales que forman parte de la educación cívica y patriótica de los educandos recogidas en el Seminario Nacional de Preparación del Curso Escolar 2009-2010, queda claramente enfatizado el trabajo a seguir en cada uno de los grados relacionado con la vida y obra del Apóstol. Para la Secundaria Básica especifica la necesidad de profundizar en esta figura, vinculándolo a hechos importantes de la historia de Cuba. Además asume la significación que tienen los textos del *Cuaderno Martiano II* como fuente fundamental para el estudio de la historia.

Al respecto, en dicha fuente (Rodríguez, M. 2002) expone: En la Estructura de las precisiones para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje (Enseñanza Secundaria Básica) se abordan aspectos referidos a la labor de divulgación del legado del Apóstol. Las mismas encuentran espacio dentro de:

a) Los contenidos principales para el logro de los objetivos y específicamente dentro de uno de los seis contenidos diseñados, el referido a la educación patriótica, militar e internacionalista, donde se expresa: "[...] Conocer y respetar el pensamiento, la vida y obra revolucionaria de Martí... a través del estudio de la historia, la literatura, los Cuadernos Martianos y el plan de conmemoración de efemérides [...]"

b) Los aspectos comunes que deben reforzar todas las asignaturas humanísticas y las actividades extraescolares. En el caso del *Programa director de Historia* aparecen los aspectos que se trabajan en cada uno de los grados de la enseñanza secundaria; en noveno grado resultan ser: Martí, Fidel y el Che baluartes del pensamiento político cubano.

Asimismo el *Programa Director de Lengua Materna* especifica que lo anterior constituye una tarea de [...] todos los departamentos docentes y de manera muy distinta el de humanidades [...] y se señala el trabajo con la obra martiana en una dirección: la ejercitación de la comprensión de la lectura de la manera siguiente:

7mo: La utilización de los textos martianos incluidos en *La Edad de Oro* y los *Versos Sencillos*.

8vo: La utilización de *"Ismaelillo"* y las cartas a María Mantilla.

9no: La utilización de los textos martianos que aparecen en el libro de texto de los estudiantes y los que se incluyen en el *Cuaderno Martiano II*.

c) Las responsabilidades de asignaturas y actividades extracurriculares. En este acápite el *Programa Director de la Historia de Cuba* precisa las responsabilidades de asignaturas en cada grado. En noveno grado se prioriza el trabajo con los textos del *Cuaderno Martiano II*: Céspedes y Agramonte, El General Gómez, Antonio Maceo, Conversación con un hombre de la guerra y Mi raza. (Rodríguez. M., 2002)

Se destaca en dicho programa cómo el tratamiento a la figura de Martí constituye el núcleo de los objetivos formativos generales de la Educación cubana.

- Es aún insuficiente la utilización que desde la educación jurídica, la educación estética, la educación ambiental que se le ofrece a la obra martiana.
- La reiteratividad de los textos propuestos por los Programas Directores impiden la actividad creadora de los profesores con los textos, cartas y versos expuestos en el *Cuaderno Martiano II*.

- Los Programas Directores de la Enseñanza Secundaria Básica no poseen las orientaciones metodológicas para la utilización de los Cuadernos Martianos.
- Predomina la falta de correspondencia entre los documentos específicos para el tratamiento a la obra martiana y las concreciones de estos en los proyectos de los Programas Directores de la Enseñanza Secundaria Básica.

Es la Secundaria Básica el nivel de mayor propuesta de trabajo con la obra de José Martí; sin embargo, la frecuencia con que se hace va disminuyendo desde 7mo que comienza con 19, 8vo con 15 y 9no con 5 obras, donde lo lógico sería que se fuera incrementando su uso en la medida en que se transite de un grado a otro que exige un mayor nivel de complejidad y profundidad. (Lara. F., 2005).

El proyecto de Cintio Vitier de elaborar una serie de cuadernos para todo el sistema educacional cubano, surge en los años 1993-1994 a raíz de producirse ciertos acontecimientos que dejaron en nuestro pueblo huellas dolorosas. Pensando en poder ayudar a la solución de estos problemas toma como medio la obra del apóstol ya que como él mismo expresara, ve a José Martí “[...] como supremo inspirador de nuestros ideales educacionales y de nuestro métodos pedagógicos, a la vez que su legado patriótico, ético y estético se convierte en la máxima fuerza formativa de nuestros niños, adolescentes y jóvenes y en el escudo invulnerable de la independencia de la patria.” (Vitier. C., 1999).

Como inmensa labor educativa clasifica sin excepción toda la obra escrita por José Martí. Sobre ella dice: “Educadores son sus discursos, sus versos, sus cartas. Profundamente educadora es su obra periodística: la de México, analítica y consejera; la de EEUU, multifacética, poemática, profética; la ceñidamente ideológica de “Patria”, con bienhechora sección “En Casa”. Educadores también por varios conceptos son su teatro diverso y su novela única. Educadores son siempre en él, tanto su fondo como su forma, y el ajuste de ambos, que es a lo que llamó estilo”. Llenos de información, instrucción y estímulo intelectual tocando a veces zonas insondables, sus cuadernos de apuntes. Especialmente formadores de amor a la Patria, del carácter moral y del decoro artístico son sus últimos”.

Teniendo ya el medio de solución y la figura ideal para dicho proyecto concibió cuatro textos a los cuales tituló “Cuadernos Martianos”, en el primero (dedicado a la Enseñanza Primaria) pone acento en la imaginación; en el segundo (Secundaria Básica), recurre a la historia; en el tercero (Preuniversitario y Enseñanza Tecnológica) a la ideología y en el cuarto (Universidad) a la integralidad de la cultura. Es en el segundo cuaderno, el cual está dirigido a los alumnos de Secundaria Básica, el que constituye centro en esta investigación.

El *Cuaderno Martiano II*, comienza con un prólogo en el que se enfatiza un objetivo básico: identificar al alumno con la historia de la América toda y, en particular, con la de Cuba a través de la vida de los grandes héroes. Se precisa que junto al cuaderno los alumnos deberán completar la lectura de “*La Edad de Oro*”, ya iniciada en la Enseñanza Primaria. La selección de los textos contenidos en el cuaderno aparece dividida en tres secciones: Escritos Patrióticos, de Versos Sencillos y Cartas a María Mantilla (Ver Anexo 1).

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos en el nivel Secundaria Básica debe ser continuo, teórico-práctico, extensivo e intensivo. Cumple funciones cognoscitivas, éticas, estéticas e ideológicas y contribuye al desarrollo integral de los estudiantes. Las clases de Español-Literatura se orientan hacia el desarrollo de las grandes macrohabilidades comunicativas: escuchar y leer, hablar y escribir con el objetivo de que los estudiantes puedan acceder al dominio de la lengua en uso.

La comprensión es la operación más importante en el proceso de la lectura que necesita que el receptor sea un sujeto activo de la información que le brinda el texto, un constructor de significados a partir de la experiencia previa, del propósito con que lee y del contexto social.

Para desarrollar la comprensión de textos en el aula resulta necesario que el profesor seleccione cuidadosamente los textos que motiven y respondan a las necesidades de los estudiantes de ahí que se haya seleccionado para la elaboración de las tareas docentes los escritos que aparecen en el *Cuaderno Martiano II* caracterizado como una fuente inagotable de enseñanzas éticas y estéticas.

#### **4-Fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos de las tareas docentes.**

Las exigencias histórico-sociales de los nuevos tiempos colocan al profesor de Secundaria Básica ante un proceso de re conceptualización en su práctica formativa y por tanto lo enfrenta ante el desafío de la utilización de nuevas tecnologías y el empleo de métodos productivos, por lo que la elaboración y orientación de las tareas docentes de la clase como célula básica del aprendizaje de los estudiantes le permiten lograr la formación humanista del hombre en un proceso de relación

generalizado que los pone en condiciones, no solo de aplicar, sino transferir para transformarse a sí y al mundo que lo rodea.

De acuerdo con los autores consultados (Davidov, V. V., 1988); (Álvarez de Zayas, C. M., 1996, 1999); (Silvestre, M., 1999); (Rico Montero, P., 2003, 2004); (González Portal, A. 2008) y (Gutiérrez Moreno, R. B., 2001).

Las exigencias histórico-sociales de los nuevos tiempos permiten percibir la tarea docente en estrecha relación con el objetivo y demás componentes del proceso pedagógico, debe ser portadora de un grupo de exigencias básicas que se convierten en demandas para el trabajo metodológico del profesor. Si se advierte que su proceso de elaboración revela a la luz de los controles realizados al desarrollo de la práctica escolar, diversas tendencias confirman que este particular está urgido de perfeccionamiento en el orden metodológico.

Se considera que el perfeccionamiento de la dirección y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje por el profesor lleva implícito que tome en cuenta las posibilidades de los alumnos de acuerdo con el nivel de logros alcanzados hasta ese momento y lo que resulta fundamental, debe trabajar por el desarrollo que desde el punto de vista de los procesos psíquicos y las cualidades de la personalidad debe lograr en los estudiantes; contribuyendo de esta forma con el principio de la enseñanza, es decir, como guía del desarrollo.

Pedagogos y psicólogos de disímiles tendencias coinciden en plantear la necesidad de elevar el papel activo de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr que este sea capaz de enfrentar de forma independiente la solución de tareas. Por ello se considera que la orientación de la tarea docente juega un papel primordial en la formación del estudiante de Secundaria Básica.

Con relación al tema, (Álvarez de Zayas C. M., 1996:114) plantea: “la tarea docente es la célula del proceso docente educativo, porque en ella se presentan todos los componentes y las leyes del proceso, además, cumple la condición de que no se puede descomponer en subsistemas de orden menor, ya que al hacerlo se pierde su esencia”.

Este autor aporta elementos importantes, cuando señala: “En la tarea docente el proceso docente-educativo se individualiza, se personifica. En la tarea docente, el sujeto fundamental del proceso es cada estudiante y al ejecutarla se presta, en correspondencia con sus necesidades y motivaciones” (Álvarez de Zayas C. M., 1996:114).

Está demostrado en la práctica, que esta concepción no se materializa de forma eficiente y sistemática, y por lo general se antepone la transmisión a los estudiantes, de conocimientos ya preparados, muchas veces demasiados específicos y descontextualizados, sin permitirles que pongan en práctica su razonamiento, logrando interpretar y aportar sus conocimientos.

Hay otros criterios acerca del tema dentro de los que se encuentra, (Silvestre M., 1999: 43) expresa que: “La formulación de la tarea docente plantea determinadas exigencias al alumno, las mismas repercuten tanto en la adquisición de conocimientos como en el desarrollo de su intelecto, estas deberán responder a los tres niveles de asimilación planteados en los objetivos (reproductivo, de aplicación y creación)”.

Para (Gutiérrez Moreno, R., 2001:56) la tarea docente es la célula básica del aprendizaje; componente esencial de la actividad cognoscitiva; portadora de las acciones y operaciones que propician la instrumentación del método y el uso de los medios para provocar el movimiento del contenido y alcanzar el objetivo, en un tiempo determinado”.

Por lo anteriormente expuesto la tarea requiere de varias exigencias:

- Exigencias relacionadas con la base orientadora de la tarea.
- Exigencias para revelar e interactuar con el conocimiento.
- Exigencias que estimulen el desarrollo intelectual dirigido al análisis, la reflexión y la valoración.
- Exigencias que estimulen la valoración del conocimiento revelado y de la propia actividad.
- Exigencias que ofrezcan respuestas a las necesidades educativas de los estudiantes, todo lo cual se pondrá de manifiesto en su formulación y control.

Es necesario tener en cuenta que la tarea no se considera como un trabajo aislado que se propone al estudiante, sino concebirla como sistema, y que es:

- Variada, en el sentido de que existen actividades con diferentes niveles de exigencia que conducen a la aplicación del conocimiento en situaciones conocidas y no conocidas, que promueven el esfuerzo y el quehacer intelectual del escolar, conduciéndolo hacia etapas superiores de desarrollo.
- Suficiente, de modo que la propia actividad, dosificada, incluye la repetición de un mismo tipo de acción, en diferentes situaciones teóricas o prácticas; las acciones a repetir son aquellas que promueven al desarrollo de las habilidades intelectuales, la apropiación del contenido de aprendizaje, así como, la formación de hábitos.



- Diferenciada, de forma tal que se promueven actividades que ofrezcan respuesta a las necesidades individuales de los adolescentes, según los diferentes grados de desarrollo y preparación alcanzados.

Es necesario revolucionar y que se corresponda, la tarea docente, con las exigencias actuales, como célula básica del aprendizaje de los estudiantes, de manera que esta les permita apropiarse de los conocimientos, habilidades y valores en una totalidad no dividida e integradora de los contenidos curriculares como expresión exacta de la realidad objetiva y de la preparación de los adolescentes de estos tiempos.

A partir de lo anteriormente expuesto, el autor considera que, la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la presentación de tareas docentes, no debe reducirse al concepto estrecho de la actividad que el estudiante realiza en su hogar, es decir al “deberá”, ya que la tarea es una exigencia para actuar que se caracteriza por el objetivo, el contenido y las condiciones para su realización, a través del método, la actividad y la comunicación.

Existen causas que obstaculizan la correcta utilización de las tareas docentes y la efectividad de las mismas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre ellas, el autor participa de la apreciación que al respecto hace Rodolfo Gutiérrez cuando alude a:

Inadecuada o incompleta comprensión de su concepción esencial.

Si se desconoce la esencia estructural de la tarea docente se hace imposible operar con ella desde el punto de vista metodológico.

Aparecen mal estructuradas afectando la lógica de la dirección del aprendizaje en la clase.

No se corresponde con el objetivo de la clase y/o con los demás componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

No se orienta adecuada y oportunamente para que se logre su comprensión y el curso de un aprendizaje consciente, a través de ella.

No se controla el proceso de su ejecución, lo que afecta su evaluación y autoevaluación.

No responde a las exigencias que se le plantean a la calidad de la clase.

Razones por las que, la tarea docente desde la clase de Español-Literatura, debe estar en estrecha relación con el objetivo y demás componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje; deben ser portadoras de un grupo de exigencias básicas que se convierten en demandas para el trabajo metodológico del profesor; tales como:

La correspondencia entre el diagnóstico, la estrategia grupal y el plan individual, la atención a la diversidad, el trabajo preventivo desde la clase, la correspondencia entre el tratamiento del contenido y las respuestas individualizadas, el tratamiento al contenido a partir de los intereses y motivaciones del grupo, tiene en cuenta criterios y dudas de estudiantes en particular para dar explicaciones generales, la utilización de los recursos existentes apoyan el proceso docente-educativo, demostración de la utilidad de la clase para su actividad a partir de las necesidades de la vida práctica, la simulación de situaciones docentes a partir de la práctica, la estimulación de la competencia comunicativa, el desarrollo de acciones de auto aprendizaje y autoevaluación, a orientación, ejecución y control del trabajo independiente, la calidad del trabajo político ideológico, el uso de programas y recursos que aporta el programa de la revolución educacional.

Las tareas docentes que se presentan en esta investigación, se han elaborado teniendo como base teórica en este informe el concepto que aborda (Rico, P. Silvestre M., 2002:78) “Aquellas (...) actividades que se orientan para que el alumno las realice en clases o fuera de estas, implican la búsqueda y adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación integral de la personalidad”

Se concibieron en consideración al diagnóstico del nivel alcanzado por los estudiantes en el contenido que se aborda a partir de explorar la zona de desarrollo actual y potencial en correspondencia con la tesis vigotskiana de “Zona de Desarrollo Próximo”. Se consideró dentro de este diagnóstico, no solo lo cognitivo, sino los avances que en lo conductual y reflexivo presentaban los estudiantes en cada etapa de la implementación de la propuesta.

Otra exigencia que se tuvo en cuenta en la planificación de las tareas docentes fue lo relacionado con el papel protagónico de los alumnos en los distintos momentos de la actividad de aprendizaje, de manera que pasaran de una posición pasiva a una posición activa y transformadora, lo que requiere que la participación de los estudiantes implique un esfuerzo intelectual que demande orientarse en la tarea, reflexionar, valorar, suponer, llegar a conclusiones, argumentar, utilizar el conocimiento, generando nuevas estrategias, entre otras acciones.

A partir de lo analizado hasta el momento se puede plantear que la tarea docente constituye un medio a través del cual se ponen de manifiesto los componentes fundamentales de la actividad pedagógica. Su función principal es la de organizar la participación de los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro y fuera de la clase. Su esencia transformadora se manifiesta a través

del método que se emplea para solucionarla, de manera que ofrece un modo de actuación, para la comprensión de textos no es inalterable, sino que se puede adaptar y adecuar a la realidad de cada centro educacional y a las particularidades e intereses de cada grupo de estudiantes. Entre las principales características se pueden citar:

**Aplicabilidad en la práctica escolar:** para ello la concepción de las tareas, así como su aplicación se hace de tal modo que los estudiantes pueden recibir el mayor cúmulo posible de conocimientos.

**Atención a la diversidad:** el tratamiento a la diversidad, es un importante principio pedagógico a partir del cual debe garantizarse la atención individualizada a los estudiantes. Tal aspiración implica un conocimiento detallado del estado real en que se expresa el desarrollo del sujeto desde lo cognitivo, afectivo-motivacional o actitudinal y lo procedimental, que posibilita orientar las acciones a la zona de desarrollo próximo, teniendo en cuenta además, la adecuación de los niveles de ayuda. Este principio se concreta en la propuesta, a través de la realización de un diagnóstico, previo a la implementación de las tareas, que propicia la profundización en el conocimiento del estado en que se encuentran los estudiantes en la comprensión de textos.

**Carácter motivador:** con el propósito de influir en la regulación inductora de las tareas, en específico en la esfera motivacional, en lo referido a la comprensión de textos marianos.

**Carácter sistémico:** permite la combinación ordenada, coherente y coordinada de todos los componentes que se direccionan en las tareas. En este caso el carácter sistémico se concreta en el orden que se sigue en la estructura interna en cada tarea, título, objetivo, desarrollo, bibliografía, con las fases de orientación, ejecución y control; además se ponen en práctica en las acciones a desarrollar.

**Carácter dinámico, abierto, flexible:** permiten la realización de cambios o rediseños sobre la base del conocimiento objetivo de la realidad en que se incide.

**Carácter operativo:** de fácil manejo, asequible a todos los estudiantes.

**Carácter desarrollador:** se aseguran las condiciones necesarias para propiciar el desarrollo de la diversidad, al ofrecer los niveles de ayuda necesarios dentro de la tarea.

**El trabajo independiente:** La aplicación de la modalidad de trabajo independiente permite la asimilación del contenido y su transformación en hábitos y habilidades estables, la elaboración de métodos individuales de trabajo, los orienta en la búsqueda de una nueva información por sí mismo, estimulando el desarrollo del pensamiento creador y la adquisición de hábitos primarios en la actividad investigativa; posibilita atender de modo directo las diferencias individuales, permite que el estudiante se oriente en la búsqueda del conocimiento, y guía al profesor en cuanto al desarrollo de las habilidades que debe lograr. Posibilita la resolución de tareas docentes de argumentación, explicación, de producción y de aplicación en la práctica de situaciones polémicas mediante la búsqueda.

Para la elaboración de la propuesta se tuvo en cuenta, lo planteado en el VIII Seminario Nacional para educadores donde se enuncia el cómo educar en valores y parte de que hay que organizar conscientemente y planificar las actividades con estudiada intencionalidad y su ejecución deberá cumplir lo siguiente:

- ✓ “Primar un estilo de comunicación que posibilite el diálogo abierto, sincero, argumentado, que conlleve a conocer al otro y a respetarlo, mediante la mutua comprensión,
- ✓ “Tratar de forma diferenciada “persona a persona”, “cara a cara”, sobre la base del ejemplo, la persuasión, utilizando argumentos objetivos y creíbles,
- ✓ “Propiciar un clima afectivo, con pautas de referencias estables, propiciando que el sujeto se sienta aceptado, que se trabaje aún más en los sentimientos y las emociones en cualquiera de las actividades que se realicen,
- ✓ “Ejercer de forma sistemática y cohesionada las influencias educativas”.

Se consideró también, la participación consciente, activa y reflexiva de los alumnos, de manera que se garantizara que entraran en comunicación durante la realización de la tarea, como producto de la actividad y que sintieran satisfacción al realizarla.

Otro elemento distintivo de la propuesta está relacionado con el carácter práctico, educativo y protagónico. En ella se exige pensamiento y acción en la práctica. Luego de la tarea intelectual, el estudiante se enfrenta a una tarea práctica como sujeto activo y productor dentro de su colectivo.

Las tareas desarrolladas promueven la actividad mental de los alumnos en función de propósitos que redunden en beneficio personal y social mientras que la interacción que se genera entre compañeros y maestro favorece las relaciones afectivas y la cooperación.

Estas tareas se aplicaron dentro de la clase, en diferentes momentos, aprovechando los componentes de lectura, expresión oral y escrita, con continuidad fuera de la clase durante actividades, como: matutinos, actos revolucionarios, excursiones, encuentros de conocimientos,

donde se le dio lectura total a cada uno de los textos de manera que el estudiante tuviera conocimientos previos para luego trabajar con los fragmentos seleccionados en cada una de ellas. Durante el curso el profesor veló porque sus alumnos experimentaran conductas morales que los llevaran al cumplimiento de la norma moral, de forma que ganaran la aceptación social y sintieran la necesidad de repetir la conducta honesta en situaciones posteriores.

Se hizo énfasis en la satisfacción de las necesidades básicas de los adolescentes de esta edad; es decir, el afecto, la seguridad, la aceptación, el aprendizaje, los cuidados, la estabilidad, la autonomía y la socialización.

#### **4.1-Ejemplo de una de las actividades docentes para la comprensión lectora de las obras incluida en el *Cuaderno Martiano II***

##### **Tarea Docente 1.**

**Título:** Dos grandes de la historia cubana.

**Objetivo:** Interpretar un fragmento del texto martiano "Céspedes y Agramonte" de manera que contribuya a despertar sentimientos de amor por nuestros héroes.

**Medios:** *Cuaderno Martiano II*, Diccionarios.

##### **Desarrollo:**

Esta tarea se realizó en la unidad 4, clase 3, correspondiente al primer período, durante una clase especializada de expresión oral.

**Fase orientadora:** Se comienza la tarea con un pequeño diálogo donde se les pregunta a los estudiantes:

¿En qué período revolucionario se encontraba nuestro país en el año 1888?

¿Dónde se encontraba Martí en esta etapa?

¿A qué se dedicaba?

¿Conoció Martí a Céspedes y a Agramonte?

Se orienta el objetivo de la actividad y se les dice que se realizará en forma de taller, dividiendo el aula en 2 equipos al azar, cada equipo tendrá el nombre de una de las personalidades. Ambos equipos tendrán que responder un cuestionario relacionado con aquella parte del texto que hace referencia a la personalidad que le correspondió. Luego se responderá un nuevo cuestionario donde se analice la relación que se establece en el texto entre ambas personalidades, donde pueden participar los dos equipos emitiendo sus criterios.

Texto: "Céspedes y Agramonte" (Ver anexo 9)

##### **Fase de ejecución.**

Equipo 1 Céspedes

1.- Lee con detenimiento el texto que se te ofrece:

a) Extrae las expresiones que sobre Céspedes aparecen.

b) Para comprender mejor lo que sobre él se dice enlaza la columna A con la B hasta determinar el sinónimo más acertado:

A	B
Ímpetu	<input type="checkbox"/> Tranquilidad
Arrebato	<input type="checkbox"/> Fuerza
	<input type="checkbox"/> Libertinaje
	<input type="checkbox"/> Éxtasis
	<input type="checkbox"/> Impulso

c) Al comparar al héroe con un volcán el autor pretende:

☐ Detallar las cualidades de un volcán al surgir.

☐ Resaltar la energía y fuerza interna que hace brotar y sobresalir entre el resto de los hombres al héroe.

☐ Comunicar lo peligroso que pueden ser los volcanes.

d) ¿Qué cualidades de Céspedes puedes identificar luego de analizar la expresión "... desafía con autoridad como de rey; y con fuerza como de la luz..."

Equipo 2 Agramonte

1 – Lee con detenimiento el texto que se te ofrece:

a) Extrae las expresiones que sobre Agramonte aparecen.

b) Señala cuáles de los siguientes grupos de palabras son sinónimos de virtud, purificación y dignidad.

\_\_\_\_\_ : decoro, grandeza, nobleza.

\_\_\_\_\_ : depuración, limpieza, catarsis.

\_\_\_\_\_ : bondad, honradez, honestidad.

c) ¿Qué cualidades posee una persona que se compara con el espacio azul que corona la tierra?

Todo el grupo

1- En el texto la forma elocutiva predominante es:

☐ la narración ☐ la descripción ☐ el diálogo ☐ la exposición

2- Con el texto el autor pretende fundamentalmente:

☐ Resaltar el valor de los cubanos.

☐ Destacar las cualidades morales de dos grandes héroes de la historia cubana: Céspedes y Agramonte.

☐ Valorar el accionar de los héroes en las luchas independentistas.

3- ¿A quién se refiere el apóstol con el término “extraño”?

4- ¿Por qué Martí plantea que el buen cubano no puede escribir el nombre de estas figuras sin temblar?

5- En el texto utiliza una oración para demostrar que uno de los héroes es el inicio y el otro la continuidad en el proceso de liberación. ¿Cuál es? Menciona algunos ejemplos de su accionar.

6- Enumera tres sentimientos experimentados por ti al leer el texto.

7- Con el título “hombres sublimes” redacta un texto donde resaltes el valor de estas dos figuras de la historia cubana.

**Fase de control:** Se controla mediante la exposición de los textos elaborados.

## Tarea docente 2

**Título:** Una raza única.

**Objetivo:** Interpretar un fragmento del texto martiano “Mi raza” de manera que se refuerce el rechazo hacia todo lo que constituya una muestra de racismo.

**Medios:** *Cuaderno Martiano II*.

### Desarrollo

**Fase de orientación:** Se comienza la tarea diciéndoles a los estudiantes que entre los años 1868-1878 y 1895-1898 se desarrollan en Cuba dos grandes contiendas por la libertad. Menciona algunos de los héroes de estas guerras.

¿A qué razas pertenecían?

¿En qué se semejaban?

Se realiza una lluvia de ideas que gire en torno al vocablo racismo donde cada alumno debe expresar sus opiniones.

Se orienta el objetivo de la tarea docente.

### Fase de ejecución:

1- Lee el fragmento del texto salido de la pluma del Héroe Nacional que se te presenta y responde:

Texto: “Mi raza” (Ver anexo 9)

2- Selecciona la respuesta correcta en cada caso:

El texto analiza:

☐ El significado del vocablo racista.

☐ La posición antirracista de autor.

☐ La superioridad de los hombres por pertenecer a una raza específica.

☐ Los pecados de la humanidad.

¿Con cuál de los adjetivos que siguen calificarías lo expresado en él?

☐ esclarecedor ☐ contradictorio ☐ humanitario ☐ increíble

¿A través de cuáles de los calificativos siguientes se refleja mejor el punto de vista del autor?

☐ vacilante ☐ crítico ☐ pesimista ☐ reflexivo

3- El autor plantea que todo lo que especifica, aparta o acorrala a los hombres es un pecado contra la humanidad. ¿Estás de acuerdo con él? ¿Por qué?

4- La segunda oración del texto deja un mensaje.

a) ¿Cuál es?

b) ¿Cómo se pone de manifiesto en nuestra sociedad?

c) ¿Ocurre de igual forma en todos los países del mundo?

d) ¿Qué opinas de ello?

5- Dada la siguiente idea: “...no debe haber odio de razas, porque no hay razas...”

a) Amplíala en una redacción expositiva.

b) Ponle título.

**Fase de control:** A través de la expresión oral y de la lectura de las redacciones expositivas realizadas.

**CONCLUSIONES:**

*“Leer es un diálogo en medio de la tempestad y la calma que se llevan en lo más recóndito. Es un placer que se amalgama con la inteligencia y la ampliación de los sentidos. Exige voluntad y valentía”.*

**Arturo Córdoba Just**

**(Poeta, ensayista y profesor universitario, México, 1952)**

Así. Con este exergo, se puede decir que la tempestad por no haber comprendido, puede ser el mejor aliciente, para hallar lo oculto, lo recóndito, que solo puede ver la luz, si el lector ha logrado ser lo muy voluntarioso y responsable, para acertar en los sentidos del texto; es decir, leer y comprender son entidades mutuamente recíprocas, en la que el autor habla, y el lector entiende, desde ese diálogo enaltecedor desde mundos lejanos, humanos, e inmensamente perpetuos. Por ello, ha sido un placer haber estudiado este proceso de lectura y comprensión, porque aportó elementos que demostraron las potencialidades que poseían los estudiantes: son disciplinados y poseen disposición para aprender y dificultades al decodificar la información que el texto comunica, e insuficiente dominio del tipo de texto y las formas elocutivas; no todos realizan una lectura crítica, ni valoran su mensaje; muy pocos logran extrapolar la realidad que se les presenta hacia otras situaciones comunicativas, y no sienten la obra escrita como fuente de enriquecimiento.

La determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación permitió sustentar el tema y la propuesta que se ofrece en los principios de la pedagogía cubana contemporánea, eminentemente humanista y que se apoya en las tesis de la escuela socio-histórico cultural y en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural que brinda una didáctica suficientemente integradora para el desarrollo del aprendizaje escolar, y en particular de la comprensión de los textos incluidos en el *Cuaderno Martiano II*.

Las actividades encaminadas al desarrollo de la comprensión de textos que aparecen en el *Cuaderno Martiano II* se basaron en el diagnóstico del grupo y tienen como objetivo contribuir a la formación de lectores sensibles que puedan comprender las bellezas del ingenio humano de nuestro apóstol, formando en ellos comunicadores eficientes.

La aplicación de las tareas docentes demostró su efectividad en cuanto al cumplimiento del objetivo propuesto y a la solución del problema científico, por los resultados obtenidos. Se evidenciaron cambios positivos en cuanto al desarrollo alcanzado por los estudiantes seleccionados como muestra, al apreciarse que estos logran acceder a los diferentes niveles de comprensión de la lectura de estos textos. Propiciar la generalización de las tareas docentes en los restantes grupos de noveno grado, puede ser una actitud responsiva ante la posibilidad de adecuación, de acuerdo a jerarquía, organización, y desde las experiencias particulares que cada docente socializa con sus estudiantes, en su entorno, el aula, como garantía diferencial de la escuela.

**BIBLIOGRAFÍA:**

Acosta, I. Duarte, O. Gandaria y Enebral, Y. (2017): “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). P. 5. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/10/comprendion-texto-poetico.html>

Acosta, I. y Bonachea, A. I. (2018): “Experiencias pedagógicas desde la lectura crítica del texto: la didáctica de la gramática discursivo-funcional como ciencia particular de la educación”, Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (enero 2018). P. 5. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/atlante/2018/01/gramatica-ciencia-educacion.html>

Addine, F. y otros. (2005). *Didáctica teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Almendros, H. (1980). *Del idioma y su enseñanza*. Dirección Política del MINFAR. La Habana.

Alonso, J. (1992). *Leer, comprender y pensar: nuevas estrategias y técnicas de valuación*. Publicaciones del Centro del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

Alonso, J. (1995) *Orientación educativa: Teoría, evaluación e intervención*. Ed. Síntesis, Madrid.

Álvarez de Zayas, C. M. (1996). *Generalización epistemológica de las Ciencias de la Educación*. Recuperado en: <http://es.slideshare.net>. Consultado: 2017-06-14.

Álvarez, I. (1996). *Formación social del adolescente. Ejercicio para el diseño y desarrollo de programas educativos*. Departamento de Psicología. Universidad Central de Las Villas.

- Álvarez, P. L. (2012). *La aplicación de estrategias: una vía para la comprensión lectora*. En Tesis Opción al grado académico de Máster en Didáctica del Español y la Literatura. ISP: Enrique José Varona. La Habana.
- Arias Leyva, G. (2007). —Hablemos sobre comprensión de la lectura. En *Español para todos, nuevos temas y reflexiones*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Barreras, A. D. (2013). —La enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos. En *Didáctica de la lengua y la literatura* (Tomo I). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Barthes, R. (1989). “Análisis textual de un cuento de Edgar Poe”, en “*La narrativa de hoy*”. Editorial Arte y Literatura, La Habana, 1989.
- Broche, T. A. (2017): Propuesta de metodológica para la comprensión de textos literarios en estudiantes de décimo grado del Instituto Preuniversitario “Olga Alonso”. En Tesis Opción al grado académico de Máster en Didáctica del Español y la Literatura. UNISS. José Martí Pérez de Sancti Spiritus.
- Casanova Marín, C. M. (2013). *La comprensión de textos en los estudiantes de primer año de la carrera de Humanidades de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Capitán Silverio Blanco Núñez de Sancti Spiritus*. Tesis en opción al título académico de Máster en Ciencias de la Educación.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. España: Editorial Paidós.
- Cassany, D. (1993). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Chávez, J. A. (1996). *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Domínguez, I. (2003). *Discurso y comunicación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Domínguez, I. (2010). *Comunicación y texto*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Domínguez, M. (2008). “¡La lectura es un regalo!”. En: Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers, ISSN 0210-4679, ISSN-e 2255-1042, N°. 318, 2008, págs. 13-17. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2786209>
- Dubois, M. E. (1993). *Interrogante sobre la comprensión lectora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Dubsky, J. (1980). Introducción a la estilística de la lengua. En *Selecciones de lectura para redacción*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Eco, H.” (1985) \_ Retórica e ideología”, en” *Textos y contextos*.” Editorial Arte y Literatura, La Habana.
- Espinosa, I. (2001). *Estrategia de enseñanza-aprendizaje para la comprensión del texto científico en quinto grado*. En tesis en opción al título académico de Máster en Educación. ISP: Silverio Blanco Núñez. S.S.
- Florín, B. (1999). —Algunas estrategias para el trabajo con la comprensión. En *Taller de la palabra*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Fragoso, E y otros. (2013). *Didáctica de la Lengua Española I*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Alzola, E y otros. (1978). *Metodología de la enseñanza de la lengua*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Alzola, E. (1975). *Lengua y Literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Pers, D. (1983). *Didáctica del idioma Español I*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, C. (2005). —La enseñanza de la comprensión lectora: un problema interdisciplinario. En *Didáctica de las humanidades: Selección de textos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, E. (2014). “La importancia de las inferencias iniciales en los procesos de comprensión lectora”. En *Enunciación*, ISSN-e 0122-6339, Vol. 19, N°. 1. Consultado: 2017-06-15.
- García, E.T. (2017) La comprensión del epistolario martiano en las clases prácticas de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española. Tesis en opción al título académico de Máster en Didáctica del Español y la Literatura.
- García, S. M. (2014). “Rol mediador docente en la comprensión de textos”. En *Enunciación*, ISSN-e0122-6339, Vol.19, N°. 2. Recuperado en <http://dx.doi.org>. Consultado: 2017-06-15
- Gassó, O. (1999). —Una experiencia sobre comprensión de textos. En *Taller de la palabra*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gómez, J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. En *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, ISSN-e2219-7168, Vol. 2, N°. 2. Recuperado en file:///C:/Users/tgarcia/AppData/Local/Temp/Dialnet-3801085.pdf. Consultado: 2017-06-14
- González Castro, V. (1989). *Profesión: Comunicador*. La Habana: Editorial Pablo de la Torriente Brau.
- González Ó Donnell, L. (2010). *Comprensión de la lectura. Guía práctica para estudiantes y profesionistas*. Ed. Trillas, México.

- González Rey, F. (1990). *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*. La Habana. Editora de Ciencias Técnicas.
- González Rey, F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana. Editorial: Pueblo y Educación.
- González, V. y otros. (1998). *Psicología para educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Grass, E. (2003). *Textos y abordajes*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Grass, E. (1986) *Lectura y comprensión de textos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Grass, E. (2004). Análisis de un texto lírico. En *Español para todos: Temas y reflexiones*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gutiérrez, M. (2001) *Los componentes del proceso pedagógico y su dinámica* Soporte magnético, Universidad Pedagógica Félix Varela. Villa Clara.
- Hernández Sánchez, J.E (2010). La comprensión de textos: un desafío teórico y didáctico actual. En R. Montaña (Comps.). *(Re) novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura*.(pp.111)La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Herrera Rojas, R. L. (2013). La teoría literaria: apreciación y análisis del texto literario. En *Estudios literarios. Destinado a estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Herrera Rojas, R. L. (2009). *Magia de la letra viva: como formar lectores en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Jiménez, E. (2014). "Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ella". En *Investigaciones sobre lectura*, ISSN-e2340-8685. <http://campus.usal.es>. Consultado: 2017-06-14
- Lara, F. (2005) *Tesis en opción al título de Dra. en Ciencias Pedagógicas*. Santa Clara. Villa Clara, Capítulo 2.
- León, J. A. y García, J. (1989). Comprensión de textos e instrucción. En *Cuadernos de Pedagogía* N. 169 abril. Madrid.
- Leontiev, A. N. (1982). *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Mañalich, R. y otros. (1989). *Metodología de la enseñanza de la literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Mañalich, R. y otros. (1999). *Taller de la palabra*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Mañalich, R. y otros. (2007). *La enseñanza del análisis literario: una Mirada plural*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Marinello, J. (1993). "Sobre una tarea valiosa y necesaria". En Prólogo al Epistolario de José Martí. La Habana: Editorial Ciencias Sociales. Centro de Estudios Martianos.
- Martí, J. (1965). *Ideario Pedagógico*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martí, J. (1975). *Obras Completas*, t. 13. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- MINED: Programa y orientaciones metodológicas de 9. Grado, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2001.
- Ministerio de Educación. (2005). *VI Seminario Nacional para Educadores*. La Habana.
- Ministerio de Educación. (2006). *VII Seminario Nacional para Educadores*. La Habana.
- Ministerio de Educación. (2007). *VIII Seminario Nacional para Educadores*. La Habana.
- Montaña Calcines, Ana María A. (2015). *Leer y Escribir ¡Tarea de todos!* Ed. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Montaña, J. R y otros. (2010). *(Re)novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Montaña, J. R. (2006). *Reflexiones sobre los niveles de comprensión de textos y los de producción de textos escritos*. La Habana.
- Morles, Sánchez, V. (2007) *Ciencias vs. Técnica y sus modos de producción*. Fundación Editorial El Perro y la Rana. Caracas.
- Parra, M. (1992) La aplicación de la lingüística textual a la producción del texto escrito, en: revista *Encuentros*, III Simposium de actualización científica y pedagógica de la lengua española y la literatura. Tenerife..
- Parra, M. (1989). *La lingüística textual y su aplicación a la enseñanza del Español en el nivel universitario*. Universidad Nacional de México. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Lingüística.
- Pérez, G. y otros. (1996). *Metodología de la investigación educacional. I parte*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ramírez, E. M. (2009). "¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura?" En: Revista Investigación bibliotecológica, ISSN-e 0187-358X, Vol. 23, Nº. 47, 2009, págs. 161-188. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3216690>



- Rico, P y Silvestre, M (2002). Proceso de enseñanza aprendizaje. En: G. García (Compil.), *Compendio de Pedagogía*. (pp.68-79) La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rodríguez del Castillo, M. A. *Estrategia metodológica para la preparación posgraduada de los docentes en la lectura de la obra martiana*. (Tesis Doctoral). Santa Clara. Villa Clara, 2002.
- Rodríguez, J. A. (2017): *La comprensión de textos literarios en estudiantes de duodécimo grado del Instituto Preuniversitario Octavio de la Concepción*. En Tesis Opción al grado académico de Máster en Didáctica del Español y la Literatura. UNISS. José Martí Pérez de Sancti Spiritus.
- Rodríguez, L /y/ otros. (1991) *Español – Literatura noveno grado*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Rodríguez, L. (2007). *“Lectura, comprensión, propósitos, realidades, soluciones”*. En *Pedagogía*. La Habana: Editorial Educación Cubana.
- Roméu, A. (2001) La enseñanza de la comprensión de texto. En *Taller de la palabra* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2003). *Acerca de la enseñanza del Español y la Literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2003). *Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A. y otros. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (1992). *Aplicación del enfoque comunicativo: comprensión, análisis y construcción de textos*. Ciudad Habana: IPLAC.
- Roméu, A. y otros. (2013). *Didáctica de la lengua española y la literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Sales Garrido, Ligia M. (2007) “Comprensión, análisis y construcción de textos.” La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Sánchez, E. M. y García, H. (2014). “Comprensión de textos: conceptos básicos y avances en la investigación actual”. En *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, ISSN 0214-3402, Nº 20. Recuperado en: <http://campus.usal.es>. Consultado: 2017-06-14.
- Solé, I. *Estrategia de lectura*, lce/Grao, Barcelona, 1992.
- Suarez, M. M (2009) “Actividades docentes para desarrollar la comprensión de textos en estudiantes de séptimo grado de la ESBU: “Conrado Benítez García”. En Tesis Opción al grado académico de Máster en Ciencias de la Educación. UCP “Capitán Silverio Blanco”.
- Turner, L. y Pita, B. (2002). *Pedagogía de la ternura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Van, T. (2000). *Algunos principios de la teoría del contexto*. En: ALED. Revista latinoamericana de estudios del discurso. Vol.1 Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso. Venezuela.
- Vigotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.
- Vigotsky, L. (1989). “El papel de la enseñanza y del desarrollo mental en la edad escolar”. En *El proceso de formación de la psicología marxista*. Moscú: Editorial Progreso.
- Vigotsky, L. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Edición Revolucionaria.
- Vitier, C. (1999) *“Cuaderno Martiano II”*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Zilberstein, J., Portela, R., MacPherson, M. (1999). *Didáctica integradora de las Ciencias. Experiencia Cubana*. La Habana: Editorial Academia.