



UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS
José Martí Pérez

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO: ESPAÑOL-LITERATURA

TRABAJO DE DIPLOMA EN OPCIÓN AL TÍTULO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN.ESPAÑOL-LITERATURA

LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS POÉTICOS Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
LITERARIA EN ESTUDIANTES DEL PRIMER AÑO DE LA ESPECIALIDAD DE
CONTABILIDAD DEL CENTRO MIXTO “RAÚL GALÁN GONZÁLEZ”

Autor: Israel Acosta Gómez

Tutora: Profesora Auxiliar, Lic. Maritza Esther Águila Consuegra, MSc.

Consultante: Profesora Auxiliar, Lic. Dayami Sarduy Sangil, MSc.

Sancti Spíritus

2019

PENSAMIENTO:



“La lectura es un acto de creación permanente”.

Daniel Pennac
(Escritor francés)

AGRADECIMIENTOS:

Agradecer, como diría Martí, es un elogio oportuno, para fomentar el mérito.

- A la Revolución y a nuestro Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz, por ofrecerme siempre la oportunidad de educarme e instruirme como hombre de bien y ahora como profesional de la educación cubana. A mis padres por haber sido constantemente el motor impulsor, la guía y sostén en el decurso de mi formación como profesional digno de esta Patria humanista, con todo ese amor, cariño y la confianza, que me brindaron para superar mi meta.
- A mi profesora y tutora, la MSc. Maritza Esther Águila Consuegra, porque siempre supo ofrecerme su tiempo, y porque sus recomendaciones moldearon mi investigación; ella fue ejemplo de ternura y perseverancia. Ahí le va a mi profesora y tutora, toda amistad, y todo mi agradecimiento inquebrantables.
- A los profesores de Informática MSc. Ibrain Salgado Paz y Lic. Gonzalo Ramón González, amigos, y constante apoyo. Igualmente a la Lic. Maytée Esther Ramírez Galí. Así como también a mis consultantes las MSc. Mayelín Bagué Antigua y MSc. Dayami Sarduy Sangil, una vez más por su dedicación; en sus infinitas enseñanzas durante este tiempo de formación; han significado mucho para mí, para ellas, mi confianza y admiración constantes. A los Dr. C Fidel Cubillas Quintana, Dr. C Manuel Ernesto Horta Sánchez y la MSc. Iyolexis Cabrera Bolaños, por sus pertinentes recomendaciones para la construcción metodológica de este proyecto investigativo. A mi amiga la MSc. Madga Bueno Pérez, también por su gran ayuda.
- A la MSc. Carmen Casanova Marín, todo mi amor. Siempre en mi proceso formativo, fue baluarte impulsora y colaboradora con cariño y consejos útiles.
- A los compañeros profesores del Centro Mixto Raúl Galán González, y en especial a la MSc. Nelsy Arelis Rodríguez Castro, subdirectora docente, y el Lic. Carlos Alberto Simons Broche, director del Centro Mixto “Raúl Galán González”, por sus atenciones y consejos siempre útiles. A mis estudiantes, por su eterna colaboración.

A TODOS MUCHAS GRACIAS

DEDICATORIA

*A los que fundan la luz, y creen en los sueños...a los que aman el inagotable camino de la
inteligencia y sabiduría*

- Este trabajo lo dedico a todos los que me han hecho sentir que soy un ser importante en sus vidas, y que, por supuesto lo son en la mía. Los son, porque constituyen tesoros del alma.
- A mis padres, abuelo y abuela.
- También lo dedico a todos los que durante todo mi proceso formativo me han ofrecido su incondicional apoyo.
- A la Revolución y a Fidel, por proporcionarme la oportunidad de estudiar, y participar como gestor de cambio en la construcción responsable del conocimiento.
- A todos los que aman los sacrificios, como esas mariposas que constantemente buscan las nuevas utopías para salvar y perfeccionar la enseñanza, la más hermosa de las flores.

RESUMEN:

El tema abordado tiene pertinencia y actualidad, se trata de la comprensión de textos en estilo poético. Es propósito del mismo proponer actividades docentes para desde una interacción de un ambiente virtual, favorecer una dinámica desarrolladora al proceso de enseñanza-aprendizaje, así como que logren de manera sistémica atribuir significados y sentidos al texto. Durante el proceso investigativo se utilizaron disímiles métodos tales como: analítico – sintético, inductivo – deductivo, histórico y lógico, observación, entrevista a estudiantes, y métodos estadístico-matemáticos para cuantificar la información obtenida. El proceso experimental tuvo lugar en el Centro Mixto “Raúl Galán González”, se trabajó con 45 estudiantes del primer año de la especialidad de Contabilidad, al tomar 30 de ellos como muestra. Por los resultados se recomienda su utilización en otras aulas, para la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador a partir de un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la lengua y la literatura. Su implementación logró favorecer considerablemente la comprensión de la tipología poética a partir de diferentes textos que se trabajan, permitiendo un aumento considerable en el aprendizaje de los estudiantes, según las nuevas indicaciones que consolida y dispone el Tercer Proceso del Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación.

ÍNDICE:

INTRODUCCIÓN	1
---------------------	----------

CAPÍTULO I

REFLEXIONES TEÓRICAS QUE SUSTENTAN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES DE LA ETP EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN CUBANA

1.1-La importancia de la lectura y comprensión del texto con un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Descubrir la poesía y su significación. Algunas reflexiones	8
--	----------

1.2-Las estrategias de comprensión. Aprender a leer y leer para aprender	15
--	-----------

1.3-Los niveles de comprensión. Garantías indispensables para la decodificación textual	18
---	-----------

1.4-Una aproximación a la competencia literaria desde la comprensión del texto poético. Un saber hacer con las palabras y el texto-discurso	20
---	-----------

CAPÍTULO II

ACTIVIDADES DOCENTES PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS POÉTICOS EN LOS ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO CORRESPONDIENTE AL PRIMER AÑO DE LA ESPECIALIDAD DE CONTABILIDAD EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA Y DESDE NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO RECURSO DE APRENDIZAJE DESARROLLADOR

2.1-Diagnóstico inicial de la muestra en la comprensión de textos poéticos (PRE-TEST)	25
---	-----------

2.2-Fundamentación de la propuesta de actividades docentes de comprensión de textos poéticos desde el desarrollo de la competencia literaria. Algunas concepciones básicas para su implementación pedagógica	31
--	-----------

2.3-Propuestas de actividades docentes diseñadas y dirigidas para el desarrollo de la comprensión de textos poéticos en estudiantes del Décimo grado en función de la competencia literaria. Propuesta de un Cuaderno Digital Multimedial como recurso de	35
---	-----------

aprendizaje desarrollador

2.4-Diagnóstico final de la muestra en la comprensión de textos poéticos (POST-TEST) **56**

CONCLUSIONES 60

RECOMENDACIONES 61

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

“La literatura es esencialmente soledad. Se escribe en soledad, se lee en soledad y, pese a todo, el acto de la lectura permite una comunicación profunda entre los seres humanos”.

Paul Auster (Escritor estadounidense)

En Cuba preparar al hombre para la vida materializa el eje central del trabajo del maestro. Tendencia que, en el centro de la renovación conceptual del ámbito de la cultura, desarrolla una estrategia de fortalecimiento a la formación cultural, estética, general e integral de las nuevas generaciones para contrarrestar los efectos nocivos provocados por la globalización en su dimensión cultural.

El hombre como ser social, ha tenido necesidad desde sus orígenes de comunicarse con sus semejantes. El lenguaje, facultad que surge con el propio ser humano, en el proceso del trabajo, posibilita la satisfacción de esta necesidad comunicativa, cognitiva y sociocultural.

El lenguaje humano se presenta como un maravilloso instrumento cultural, el cual favorece de manera perentoria el desarrollo del pensamiento y formación de la personalidad de los individuos, su importancia resulta más significativa cuando se reflexiona sobre los usos culturales de la lectura y la escritura. De esta manera, el doctor Ramón Luis Herrera Rojas (2007), explica que “el lenguaje crea un universo ficcional, conectado por mil vías con otras realidades, pero semánticamente autóctono, recreador, activo por excelencia de memorias, vivencias, acontecimientos históricos, relatos folclóricos, sistemas filosóficos, de lo humano en sus infinitas expresiones”. (Herrera, 2007, p. 95)

Con esas intenciones, la enseñanza de la lengua y la literatura logra cabal eficiencia, si el sistema educacional se concreta en la medida en que logre la máxima de conducir al país en el camino para convertirse en el más culto, de ahí que constituya una constante en el perfeccionamiento de la educación.

La educación cubana se sustenta en los principios de la teoría Marxista – Leninista y Martiana, además del rico caudal de ideas nacidas de una personalidad como la de Fidel, de ahí que su máxima aspiración sea formar generaciones de hombres y mujeres con un amplio espectro en todas sus potencialidades, aptos para recibir y disfrutar de los logros de la cultura nacional.

Pero, a nivel mundial, la acumulación constante de nuevos descubrimientos, teorías, planteamientos, investigaciones, datos, informaciones constituye un acervo fundamental al que las personas deben acudir en busca de nuevos conocimientos que ponen en duda los adquiridos anteriormente. Tal situación implica un proceso de perfeccionamiento de la educación, y por ende una revolución en la enseñanza, en todos los órdenes. Así, la lectura ocupa un lugar preponderante, que implica interpretar un texto, porque saber leer implica saber de qué se habla y comprender es sencillamente aplicar la inteligencia, enjuiciar lo dicho, con creatividad y posicionamientos lógicos. Una verdadera revolución, que involucre en el ámbito del proceso lector, la formación de una competencia-“habilidad operativa”, para lograr una articulación entre los hábitos que han de obtenerse desde la sistematicidad, para formar un estudiante capaz de transformar creadoramente su entorno socio-afectivo.

Por estas y otras razones es que autores de diferentes latitudes se encargan de la temática, entre ellos están: Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983); Parra, M. (1999), Kristeva, J. (1999); Solé i Gallart, I. (1987, 1995, 1996, 2012); Villaminzar Durán, G. (2003); Cassany, D. (2003); McNamara, D. S. (2004); Rastier, F. (2005); Cassany D. y Aliagas, C. (2007); Yubero Jiménez, S; & Larrañaga Rubio, E. (2010); Roméu, A. (2003, 2015). Roméu, A. (2015); Suárez, Á., Moreno Manso, J. M. & Godoy, J. Ma. (2010); Cassany D., Luna, M. & Sanz, G. (2008); Cassany, D. & Castellà, J. (2010); Weinberg Alarcón, J. A., Caamaño Matamala, R. H. Mondaca Becerra, L. A. (2018).

Estos autores, así como otros, demuestran que desarrollar en cada estudiante la habilidad comprender, por medio de una actividad lectora eficiente, que capacite para aprender a hacer, aumentar la curiosidad, el ansia de conocer, educarse en el amor hacia el saber, el interés por la actividad cognoscitiva, al constituir una de las tareas más importantes y necesarias de los centros educacionales, para la construcción de dinámicas educativas más sensibles. Todos estos autores coinciden en que leer es una actividad y como tal, requiere de lectores activos que tomen una posición no pasiva ante el texto, que se estimulen, se emocionen, se involucren. Solo así tomarán decisiones ante la lectura. El lector debe evolucionar, crecer junto al texto: es la vía para lograr su comprensión.

Por ende, el doctor de la Universidad de Los Andes, Gustavo Villaminzar Durán (2003), señala que “la lectura trasciende el descifrado y demás habilidades necesarias para su adquisición, por cuanto el lector recibe a través de ella mucho más que información. Está en condiciones de recibir y/o compartir, no sólo datos o informaciones, sino sobre todo dimensiones estéticas, valores, beneficios, emociones, disfrutes, goces y placeres”. (Villaminzar, 2003, p. 93) Pues,

cuando se enfrenta al proceso de lectura y comprensión de un texto se está siempre prediciendo posibles interpretaciones que son el resultado de saberes y operaciones cognitivas de diversa índole, es decir, de la experiencia que es la variable socio-cognitiva que coadyuva al entendimiento textual. En este sentido, para Antonio Mendoza Fillolla (2001) expresa que "(...)" para ello será necesario que, aunque sean mínimas, las referencias del lector resulten suficientes para identificar la procedencia de los textos y su vinculación con la tradición artística, ideológica y cultural". (Mendoza, 2001, p. 61), es evidente que la competencia literaria permite al lector construir representaciones integradoras del sentido textual.

Es por ello, que dado a la problemática actual de la no lectura y, por ende, la baja comprensión de lo leído, se tiene como situación problemática el desinterés por parte de algunos profesores y profesoras y la familia, en el hallar caminos que ayuden a acercar más a los sujetos a las lecturas y su comprensión, a ese universo mágico que es la clase de Español-Literatura, la cual, toma como decisión, desde las dinámicas actuales atraer a las tecnologías de la información, para lograr una convergencia enriquecedora, y alcanzar una concordancia entre la lectura y la comprensión del texto, desde el proceso de construcción textual que cada estudiante lector sensible es capaz de construirse una competencia literaria de acuerdo a su experiencia sociocultural.

Quizá el no leer esté dado, por la poca motivación que se le está proveyendo al problema, es decir, existe poca sintonía entre lo que el sujeto quiere y desea leer, y lo que se le impone. Todo ello redundando en el desinterés de los estudiantes, y se convierte en problema. Se necesita en esta investigación, exteriorizar las fortalezas, porque a partir de ellas se trabajará en el fortalecimiento de la comprensión del texto poético, para potenciar el nivel de desarrollo de la competencia literaria. Entre otras, se precisan, algunas fortalezas, como: dedicación mínima al trabajo por el desarrollo de las habilidades de comprensión de textos, concepción de algunas acciones metodológicas para la comprensión de textos poéticos en la preparación de la asignatura e interés por el uso de los ambientes virtuales para la producción de un aprendizaje sistémico, desarrollador y creativo.

En este sentido, como principales problemáticas o limitaciones que afectan la comprensión de textos en particular, y los de tipo poético están: la insuficiencias para reconocer ideas esenciales y tema en el texto, así como elaborar valoraciones, el insuficiente conocimiento del significado de palabras y escaso desarrollo para determinarlo por el contexto o con auxilio del diccionario y sus posibles acepciones, escaso desarrollo para inferir ideas en un texto, elaborar predicciones y reconstruir la macroestructura global; exiguo dominio para decodificar

expresiones y frases, carencia en el logro de las relaciones intertextuales del texto con otros textos, y la baja competencia literaria en la construcción de textos a partir de los otros textos e intertextos que sirven de experiencia. Esto sirve de base para favorecer la comprensión efectiva de los textos.

Con todo lo dicho se puede añadir, que para potenciar la comprensión de textos, presentar los textos poéticos para leer y comprender, y descubrir por sí, y no conformarse con lo que el autor deseó transmitir; sino crear mediante la crítica y la creación respuestas sensibles, al sintetizar la visión del mundo y los valores socio – culturales que están comprometidos en la lectura, constituyen variables que permiten despertar en los estudiantes sentimientos y valores como el patriotismo, el amor desde sus más diversas dimensiones, y la lucha revolucionaria que moldea la personalidad del joven comunista que se aspira a formar. Todo ello, sirve como argumentos para formular el siguiente **Problema Científico**: ¿Cómo contribuir a la lectura y comprensión del texto poético, a partir del diseño de actividades docentes que potencien el desarrollo de la competencia literaria, en estudiantes del primer año de la especialidad de Contabilidad del Centro Mixto “Raúl Galán González?”

Por lo que el **Objetivo** es: Diseñar actividades docentes para la comprensión de textos poéticos, de manera que se potencie el nivel de competencia literaria, a partir de los ambientes virtuales, en los estudiantes del primer año de la especialidad de Contabilidad del Centro Mixto “Raúl Galán González”.

Como vía de solución al problema científico planteado se declaran las siguientes **Preguntas Científicas**:

1-¿Cuáles son los presupuestos teórico-metodológicos que sustentan la comprensión del texto poético, a partir de la competencia literaria en estudiantes del primer año de la especialidad de Contabilidad del Centro Mixto “Raúl Galán González”?

2-¿Cuál es el estado actual de la lectura y comprensión del texto poético, en función del nivel de desarrollo de la competencia literaria, en estudiantes del primer año de la especialidad de Contabilidad del Centro Mixto “Raúl Galán González”?

3-¿Qué elementos deben tenerse en cuenta en el diseño de actividades docentes para la lectura y comprensión del texto poético, desde el nivel de desarrollo de la competencia literaria, en estudiantes del primer año de la especialidad de Contabilidad del Centro Mixto “Raúl Galán González”?

4-¿Cuál es la efectividad de las actividades docentes sobre la comprensión del texto poético, en función del nivel de desarrollo de la competencia literaria en estudiantes del primer año de la especialidad de Contabilidad del Centro Mixto “Raúl Galán González”?

Para dar cumplimiento a la ejecución de estas preguntas científicas, se diseñaron las siguientes

Tareas Científicas:

1-Sistematización de los presupuestos teórico-metodológicos que sustentan la comprensión del texto poético, a partir de la competencia literaria en estudiantes del primer año de la especialidad de Contabilidad del Centro Mixto “Raúl Galán González”.

2-Diagnóstico del estado actual de la lectura y comprensión del texto poético, en función del nivel de desarrollo de la competencia literaria, en estudiantes del primer año de la especialidad de Contabilidad del Centro Mixto “Raúl Galán González”.

3-Elaboración y aplicación de las actividades docentes para la lectura y comprensión del texto poético, desde el nivel de desarrollo de la competencia literaria, en estudiantes del primer año de la especialidad de Contabilidad del Centro Mixto “Raúl Galán González”.

4-Evaluación de la efectividad de las actividades docentes sobre la comprensión del texto poético, en función del nivel de desarrollo de la competencia literaria en estudiantes del primer año de la especialidad de Contabilidad del Centro Mixto “Raúl Galán González”.

Para la realización de esta investigación se tomó como **población** los 45 estudiantes del décimo grado correspondiente al primer año de la especialidad de Contabilidad del Centro Mixto “Raúl Galán González” del municipio de Jatibonico.

La **muestra** fue seleccionada de forma intencional no probabilística y la integran 30 estudiantes, lo cual representa el 66,6 % de la población.

Los estudiantes que integran la muestra están comprendidos entre los 15 y 16 años de edad, y presentan las siguientes características: bajo rendimiento académico, pocos hábitos y motivaciones lectoras, pero gran interés por los ambientes virtuales. Poseen un nivel de inteligencia promedio. Tienen pocos hábitos de estudio, no ven la lectura como fuente de enriquecimiento y disfrute. Cuando se enfrentan al proceso de comprensión se observa bajo nivel de concentración e insuficiente esfuerzo por penetrar en el contenido del texto.

Metodología empleada: La concepción metodológica de la investigación es dialéctico-materialista. El presente trabajo de investigación asume como **Métodos:**

DEL NIVEL TEÓRICO: fueron utilizados para el estudio de los principales fundamentos teóricos que sustentan el problema y el marco conceptual en el que está ubicado, los nexos, leyes y regularidades del objeto de estudio.

Análisis-síntesis: posibilitó descomponer mentalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje de los diversos enfoques sobre el tema objeto de investigación que aparece en la bibliografía desde la más clásica, hasta la más actualizada, así como favoreció los factores que deben considerarse en las actividades desarrolladas.

Inducción-deducción: facilitó penetrar en el fenómeno objeto de investigación en su forma general e ir a sus particularidades, así como su posterior integración.

Histórico-lógico: proveyó las herramientas que permitieron estudiar la trayectoria real de la comprensión del texto, en el decursar de la historia, su desarrollo y en su trascendencia actual.

DEL NIVEL EMPÍRICO: permitieron recopilar la información necesaria para reconocer el estado real de las dificultades en la lectura y comprensión del texto poético.

Análisis de documentos: permitió analizar, estudiar documentos normativos sobre la temática a investigar.

Observación: fue realizada en colaboración con el jefe de Departamento de Español-Literatura. La misma tuvo como objetivo comprobar sus habilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y comprensión del texto poético y permitió explorar el nivel de satisfacción que sienten los estudiantes por la lectura y comprensión del texto poético en función del nivel de competencia literaria, a partir de lo multimedial como recurso afectivo-valorativo del aprendizaje.

Entrevista: se realizó a estudiantes y profesores, con el objetivo de conocer sus conocimientos en el desarrollo de la competencia literaria. Esta se cumplió tanto al inicio, como al final de la investigación.

Encuesta: se utilizó para recoger datos a través de los cuestionarios aplicados a estudiantes y evaluar el dominio que poseen sobre la comprensión del texto poético en función del nivel de competencia literaria.

Pre-experimento pedagógico: se aplicó para constatar la efectividad y pertinencia de las actividades docentes de comprensión del texto poético a partir de su nivel de competencia literaria.

DEL NIVEL ESTADÍSTICO-MATEMÁTICO: permitieron recopilar la información y describirla y cuantificarla.

Procedimiento matemático del cálculo porcentual y su representación gráfica: contribuyó al análisis cuali-cuantitativo de los resultados de los instrumentos aplicados mediante el cálculo porcentual. Y el gráfico, para graficar los resultados del análisis de los instrumentos aplicados. Todo desde una interpretación consecuente. Se precisan para esta investigación la delimitación de dimensiones e indicadores que coadyuven a evaluar el impacto de las actividades docentes en la muestra seleccionada. Estas se pueden encontrar en el epígrafe 2.1 del capítulo II.

El informe se estructura en dos capítulos: en el primero, se exponen algunas de las reflexiones teóricas y metodológicas que sustentan la comprensión de textos en los estudiantes de la ETP en el contexto de la educación cubana, así como el desarrollo de estrategias, niveles y competencias, para favorecer el desarrollo de la competencia literaria. En el segundo se plantea el resultado del diagnóstico inicial y final, la fundamentación de la propuesta, las actividades docentes dirigidas a desarrollar la comprensión de textos poéticos a partir del uso de los ambientes virtuales. Se consignan, además, conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y los anexos.

CAPÍTULO I:

REFLEXIONES TEÓRICAS QUE SUSTENTAN LA COMPRESIÓN DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES DE LA ETP EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN CUBANA

En este Capítulo I se abordan las concepciones teórico-metodológicas concernientes al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la comprensión de textos en general, y los poéticos en particular, diferentes posiciones sobre la importancia del proceso lector como actividad dialógico-comunicativa, reflexiones sobre la comprensión de textos poéticos y el nivel de competencia literaria del sujeto lector, así como las estrategias de lectura y los niveles que fomentan un aprendizaje sistémico desde los subprocesos lectores en la Educación Técnico Profesional.

1.1-La importancia de la lectura y comprensión del texto con un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Descubrir la poesía y su significación. Algunas reflexiones

“(…) De alguna manera, el lenguaje, desde esa mirada en perspectiva que ofrece la poesía, recupera la noción y sentido de permanencia que tuvo para los antiguos la verdad, sólo que esta vez lo logra a cambio de un ejercicio dialéctico de escritura y lectura en el que la estabilidad, la cohesión y la corrección de la palabra son contrastadas o completadas por un ejercicio libre, de sentido crítico y naturaleza sensible, subjetiva”. (Carrillo, 2012, pp. 2 y 3)

La asignatura de Español-Literatura ocupa un lugar destacado dentro del Plan de Estudio de la Enseñanza Técnica Profesional (ETP), pues favorece 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, viabiliza que los estudiantes asimilen los contenidos de las restantes asignaturas y aumenten su campo de experiencia al ponerse en contacto con los adelantos de la ciencia y la técnica. El Programa de Español-Literatura (1989) refiere que los estudiantes deben apreciar y valorar las obras literarias, en función de la emotividad que transmiten y demostrar su comprensión, al valerse de lo que Carrillo (2010) explica como el ser críticos, permite ser más sensibles, para comprender la subjetividad. Así, el documento oficial, antes aludido, explica que:

- **Se debe continuar desarrollando la sensibilidad gradual y el gusto en los alumnos al:**
 - Reconocer y valorar con independencia gradual la belleza de las obras estudiadas, teniendo en cuenta la unidad de contenido y forma.
 - Comentar los motivos de emoción y goce estético que transmiten las obras literarias.
- **Continuar formando el sistema de conocimientos y habilidades literarias e idiomáticas que permitan a los alumnos:**
 - Evidenciar la creciente capacidad de leer las obras literarias complejas y captar, mediante esa percepción inicial, su sentido.
 - Demostrar la comprensión de la lectura en silencio.
 - Ejercitar las diferentes moralidades de la lectura oral: expresiva, dramatizada, coral, de modo tal que se transmita el mensaje del autor. (...)
- **El desarrollo cada vez más profundo e independiente de las habilidades relacionadas con el análisis y la valoración de las obras literarias al:**
 - Comentar o valorar, con independencia gradual, los sentimientos y emociones de los personajes. (Programa de Español-Literatura, 1989, pp. 9-10)

La clase de Español-Literatura, por tanto, siempre está dispuesta a enriquecer los códigos, para que cada estudiante comprenda, y ofrezca sentido a lo que aprende en las lecturas que analiza en el aula y para la vida. En consecuencia, para que se desarrolle una acertada competencia comunicativa, que es formarlos como comunicadores eficientes, por ende ‘estratégicos’; la doctora en Ciencias Angelina Roméu Escobar (2003), acentúa que “el objetivo fundamental de la enseñanza de la lengua, a partir del enfoque comunicativo y la lingüística del texto, es lograr el desarrollo de la competencia cognitivo-comunicativa de los alumnos”. (Roméu, 2003, p. 2), así como también en palabras de Ángela Elvinia Muñoz-Muñoz & Myriam Ocaña de Castro (2017) la enseñanza de la lengua, desde lo comunicativo y cognitivo ha de “garantizar el aprendizaje y propiciar en ellos habilidades comunicativas, argumentativas y personales que sean aplicables, no solo a la lectura, sino a cualquier situación de la vida cotidiana”. (Muñoz & Ocaña, 2017, p. 239)

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

Todo lo cual demuestra el carácter instrumental de la asignatura Español-Literatura, para que cumpla las importantes funciones de la lengua, tales como: proporcionar el intercambio humano, organización, desarrollo y expresión del pensamiento y la regulación de la conducta, y para apreciar ética y estéticamente la palabra, vista como el arte de la producción de sentidos y significados, que es enseñar su usabilidad. Por tal razón se aclara por parte de las profesoras Jimena Weinberg Alarcón, Raúl Caamaño Matamala y Lissette Mondaca Becerra (2018) “la competencia de comprensión permite extraer la información del texto, el sentido del querer decir del autor y se ejerce a la vez sobre el conocimiento de la lengua y sobre el conocimiento de las cosas – la comprensión es la capacidad de realizar la síntesis de todos los parámetros implicados en la comunicación; y, por último, la competencia de reexpresión da cuenta de la enunciación y abarca todos los aspectos de redacción”. (Weinberg, Caamaño & Mondaca, 2018, p. 308)

Es decir, que el profesor debe garantizar que sus estudiantes verbalicen lo que piensan, y se exteriorice el saber y aplicarlo a nuevas y creativas situaciones comunicativas, para gestar en ellos una competencia cognitivo-comunicativa, traducida en el saber hacer con los textos y los contextos, verdaderos actos de enunciación. Todo ello, se determina por las doctoras Ángela María García Caballero & Bárbara Maricely Fierro Chong (2015) al decir que “lograr el desarrollo de la competencia analítico-textual de los estudiantes implica la formación de conceptos lingüísticos y el conocimiento del método de análisis (sobre el sistema, el discurso y los tipos de discursos, (...), la apropiación de estrategias (...) posibilitan, el desarrollo de los procesos de comprensión y construcción de significados y el desarrollo de sentimientos y valores”. (García & Fierro, 2015, p. 16)

Realmente es cierto, porque estimular la creatividad comunicativa de los estudiantes es fundamental para la construcción de su personalidad. Ahora bien, para explicar qué leer, y cómo desarrollar esas competencias analítico-textuales sustentadas en sentimientos y valores; se puede decir que leer es comprender, aunque cuando se pregunta ¿qué es leer? surgen muchas respuestas, entre las que puede destacarse, la más restrictiva, que es la que permite pasar la vista por el escrito, y asociar grafemas y fonemas en la cadena hablada, lo que no está del todo desacertado; pero, si se explica desde las dinámicas actuales, ya leer, no es exclusivamente, visualizar signos gráficos; ni leer con toda la fluidez, corrección, entonación, estilo, ritmo; en fin, formas de la mecánica lectora, que sí pueden implicarse en una actividad lectora, porque aunque estas cualidades son decisivas, no son el proceso mismo en el cual se enmarca la lectura.

Autores como Pinzás García, J. (1986); Eco, U. (1985); Cassany, D. (2003); Yubero, S. & Larrañaga, E. (2010); Solé, I. (2012); Arias Vivanco, E. G. (2018) y Peña, F. (2018); entre otros, precisan que es necesario, que el lector lea, obviamente, con cierta calidad, es decir, desde los índices de calidad de la buena lectura, y pasar a la concepción que explica que en la lectura dependen espacios en donde se gesten la reflexión y la atribución analítica de significados. Un lector debe leer bien, que es pronunciar o articular cada fonema. Ahora, claro está, leer implica y demanda, comprender, porque aunque se lea correctamente, si los lectores no hayan significados, sentidos, o sea, asociaciones que enriquezcan su mundo social, pues, la actividad lectora no surtirá efecto. Porque como aclara Vázquez-Medel (2010) leer es saber seleccionar, elegir de manera oportuna, pertinente, trazos y signos para asignarles un significado y un sentido (no sólo nocional y racional, sino también afectivo y emocional).

Aunque, Caride & Pose (2015) coinciden con lo anterior, aunque añaden que leer no solo es recordar o decodificar signos gráficos, ni trazar correspondencias entre grafemas y fonemas; aunque sí es necesario que el lector sepa leer con una prosodia adecuada, porque de la lectura atencional dependerá, quizá el grado de comprensión legible; una coma mal leída inhibe la sensación de significación; una coma puede determinar una posible intención comunicativa. No obstante, por ello, estos autores enfatizan, que una condición necesaria del proceso lector es la comprensión y, de una u otra forma, la comunicación sobre la base de significados, percepciones y representaciones sociales. Para Larrañaga & Yubero (2005) también queda explícito que situar la lectura en el marco de la interacción social implica tener en cuenta tanto su dimensión de conocimiento (destreza), como su dimensión social (normas, valores y actitudes).

Para Cuetos (2017) queda claro que el proceso de lectura, automatiza subprocesos mecánicos como la descodificación, y pone más énfasis en procesos de construcción e interpretación de un mensaje textual coherente. En este sentido, Suárez, Moreno & Godoy (2010) explican que se debe estimular a los alumnos a que no se conformen solo con ir decodificando letra a letra, sino a obtener el significado de la palabra en su totalidad, y extraer el mensaje que transmite. (Suárez, Moreno & Godoy, 2010, p. 15), porque la significación textual, depende de manera ostensible, de las capacidades (convertidas en experiencias) del lector, como traductor y comunicador, para conformar una actividad útil de significación. Desde las apreciaciones de Rastier, (2005) todo texto, posee un indefinido número de lecturas y que cada una de ellas lleva a ciertas interpretaciones, es decir, un proceso de asignación de sentido. Por lo demás, ninguna lectura enuncia un sentido literal inmediatamente identificable. Todo sentido, sea o no

enunciado por una lectura, resulta una interpretación compleja (...)" (Rastier, 2005 p. 135) Pues, toda lectura, implica, ser sugerente de un modo para unos, y un tanto distinta para otros. Cada interpretación depende del nivel de competencia que posea el lector.

Para Llamazares, Ríos & Buisán (2013) se confirma, cuando se dice que leer es una actividad compleja para entender e interpretar textos escritos, con diferentes intenciones y objetivos, para lo que se necesita recurrir al conocimiento del mundo y a los conocimientos textuales y dominar las habilidades de descodificación y las estrategias para procesar activamente el sentido y los significados del texto. Pues, cuando se enfrenta al proceso de lectura y comprensión de un texto se está siempre prediciendo posibles interpretaciones que son el resultado de saberes y operaciones cognitivas de diversa índole, es decir, de la experiencia que es la variable socio-cognitiva que coadyuva al entendimiento textual. Aunque para Galiana, Díez & Caballer (2016) el lector debe saber captar estos elementos e interpretarlos a nivel psicolingüístico.

Todo lo anterior supone el conocimiento de la microestructura y la macroestructura de las diversas variables textuales, las cuales jerarquizan una mejor comprensión. Por tanto, una buena lectura invita a la reflexión y el aprendizaje, y exige vivir más del proceso de la decodificación, porque la lectura es comunicación misma. Solé (1996) así expresa al evidenciar el cambio trascendente y significativo de un aprender a leer a leer para aprender. Por ello, se aborda la lectura más como proceso de significación (instrumento para el aprendizaje), que como técnica (aprendizaje inicial).

Pues la comprensión como bien Arboleda (2005), ha de ser significativa, bien porque el sujeto, asimila, y 'entiende' los códigos o claves culturales, desde su cognición o relevancia cognoscitiva de su experiencia vital, y cuando el uso del conocimiento se hace particularmente en el seno de la propia experiencia de vida personal y social del sujeto cognoscente, cuando aplica este a su propia vida y a partir de ahí tiene certeza absoluta de su utilidad. Mateos (2010) lo explicita al coincidir decir con Arboleda (2005) porque leer y comprender se debe ver como sintetizar, organizar, elaborar y evaluar las ideas textuales en lugar de valorar la cantidad de información. Por ende, una lectura que no estimule y potencie la representación de ideas o pensamiento, y se reduzca solo a la sintonía de grafemas/fonemas, pues no logrará que el lector interiorice y entronice lo que lee, cree modelos interrogativos, para sostener un diálogo con los textos que permita valorar y argumentar el sentido de la lectura, desde los referentes culturales anclados en la mente-experiencia y la sensibilidad del lector.

Asimismo, para Soto, Gutiérrez & Mora (2017) “la lectura debe desarrollar la imaginación, viajar en ese cuento que transmite el libro y dejarse llevar por la historia. Así es como irán sintiendo, cada vez más, el placer que emana de la lectura”. (Soto, Gutiérrez & Mora, 2017, p. 103). Por ende, para Gadamer (1998) la imaginación del lector, depende mucho del enfoque analítico-textual, porque quien no capta y reproduce los textos realizando el conjunto de su articulación, modulación y estructuración, no puede, en realidad, leer.

Para Blanco (2005) el proceso de lectura es un proceso de toma de decisiones, un ‘cuerpo a cuerpo’ con el texto, donde el lector, partiendo de lo que sabe sobre el mundo, busca respuestas a preguntas, escoge significados, a veces duda, aventura interpretaciones y va poco a poco recorriendo un camino que le lleva a ‘entender’ el mensaje. Ello implica para Delgado (2007) que leer debe ser disfrutar, aprender, dialogar por eso resulta fundamental despertar curiosidad, desarrollar la sensibilidad, generar capacidad de relación de lo ya sabido con lo nuevo. Solé (2012) coincide con Blanco (2005) y Delgado (2007) en que la lectura hermenéutica hace más perentoria aún la necesidad de contribuir a formar lectores activos, dotados de criterio, que permitan la transformación de los suyos, desde una reflexión. Por ello, para Solé, este lector elige, procesa y dialoga con los textos.

Pero, para Pinzás (1986), el lector, visto como comunicador, tiene que ser capaz de leer para retener, leer para resumir, y controlar la aplicación de los macro-operadores, que transforman el texto-base en macroproposiciones que representan la esencia del texto. Por ello, para esta autora, la representación formal de estas metas se denomina el ‘esquema del lector’. Asimismo, unos esquemas, que resultan ser la experiencia o universo del saber del lector, adecuados a la situación de lectura. A su vez, para Cassany (2003), el significado textual se ubica en la mente de los lectores y no dentro del texto, por lo que se alcanza el nivel máximo de comprensión, desde las comprensiones individuales del mismo texto, hechas por cada lector. Esta misma afirmación, es aseverada y posee rasgos coincidentes, con lo expresado con McNamara (2004), la cual asegura que la comprensión no se encuentra en el texto, sino que surge en la propia mente del lector, en cual la elabora, desde su intertexto-experiencia. Se logra lo anterior, si el lector genera estrategias, que son propias de su expectativa de lecturas y de sus saberes previos, preliminares al texto.

Para Eco (1985) existe un lector sensible, y es el que nutre sus códigos, esos que se actualizan desde el universo retórico e ideológico y las circunstancias de comunicación de las que partió la obra. Por tanto, para Arias-Vivanco (2018), para que el lector interprete los códigos, que es interpretar los sustratos culturales, es necesario que se gesticone un proceso de lectura crítica, la

cual aporta ampliamente al desarrollo del pensamiento, dado que permite analizar desde diferentes aristas el lenguaje y la forma de percibir y entender el mundo. Ayuda a comprender e identificar la realidad histórico-social; por ende, esta herramienta permite razonar, analizar, y percibir, las situaciones cotidianas que no son decodificadas completamente. Para Yubero & Larrañaga (2010) la lectura se concibe como una actividad dinámica en la que el sujeto interacciona con un texto y pone en funcionamiento una serie de procesos cognitivos, que activarán los conocimientos previos que van a actuar como marco de referencia, por lo que esta se revela como un factor determinante en la configuración de la competencia lingüística.

Todo ello sirve de marco para suscitar el conjunto de operaciones interpretativas que dependen, en suma, de su voluntad lectora. Por ello, se expresa que la lectura es un proceso que lleva al lector modelo a conjeturar, elaborar hipótesis predictivas para elaborar una interpretación sugestiva y no adoctrinada del texto base, como un lector-constructor con voluntad lectora. Por ello, tal como expresa Ilias (2014) porque se estará formando un lector constructor de sentidos alrededor de los textos literarios, productor de juicios de valor que estructurará a partir de su enciclopedia cultural.

Y, para Peña (2018) esta interpretación sugestiva y cultural, viene expresada por el placer, porque no solo puede despertar el placer de leer, sino que se debe amar la lectura, que es comprender, desde dimensiones estéticas, porque allí también se encuentra una información, que sin ser el propósito de esa lectura pasa a nuestra memoria y se transforman en una base para la adquisición de nuevos conocimientos. Leer, pues, es sentir y adecuar lo leído al mundo del lector. Ello, también es demostrado por Parra (1999) cuando habla de que en el proceso lector, de debe sentir y vivir a través de una postura estética, para de esta manera no solo evaluar a la lectura como instrumento para la adquisición de conocimiento, postura 'eferente' sino como una fuente de placer

El autor de esta investigación, al tener en cuenta lo anterior, se adscribe a lo expresado por Solé (1987) cuando dijo que "para comprender un texto no basta con formular predicciones acerca de su contenido, es necesario además verificar la adecuación de las hipótesis que vamos generando en el curso de la lectura. Comprender un texto consiste en seleccionar esquemas de conocimientos susceptibles de integrar – acomodándose a él – la información que el nuevo material aporta, y en verificar su adecuación". (Solé, 1987, p. 8)

1.2-Las estrategias de comprensión. Aprender a leer y leer para aprender

Autores como, Solé, I. (1996); Vieiro, P. (2004); Jouini & Saud, (2005); Suárez, Moreno & Godoy (2010); García, P. (2011); Fumero, F. (2009); Makuc, M. (2015) Puente, Mendoza-Lira, Calderón & Carolina Zúniga (2019), entre otros conciben que el proceso lector, es de naturaleza estratégica, porque el lector evalúa e integra lo que el texto le aporta; es pues que la lectura es una actividad estratégica de construcción de significados 'codificados' en mensajes que cada lector 'entiende' de manera distinta, según su universo del saber. Para Suárez, Moreno & Godoy (2010) el fin último de la enseñanza de la comprensión lectora debería ser que el maestro enseñara estrategias para que el alumno aprenda a comprender sin la ayuda de otros, porque las estrategias deben contribuir a la independencia del estudiante en un acto que es por demás, complejo y sistémico.

Por ello, también para saber comprender el texto, el lector debe horadar la macroestructura profunda o local del texto, que es habilitar las estrategias más adecuadas para asimilar los significados afianzados al texto, desde la emotividad que emana, horadar la lectura de poemas. González de Albear, (1999) expone en este sentido que una estrategia es la habilidad para dirigir un asunto. Implica destreza, pericia, práctica y experiencia. Las estrategias de lectura son las habilidades que emplea el lector al interactuar con el texto para obtener, evaluar y utilizar la información.

Por tanto, toda actividad de lectura que se justifique en función de aprehender mensajes-significados, debe ser en sí un proceso estratégico, donde el lector sensible debe integrar el conocimiento de su referente (realidad), al marco común de evocación (emisión comunicativa del autor). Esto se explica a partir de lo que Vieiro (2004), que coincide con lo expresado por González de Albear, (1999), al expresar el lector relaciona sus conocimientos previos y gesta una representación mental acerca de la situación (real o imaginaria) descrita en el texto, en la cual se integra la información expresada con la conocida previamente, por lo que esta autora sostiene que una de las funciones de las estrategias de integración es permitir realizar las inferencias, es decir, comprender la información implícita en el texto. En este sentido, para Jouini & Saud, (2005) el lector va modificando su estrategia lectora o la manera cómo lee según su familiaridad con el tema, sus propósitos al leer, su motivación o interés, el tipo de texto. Es por ello, que estos modifican sus conductas, según sus objetivos de lectura.

Solé (2009) suele afirmar que si las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la

comprensión de textos. Estas ni maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen. Se enseñan y se aprenden Si se considera que las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo meta cognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como recetas infantiles o habilidades específicas. También para Roméu (1999) el alumno va extrayendo sus propias conclusiones y, verificando si son acertadas y hace correcciones cuando descubre sus errores. Por eso, para Solé (2009) lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones.

La propia Solé (1996) dice que debería prestarse bastante atención a que los alumnos le puedan ver sentido a lo que tienen que hacer, a que la lectura resulte atractiva y motivadora; todo ello, para enseñar estrategias de lectura que potencien la habilidad descodificadora del entender, y potenciar el gusto por la lectura, lo cual favorece el empleo de estrategias metacognitivas, que permiten profundizar en el texto. García (2011), así también lo asegura, al decir que las estrategias metacognitivas son procedimientos que permiten al lector fijar objetivos, planificar, controlar y resolver problemas; dirigen, además, las llamadas estrategias cognitivas a través de las que se establecen las relaciones entre la información textual y la que el lector tiene almacenada en forma de esquemas mentales. Para Fumero, (2009) la lectura expresa una forma de organización interna, que exige la presencia de unos procesos básicos (atención, discriminación, memoria) que no son específicos de la actividad de leer y que constituyen un substrato necesario para otras actividades intelectuales. Para leer y comprender es necesario que el sujeto disponga de 'esquemas de conocimiento'. O lo que es lo mismo, un conjunto de representaciones más o menos organizado y complejo sobre el tema que es objeto de lectura o sobre temas afines.

Para ello, algunas de las estrategias para interactuar con el texto son, entre otras que pueden sistematizarse, según autores y enfoques didácticos, las que a continuación se consignan, luego de una revisión exhaustiva de autores y tendencias, y ajustándolas a la actividad investigativa del autor de esta tesis:

También Arias (2007) algunas de las estrategias de comprensión pueden ser: anticipación, confirmación y autocorrección, monitoreo, elaboración de inferencias, resumir el contenido del texto, entre otras que permiten al lector, formularse opiniones sobre lo leído. El autor al tener en cuenta estas, reelabora y propone las que siguen a continuación:

1.- Estrategia relacionada con la inferencia: Se basa en deducir lo que no aparece literalmente expresado.

-Lectura del texto.

- Determinación del tipo de texto y de qué trata.
- Realización de preguntas relacionadas con el significado literal del texto.
- Realización de preguntas de inferencia. (Enseñar al estudiante a hacerlas).

2.- Estrategia para la activación de los conocimientos previos: La comprensión de lo que se lee está influida por el conocimiento previo del contenido que posee el lector, por lo que antes de leer se deben activar los esquemas relevantes para ese contenido. Para decidir qué tipo de conocimiento activar antes de presentar el texto que deberá ser leído, el docente tendrá en cuenta tres factores: el tipo de texto, el propósito de la lectura y los conocimientos que poseen sus escolares.

3.- Estrategia de organización: Esta estrategia incluye actividades para identificar la clave semántica. Se entiende por clave semántica aquella palabra, sintagma nominal u oración que constituye la esencia de lo que se dice en el texto, el núcleo alrededor del cual gira todo el enunciado.

Por ello, para Makuc, (2015) el aprendiz competente emplea sus conocimientos metacognitivos para autorregular eficazmente su aprendizaje y, a su vez, la regulación que ejerce sobre el propio aprendizaje puede llevarle a adquirir nuevos conocimientos relacionados con la tarea y con las estrategias para afrontarla. Solé (1996) lo explica a partir de que el profesor evalúe la posibilidad de que el lector posea un bagaje que le permita abordar el texto, o bien, si no posee esos conocimientos, que se le ofrezca la ayuda que necesita, para estructurar la información evocada.

También para Puente, Mendoza-Lira, Calderón & Zúniga (2019) coinciden con Solé (1996) al explicar que el uso de las estrategias permite construir significados a partir de las claves del texto, así como de la información que sobre dichas claves almacena en su mente el lector. Las estrategias son recursos de mucha utilidad que promueven el ejercicio inferencial, ya que el texto no puede ser totalmente explícito, e incluso, el significado exacto de las palabras debe inferirse a partir del contexto. Van Dijk & Kintsch, (1983) lo aclaran, al evidenciar que el bagaje cultural depende del modelo mental de situación creado; por ello el modelo asume una red asociativa con nodos complejos que contienen información sensorial, semántica y asociativa.

Se coincide y se asume lo planteado por la doctora Tilma Cornejo (2002), cuando explica que “las estrategias facilitan la organización y reducción de las informaciones que se almacenan en la memoria a corto plazo o memoria de trabajo, cuya capacidad es limitada. Esta condición exige un procesamiento paulatino de un flujo constante de datos. Para cumplir con estas tareas, el lector pone en juego estrategias micro y macroestructurales para establecer la coherencia del texto a nivel local y global, respectivamente”. (Cornejo, 2002, p. 66)

1.3-Los niveles de comprensión. Garantías indispensables para la decodificación textual

En el tratamiento de la comprensión de textos la atención debe dirigirse, tanto a los resultados como al proceso de razonamiento seguido para alcanzarlos, es por ello, que varios autores han teorizado sobre este proceso de razonamiento, anclado en niveles desempeño. Por ello, autores como Roméu, A. (1999); Grabe, W. (2003); Arias, G. (2007); Caldera, Escalante de Urrecheaga, & Terán (2011); Acosta, Duarte & Enebral, (2017), Millán, N. (2010); Abello, A. (2014) sostienen que para que los niveles de comprensión se gesten, los sistemas de preguntas elaboradas a partir de la división del texto en fragmentos lógicos, han de estar encaminados, no solo a comprobar la captación de los significados (literal, implícito, complementario) o al logro de los niveles de la comprensión (traducción, interpretación, extrapolación), sino que se han de tener en cuenta las diferentes operaciones y estrategias empleadas en la adquisición, evaluación y aplicación de la información. De este modo, Caldera, Escalante de Urrecheaga, & Terán (2011) explican que por ello, que los niveles se sustentan en las estrategias utilizadas antes de la lectura, las cuales involucran la activación del conocimiento previo, el establecimiento del propósito y la elaboración de predicciones y preguntas; entre las estrategias que se aplican durante la lectura se encuentran: selección de las ideas principales, relectura parcial, toma de notas, identificación de conceptos, comparación de ideas, etc.; y las estrategias activadas después de la lectura son: verificación y confirmación de hipótesis, esquematización de contenido y elaboración de resúmenes, síntesis y conclusiones, lo que coincide con lo explicitado por William Grabe (2003) en el exergo anterior; el lector utiliza la nueva información y la enriquece.

Para Acosta, Duarte & Enebral, (2017) estos niveles permiten la (reconstrucción) de la información, lo que exige alcanzar niveles de interpretación o lectura crítica y de extrapolación o lectura creadora. De esta manera, el proceso de comprensión se subdivide en subprocesos que se dan: antes de leer, durante la lectura y después de leer (pre-lectura, lectura y pos-lectura). Estos niveles no se ven de forma aislada y se encuentran estrechamente relacionados con estos subprocesos; sería erróneo, ubicar los niveles en los subprocesos; desde que el estudiante comienza a buscar información útil para comprender el texto e incluso cuando utiliza esa información que posee de forma inconsciente en el proceso de lectura, se ponen de manifiesto estos niveles de desempeño cognitivo.

Ahora bien, Roméu (1999) delimita una serie de niveles de lectura, que permiten organizar la información al optimizar la reconstrucción del significado del texto. Por ello, esta autora expresa, que en el **nivel de traducción**, el receptor capta el significado y lo traduce a su código. De forma más sencilla se diría que expresa con sus palabras lo que el texto significa, tanto de manera implícita como explícita, de acuerdo con su universo del saber. Para ello ha sido necesario decodificar el

texto, descubrir los intertextos (influencia de otros textos que revela el lector, según su cultura). Asimismo, **en el nivel de interpretación**, el receptor emite sus juicios y valoraciones sobre lo que el texto dice, asume una posición ante él, opina, actúa como lector crítico, y por último, el **nivel de extrapolación**, el receptor aprovecha el contenido del texto, lo usa, lo aplica en otros contextos; reacciona ante lo leído y modifica su conducta, trata de resolver problemas. Asume una actitud independiente y creadora. Todo lo cual permite expresar, que para llegar a estos dos últimos niveles, para Alzola (2002), el lector debe captar los significados: **literal o explícito, complementario, intencional o implícito y complementario o cultural**. A partir de aquí, es necesario que el lector evalúe la información obtenida y la utilice, lo que le exige alcanzar el nivel de lectura crítica o de interpretación y finalmente que llegue a un nivel de lectura creadora o de extrapolación. Por ello, para Millán (2010) según su función, los niveles de comprensión lectora pueden ser: de **decodificación**, el cual consiste en el reconocimiento de palabras y la asignación del significado fonético que se refiere a la pronunciación y al significado de las palabras, siendo un prerequisite para alcanzar la comprensión lectora. Mientras el nivel de **comprensión literal**: hace énfasis en el entendimiento de la información explícita que contiene el texto, si el estudiante no está en capacidad de entender la información tendrá problemas para ascender al otro nivel, que será la lectura creadora. También Alzola (2000) explica que el significado literal se refiere de manera directa y obvia al contenido; el complementario se refiere a todos los conocimientos que a juicio del lector, enriquecen o aclaran el sentido literal.

Por ello, en el proceso de lectura, el lector pasa por diferentes niveles de comprensión; en este sentido, el autor de esta tesis asume, como criterios de niveles los expresados por Arias (2007), aunque, como se ha visto, no existe un consenso bastante notorio en las diferentes bibliografías en lo que no siempre se está de acuerdo en señalar cuáles son y en la cantidad. No obstante, queda claro, su asunción, a partir de las teorizaciones ejecutadas por la profesora antes referida, la cual considera tres niveles. Por ello, el **primer nivel (Lectura inteligente)**, el lector debe hacer una lectura inteligente del texto, descubrir los tres significados del texto (literal, complementario o cultural e implícito) y responder a la pregunta, **¿qué dice el texto?** Asimismo, en un **segundo nivel (Lectura crítica)**, el lector asume una actitud ante el texto, se corresponde con la lectura crítica, de valoración y emisión de criterios personales que apuntan al reconocimiento del sentido profundo del texto y responde a la pregunta, **¿qué opino del texto?**, por lo que al llegar **a** este, el estudiante podrá transitar a un **tercer nivel (Lectura creadora)**, donde se establecerán relaciones entre el contenido del texto con la realidad, con la experiencia y con otros textos. Lo podrá relacionar con la vigencia del contenido y con su mensaje y responderá a la pregunta, **¿para qué me sirve el texto?**

Además, para Abello (2014), la comprensión de textos es un proceso complejo que contiene distintos niveles de desempeño comprensivo, con diversidad de procedimientos para su desarrollo, por ello para las autoras Caldera de Briceño, Escalante de Urreacheaga & De Serrentino (2011) explican que la lectura es un proceso complejo, en el cual el lector, con su experiencia previa, reconstruye el sentido del texto y lo incorpora a su propia realidad.

Para León (2013) los niveles garantizan y jerarquizan las proposiciones que cada lector confecciona, es decir, que cada proporción resulta ser una expectativa de sentido que el lector establece, según los marcos o contornos de experiencias susceptibles a ser integradas en el núcleo de la lectura. Por se obliga a realizar múltiples actividades que deben darse conjuntamente, mediante los cuales se integran información léxica, sintáctica, semántica, pragmática, esquemática e interpretativa, a la vez que se avoca buena parte de los conocimientos previos con el objeto de dotar de coherencia, de cierta lógica, el hilo argumental. Por ende, estos niveles, y otras denominaciones que existen, resultan, como ya se explicó, una suerte de metodología, propicia para poder guiar mejor, y con óptima calidad el proceso de comprensión del texto. Se coincide Arias (2007), porque resulta apropiada para esta tesis. el proceso de lectura debe asegurar que el lector comprenda el texto y que pueda construir ideas sobre su contenido, lo cual se produce mediante una lectura individual durante la cual se avanza, se detiene, se retrocede, se relacionan informaciones nuevas con conocimientos previos, se formulan preguntas, y se determina lo esencial y secundario.

1.4-Una aproximación a la competencia literaria desde la comprensión del texto poético. Un saber hacer con las palabras y el texto-discurso

Ser competente, exige, hacer una recepción de la obra no arbitraria, porque lo esencial en la lectura, es destejer (deshacer-hacer) las relaciones entre los signos y sus sistemas de significación, por ello autores como Pimentel, L. A. (1990); Kristeva, J. (1999); Jiménez, (2003); Chomsky, N. (2003); Caballud, M. & Carramiñana, C. (2004); Gramigna, S. (2005); Villardón, (2006); Morón, C. (2007); Gallardo, I. (2008); Atorresi, A. (2009); Pérez, (2011); Zaldívar (2017) entre otros, coinciden que, a la lectura cabal e interpretativo-creativa, solo llega, porque verdaderamente el lector eficiente sabe transformar en un verdadero diálogo, las relaciones de conexión de él como sujeto, y el autor como evocador. Por ello, el texto poético, eminentemente connotativo, y convertidor del discurso, postula que toda lectura se sienta como una conversación entre el autor y ese lector en potencia, que es el estudiante-competente, para poder promover nuevos significados, desde ópticas sugerentes, y desde su experiencia, que es un objetivo a lograr, para que en toda lectura se ´sienta y entienda´, por lo que Atorresi (2009) explica que a lo que se dice de modo literal se superponen intencionalmente

significados adicionales que cada lector selecciona según sus propias expectativas, porque como evidencia Morón (2007) que la perspectiva semiótica postula que recibir es entender,

Porque, lo anterior se explica a través de que en la lectura connotativa, está la significación estructurada en la cultura del lector, por ello, el texto, dice más de lo que uno se imagina. Entonces, para Pimentel (1990) el texto es una especie de estado de vacío que contiene, potencialmente, todo un universo, de ahí, también que sea posible estudiar el fenómeno de la lectura a partir del texto y no a partir del lector empírico, ya que el primero contiene, como espejo, el reflejo del lector, su perfil y su competencia de lectura. Esto se explica a partir de lo que Payarés & Machado, (2012), en función de la instrumentación de una estrategia que favorezca la práctica de la lectura, la plurilingüe y la multilectura. Dicha estrategia deberá facilitar el desarrollo de las destrezas lectoras que permitan al sujeto/lector operar en los microprocesos y macroprocesos y construir un modelo coherente e integrado del texto global con la utilización de esquemas temáticos. El estudiante tendrá que ser capaz de cuestionar y evaluar la factibilidad del texto para la resolución de la tarea planteada.

En este sentido, para Escalante & Galdera, (2008) lo evalúan como instrumento de relevancia para la formación del ser humano por cuanto constituye herramienta básica del pensamiento que coadyuva al desarrollo y consolidación de los procesos mentales de identificar, clasificar, comparar, contrastar, analizar, sintetizar y evaluar. Esas son las expectativas del lector: seleccionar y construir un discurso sobre el discurso, porque esa es su capacidad para producir e interpretar textos literarios mediante las capacidades-competencias (habilidades). Porque, la lectura es una más que perceptiva, sí es además, una habilidad constructiva. Si el texto es literario, junto a la valoración ideológica es imprescindible la valoración estética. También, para Parra (1999) el proceso lector consiste en la construcción del significado global del texto. Por tanto, leer es un proceso constructivo en donde el lector trae al texto aquello que conoce por sus experiencias previas y junto con ellas activa sus procesos lingüísticos y aplica las estrategias previas que le permitan construir significado a partir del texto leído. El propio Morón (2007) coincide en decir que la competencia consiste en la capacidad de analizar con precisión los conceptos y situaciones que presenta el texto, incorporarlas a su contexto, desvelar su trasfondo en la filosofía de su tiempo, y valorarlas. Todo ello, desde las premisas de Zaldívar (2017) que especifica que el estudiante horada el texto, se identifica emocionalmente con él, así a través de experiencias positivas de vivencia poética, de vínculos afectivos relacionados con ello y de la consideración de un entendimiento que permite el disfrute.

Por ello, para Doležel (1999) la lectura es el modo primario de procesamiento textual, la cual conduce a muchas interpretaciones diferentes del mismo texto, o al menos a muchas posibles valoraciones, lo que implica que el lector posea competencias-habilidades, para interpretar los posibles significados.

Asimismo, existirá competencia literaria si el sujeto lector es capaz de construir macroproposiciones susceptibles a ser enriquecidas por sus experiencias.

De este modo, para Mercedes Caballud & Carmen Carramiñana (2004) la competencia literaria consiste en que el lector comprenda en todos sus aspectos la comunicación literaria, que sea capaz de interpretar el sentido del texto desde el ámbito cultural que lo produce, que reconozca las convenciones que se dan en el hecho literario y los aspectos formales al servicio del sentido, además de apreciar los valores estéticos e ideológicos, por ende, una valoración estética debe permitirle al lector, hacer funcional su lectura, que es disfrutarla, y valorar las implicaciones que esta pueda poseer para entender las ideologías y los valores que esta hace notorios. Villardón (2006) en este sentido, asiente lo anterior, al recomendar que en la medida en que se perfeccione una actividad lectora, desde los ajustes de destrezas y condiciones intrínsecas del sujeto, la habilidad de comprender, se convertirá en una competencia, vista ella como un saber hacer, complejo resultado de la movilización, integración y adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes.

En este sentido, para Fernández (2002) ser competente en una lengua implica conocer no solo las reglas lingüísticas de la misma, sino las reglas de uso y adecuación a un contexto determinado, sino entender las actitudes del autor y representación de la sociedad que evoca. Por ello, para Gramigna, (2005) la competencia literaria por ello, presume la capacidad de comprender diferentes tipos de relación de significados, entre lo que se dice y lo que se involucra, en entre el sentido, como capacidad del lector para enjuiciar, porque el sentido no se busca en el texto, sino que se constituye en el proceso transaccional entre los participantes, el texto y el contexto del aula. Las interpretaciones se van construyendo a partir de preguntas que reflejan auténticos problemas cognitivos.

Es en sí misma la competencia literaria, pues generadora del pensamiento crítico y de una lectura perceptiva-acumulativa 'acomodativa' de los saberes actuales del lector. Ello lo aclara Jurado, (2016) cuando explica que saber reconocer los textos ya leídos en el texto que se lee y saber lanzar conjeturas sobre el sentido ideológico y estético de estas convergencias es lo propio de la lectura crítica. Por lo que el nivel de criticidad viene por el uso del lenguaje situado al contexto, por lo que García (2003) explica y valora que es el uso del lenguaje el que ha dado forma a la estructura gramatical, las explicaciones por lo que los hechos lingüísticos han de surgir del modo en que se usa el lenguaje, porque de lo que se trata es de poner en contacto al estudiante-lector con el poema y sus autores, para infundir en ellos maneras de pensar sobre su ideología o contexto. También, para Chomsky, (2003) los sistemas que dan acceso a las representaciones del sentido pueden

denominarse sistemas conceptuales-intencionales, donde el sentido proviene esclarece los posicionamientos del lector sensible.

Así para Gallardo (2008) se pretende no solo que el grupo de estudiantes comprenda por sí mismo el texto sino que además lo haga activamente, se busca que la lectura tenga sentido, que además vaya desarrollando una competencia lectora y que se acerque a ella con actitud de placer y gozo, porque una de las formas de aprender a leer, a comprender y a interpretar el discurso escrito es mediante la lectura de textos literarios. También, para Díaz & Morales (2013), la comprensión se define como un proceso de interacción entre el texto, el lector y el contexto en la búsqueda de la ideología y el diálogo entre los textos, entre el texto, y el lector, para formar una apreciación del discurso. También, para Jiménez, (2003), la competencia es la capacidad de captación (saber) y como capacidad de aplicación (saber hacer), se debe hallar, integrar y crear, pues, los significados surgen de las experiencias que permiten reconstruir ese modelo mental. Por ello, Kristeva (1999) lo asiente demostrar que cada mensaje contiene un mensaje latente que, a su vez, es un doble código, siendo cada texto otro texto, teniendo cada unidad poética al menos una significación doble, inconsciente, que se reconstituye por un juego de significante.

Asimismo, coincide con Kristeva (1999) lo expresado por Mendoza (2001) cuando exponía cuatro variables que condicionaban que el lector fuera competente; asimismo él decía que, ese lector es competente si entiende que la lectura no es un simple acto de reconocimiento de unidades menores (fonemas/grafías) o de descodificación de combinaciones de oraciones o enunciados que organizan el texto, si sobrepasa el límite de la comprensión como resultado cognitivo, porque hace de la lectura personal un acto de interpretación coherente, aplica actividades, estrategias de comprensión e interpretación. Organiza e identifica las distintas fases de su lectura para aplicar aquellas estrategias que el texto le sugiera y activa específicos conocimientos previos y experiencias lectoras para identificar e interpretar legítimamente las referencias textuales, a través de una activa cooperación de su intertexto, en la que intervienen las ineludibles aportaciones de las variables personales. Cabe mencionar que lo emocional, forma parte de la determinación interpretativa del texto poético, determina los tipos de significados 'insertados' al texto. Esto lo explica Gallardo (2010) porque un poema puede decir mucho a un lector o poco a otro, puede dar ánimos a una persona cuando, ese entristeció a otro; las palabras del poema pueden quedar en la imaginación del receptor o pueden conectarlo con otros mundos que tenía olvidados o hacer de mundos cotidianos, realidades nuevas y soñadas.

En este sentido, el autor de esta tesis asume el concepto de **competencia literaria**, aludido por Mari José Olaziregi (2000) cuando dice que "cada lector tiene una competencia literaria, un horizonte vital

y un momento de lectura determinado, de modo que, en consecuencia, es comprensible que se den lecturas diferentes de un mismo texto. Así, a la hora de comentar un texto, a algunos lectores les pasará desapercibido lo que otros han destacado". (Olaziregi, 2000, p. 27)

CAPÍTULO II

ACTIVIDADES DOCENTES PARA FAVORECER LA COMPRESIÓN DE TEXTOS POÉTICOS EN LOS ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO CORRESPONDIENTE AL PRIMER AÑO DE LA ESPECIALIDAD DE CONTABILIDAD EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA Y DESDE NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO RECURSO DE APRENDIZAJE DESARROLLADOR

En este Capítulo II se hace un análisis del diagnóstico de la situación inicial y final de los estudiantes de la especialidad de Contabilidad de la ETP (Enseñanza Técnica y Profesional), equivalente al 1.º año (Décimo grado) para la lectura y comprensión de textos poéticos. Además, se fundamentan teóricamente, a partir de una concepción filosófica, didáctica, psicológica, pedagógica y sociológica las actividades docentes, y se muestran los resultados obtenidos después de la aplicación de diferentes instrumentos, así como también un breve análisis comparativo de ambos estudios (inicial PRE-TEST y final POST-TEST).

2.1-Diagnóstico inicial de la muestra en la comprensión de textos poéticos (PRE-TEST)

Para valorar los resultados que se obtuvieron al desarrollar las actividades docentes propuestas se utilizó la observación, y la prueba pedagógica de entrada y salida. Los indicadores se evaluaron por índices (alto, medio y bajo) en función de los niveles de comprensión (inteligente, crítica y creadora) en cada uno de los instrumentos, a partir de los niveles de su desarrollo.

La intervención en la práctica se realizó en el Centro Mixto: "Raúl Galán González". Se seleccionó una población constituida por 45 estudiantes, de la especialidad Técnico Medio en Contabilidad, y una muestra de 30 estudiantes, lo cual representa el 66,6 % con respecto a la población. Poseen pocos hábitos de estudio, no ven la lectura como fuente de enriquecimiento cognitivo y cultural, como medio de disfrute pleno y liberador. Cuando se enfrentan al proceso de comprensión se observa bajo nivel de concentración y poco esfuerzo por penetrar en el contenido del texto. Está conformada esta muestra por 14 hembras y 16 varones. Poseen un nivel de inteligencia promedio. Sus intereses profesionales están encaminados a formarse como Técnico Medio en Contabilidad. Con el objetivo de comprobar las potencialidades e insuficiencias que presentan los estudiantes en la comprensión de textos poéticos, se aplicaron instrumentos científicos como la observación, la entrevista y la prueba pedagógica.

La aplicación de los instrumentos de diagnóstico a los estudiantes de Décimo grado para la comprensión de textos poéticos, permitió estimar que coexisten insuficiencias pues no son capaces

de transitar por los diferentes niveles de la comprensión lectora con los niveles de efectividad que requiere una actividad extensiva de comprensión analítica.

La **observación dirigida a los estudiantes (Anexo 1)** se aplicó con el objetivo de comprobar cómo se manifiestan estos en el proceso de comprensión. Permitió determinar que existe escaso desarrollo de la comprensión, localizada o inhibida en algunos casos a la simple traducción del texto, no siempre captan con exactitud y precisión el mensaje que trasmite lo leído, no reconocen el sentido y significado profundo del texto, y muy pocos son capaces de extrapolar y lograr la intertextualidad, según los conocimientos previos que deben actualizar desde lo que el texto expresa.

En relación con la **guía análisis de documentos (Anexo 8)** ejecutado a los planes y programas de clases de la asignatura Español-Literatura se pudo confrontar que:

-Las actividades que se planifican para la comprensión analítico-textual de las obras no siempre tienen en cuenta los tres momentos de todo procedimiento de análisis literario. (Descripción, análisis-comprensión y valoración)

-No se proyectan, en todos los análisis comprensivos, referentes cognitivos y procedimentales para proporcionar a los estudiantes la ejecución de las actividades docentes.

-No se proyectan a veces datos biográficos e históricos sustantivos y relevantes para el análisis comprensivo de las obras, puesto que estas sí contribuyen en algunos momentos, a la explicación de significados y valores del texto.

Todo ello debe evidenciarse en que un verdadero proceso de comprensión analítica, debe estar dirigida a las características del texto, a la formulación de preguntas y tareas docentes atendiendo a los niveles de comprensión de textos, y aprovechar los conocimientos previos que poseen los estudiantes para establecer relación entre lo que conocen y no conocen para operar en el potencial cognoscitivo de estos.

Estos resultados se han representado como se muestra a continuación:

Aspecto 1. Identificación de la tipología y forma elocutiva.

De la muestra, 13 identifican el tipo de texto y las formas elocutivas para un 43,3%; (11) lo hacen a veces, lo que representa un 36,7% y (6), para el 20%, casi nunca lo hacen de forma correcta.

Aspecto 2. Reconocimiento de lo que el texto comunica.

Reconocen lo que comunica el texto (14) estudiantes para un 46,7%; existen (9) que en ocasiones lo reconocen, que representa el 30% y (7) no son capaces de hacerlo, para un 23,3%.

Aspecto 3. Reconocimiento de los valores, sentimientos y actitudes del texto.

Logran reconocer los valores, sentimientos y actitudes del texto (9) estudiantes, para un 30%; (12) lo hacen a veces, para un 40% y nunca logran reconocerlos (9) que representa el 30% de la muestra.

Aspecto 4. Valora el contenido y la forma del texto.

De los muestreados, (8) son capaces de emitir valoraciones, que representa el 26,7%; lo hacen con dificultad (10), para un 33,3% y (12) estudiantes, para el 40%, no alcanzan emitir juicios valorativos.

Aspecto 5. Establecimiento de relaciones entre el texto leído y otros textos.

Establecen relaciones intertextuales (4) estudiantes, para un 13,3%, (12) a veces establecen estas relaciones en cuanto al tema, para un 40% y (14) no crean las relaciones entre el texto y los demás que les presentan, ellos constituyen el 46,7%.

Aspecto 6. Aplicación a nuevas situaciones lo leído.

Son capaces de aplicar a nuevos contextos lo leído (3) estudiantes, que representa el 10%, (12) estudiantes, equivalente al 40% no logra realizarlo con la calidad requerida y (15) estudiantes que representan el 50%, no lo hacen.

La **entrevista (Anexo 2)** es otro de los instrumentos empíricos utilizados para el diagnóstico inicial, con el objetivo de conocer el estado inicial que poseen los estudiantes en cuanto a la comprensión de textos.

Pregunta 1. ¿Siempre que tu profesor te orienta la lectura de un texto lo comprendes?

De la muestra plantean que comprenden siempre lo que leen (12) para un 40%, otros (13) plantean que a veces necesitan de ayuda para poder comprender, los que representan el 43,3% y (5) de ellos les cuesta mucho trabajo entender, lo que representan el 16,7%.

Pregunta 2. ¿Interpretas ideas que aparecen en el texto?

Son capaces de interpretar las ideas expresadas por el autor-emisor (10) estudiantes, para un 33,3%; el 40% (12) plantea que necesitan de la explicación del profesor para lograrlo y el 26,7% (8) no llega a realizar interpretaciones.

Pregunta 3. ¿Emites criterios sobre las conductas evocadas por el autor-emisor del texto?

Pueden llegar a emitir criterios del mensaje del texto el 30% (9) de los estudiantes, el 40% (12) lo hace, pero no con calidad, y el 30% (9) no emite criterios válidos.

Pregunta 4. ¿Resumes la significación del texto mediante esquemas, párrafos, dibujos o cuadros sinópticos?

Resumen la significación del texto mediante esquemas, párrafos y dibujos, (6) estudiantes, para un 20%; (9) plantean que a veces pueden hacerlo, para un 30% y (15) no llegan a realizar ninguna técnica, lo que representa el 50%.

Pregunta 5. ¿Extrapolas las ideas del texto a nuevas situaciones comunicativas?

Plantean que son capaces de extrapolar ideas (5) estudiantes, que representa el 16,7%, (13) estudiantes, para el 43,3% logran hacerlo en ocasiones y con ayuda, pero (12) estudiantes para el 40% nunca ha podido llegar a extrapolar.

Pregunta 6. ¿Reaccionas ante el texto y modificas tu conducta?

(9) estudiantes, para un 30% expresan que son capaces de reanimarse ante lo que leen y sí cambian su conducta, (11) estudiantes, para el 36,7% contesta que a veces reaccionan ante el texto; pero (10) estudiantes, para un 33,3% no reaccionan de la misma forma.

Otro de los métodos empíricos empleados es la **prueba pedagógica de inicio (Anexo 3)** con el objetivo de corroborar el desarrollo de la comprensión de textos poéticos de los estudiantes, en la cual se tuvo en cuenta los siguientes aspectos a evaluar:

- Reconocer el tipo de texto.
- Identificar la idea principal del texto.
- Establecer inferencias y relaciones.
- Asumir una actitud crítica y valorativa frente al texto.
- Emitir juicios personales.
- Establecer relaciones intertextuales.
- Aplicar a nuevas situaciones lo leído.

Se parte de los aspectos anteriores, y se diseña una clave de calificación que permite medir el nivel de comprensión de los estudiantes por parte del profesor de Español-Literatura.

Se toman en cuenta las siguientes categorías para diagnosticar el estado inicial de los estudiantes.

Un estudiante es evaluado de MB (muy bien) si alcanza los 10 puntos, evaluado de B (bien) si alcanza de 9 a 8 puntos, evaluado de R (regular) si alcanza de 7 a 6 puntos, y evaluado de M (mal) si alcanza menos de 6 puntos.

Se determinó posteriormente de aplicada la **prueba pedagógica inicial** que los estudiantes presentan dificultades en los indicadores. A continuación se describe el análisis del comportamiento de los mismos, para ello remitirse al **escala de valoración por niveles de comprensión (Anexo 4)**. Las preguntas de la prueba responden a cada uno de los indicadores, que aparecen en la siguiente tabla que lo organiza y jerarquiza, para luego, comenzar con el proceso de descripción y análisis.

Dimensiones e indicadores para la comprensión de textos poéticos de acuerdo a los niveles de comprensión

Comprensión inteligente	1.1-Reconoce el tipo de texto. 1.2- Identifica las ideas fundamentales. 1.3- Establece inferencias y relaciones.
Comprensión crítica	2.1- Analiza, asume una actitud crítica y valorativa frente el texto. 2.2- Emite juicios personales de valor y los argumenta.
Comprensión creadora	3.1- Establece relaciones intertextuales. 3.2- Determina la vigencia del texto.

Dimensión 1:

-Pregunta 1. (1.1) Se confrontó que (4) estudiantes no saben identificar el tipo de texto, ellos representan el 13,3% de la muestra.

-Pregunta 2. (1.2) De la muestra, (6) no saben identificar la idea principal del texto, los cuales representan el 20%.

-Pregunta 3. (1.3) Hay (8) estudiantes que no consiguieron establecer inferencias o deducciones con respecto a la idea central, ellos representan el 26,7%.

Dimensión 2:

-Pregunta 4. (2.1) En este indicador, (12) estudiantes que representan el 40% no asumen una actitud valorativa frente el texto.

-Pregunta 5. (2.2) No cumplen con el indicador, (17) estudiantes que representan el 56,7% de la muestra, pues no emiten juicios personales de valor.

Dimensión 3:

-Pregunta 6. (3.1) También (17) estudiantes no establecen relaciones intertextuales, ellos representan el 56,7%.

-Pregunta 7. (3.2) Se confirmó que (21) estudiantes no saben aplicar a nuevas situaciones lo que leen, ellos representan el 70%.

Los resultados del diagnóstico realizado se pueden observar a partir de la siguiente tabla.

Matrícula	Presentados	MB	B	R	M
30	30	5	7	10	8

Los evaluados, según lo expresado en la modelación de la tabla explican que: de M representan el 26,7% (8); de R el 33,3% (10); de B el 23,3% y MB el 16,6% (4)

Se les otorgó la evaluación de MB a los estudiantes que cumplen con los 7 indicadores, evaluación de B a los que cumplen con 6 o 5 indicadores, de R los que tienen 4 o 3 correctos y M los que solamente tienen 1 o 2 bien.

La medición de los indicadores para determinar el nivel de la comprensión se calificó de A (alta) M (medio) B (baja). Teniendo en cuenta la puntuación que alcanzaron en la prueba pedagógica.

Se consideró alta (A) aquella puntuación de MB, estos estudiantes se encuentran en el III nivel; medio (M) puntuación de B, los que se encuentran en el II nivel de comprensión; bajo (B) la de R, pertenecen al primer nivel y sin nivel puntuación de (M).

Los estudiantes evaluados en su rendimiento con la categoría de alto, no necesitan nivel de ayuda alguna, los que están en el nivel medio, no han alcanzado el grado de independencia cognoscitiva anhelado y necesitan de ayuda, y los categorizados como bajo tienen que tener presente un nivel de ayuda que dirija la actividad que realizan de manera constante.

Los resultados descritos por el porcentaje de aprobados, respecto a las categorías se muestran de la siguiente manera. En el **(Anexo 6)** se expresan los **niveles para el análisis de la prueba pedagógica**.

-Sin nivel -----26,7% (8 estudiantes)/ -Nivel I Bajo -----33,3% (10 estudiantes) /-Nivel II Medio -----23,3% (7 estudiantes)/ -Nivel III Alto-----16,7% (5 estudiantes)

Con la aplicación de estos instrumentos se puede afirmar que existen deficiencias en el proceso de comprensión y análisis de textos poéticos, pues no todos los estudiantes llegan a la comprensión global del texto, y a la identificación de su macroestructura textual, les es imposible extraer la idea principal, no asumen una actitud crítica y valorativa, la mayoría no reconoce el sentido profundo del texto, una pequeña muestra asume un estilo independiente y toma decisiones respecto al texto; además son pocos originales y tienen poco desarrollo de la imaginación y competencia lingüístico-comunicativa.

Se asumen estas dificultades y basado en los documentos que rigen la comprensión de textos, se diseñan actividades que contribuyen a formar integralmente al estudiante y los prepara para convertirlos en comunicadores eficientes, propósito y meta que exige el programa de Español-Literatura en este nivel, para que sean capaces de comprender lo que otros tratan de significar en diferentes contextos, al poseer una adecuada competencia comunicativa, sintáctica, pragmática y literaria.

2.2-Fundamentación de la propuesta de actividades docentes de comprensión de textos poéticos desde el desarrollo de la competencia literaria. Algunas concepciones básicas para su implementación pedagógica

La propuesta que se presenta se diseñó a partir de los resultados obtenidos luego de aplicar los instrumentos durante la constatación inicial. Se proponen ocho actividades docentes para optimizar la comprensión de textos en los estudiantes del primer año de la especialidad de Contabilidad. Es necesario reconocer que para la elaboración de las actividades se tomaron como base las ciencias filosóficas, psicológicas, pedagógicas, didácticas y sociológicas, las cuales permitieron desde el punto de vista teórico dar coherencia, científicidad y organización en la planificación de las actividades docentes, que en esta obra se presentan.

En el cumplimiento de la política educacional cubana en la Educación Técnica y Profesional, le concede un lugar priorizado la comprensión de textos por la importancia que esta tiene en la formación cultural, axiológica, volitiva y comportamental de las nuevas generaciones, para conformar su personalidad. Para fundamentar esta propuesta se ha realizado un estudio del término "actividad" desde diferentes posiciones. A continuación se presenta este análisis que sirvió de fundamento a las actividades docentes elaboradas en aras de mejorar la lectura y comprensión de textos poéticos en la muestra seleccionada.

La actividad desde el punto de vista 1) **filosófico** puede considerarse como “(...) forma específica humana de relación activa con el mundo circundante cuyo contenido estriba en la transformación del mundo en concordancia con un objetivo. La actividad del hombre presupone determinadas contraposiciones del sujeto y el objeto de la actividad. El hombre posee al objeto de la actividad en contraposición consigo mismo, como el material que debe recibir una nueva forma y nuevas propiedades, es decir convertirse de material en producto de la actividad”. (Diccionario Enciclopédico Filosófico, 1983, p. 151) Por tanto, desde el punto de vista de la filosofía marxista-leninista, la actividad es una interacción del hombre con el mundo que le rodea como la forma de su existencia, la cual produce pues representaciones sociales en la modificación del objeto a partir de fines, aspiraciones y conocimientos. El autor asume como fundamento filosófico el método materialista-dialéctico e histórico de la filosofía, en el que se admite a la educación del hombre como un fenómeno histórico social y clasista, donde el mismo puede ser educado bajo condiciones específicas según el diagnóstico y el contexto en el que se desempeñe el estudiante. Por ello, para Eloy Martos Núñez (2010) se “considera a la persona que aprende como una parte activa e interesada en el proceso de aprendizaje y que sus conocimientos previos juegan un papel decisivo cuando se construyen los significados en situaciones nuevas: los que aprenden van construyendo una concepción del mundo”. (Martos, 2010, p. 36)

Desde el punto de vista 2) **didáctico y pedagógico**, la actividad docente es concebida por la doctora en Ciencias Pilar Rico Montero, como: “la actividad docente que permite al escolar apropiarse de la experiencia histórico-social de la cultura, material y espiritual, acumulada por las generaciones anteriores”. (Rico, 1996, p. 2). En este sentido, el autor de la presente investigación se adscribe a esta definición, dado a que el concepto es operativo y se ciñe a lo que el investigador persigue, que es que el estudiante descubra por medio de autores, las maneras de hacer y pensar de estos, y que estos sirvan como modelos o arquetipos para su acción personal.

También, desde el punto de vista **psicológico**, Viviana González Maura, explica que “la actividad es aquellos procesos mediante los cuales el individuo respondiendo a sus necesidades se relaciona con la realidad, adoptando determinada actitud hacia la misma”. (González, 1998, p. 91), es por ello que es tan significativo, porque el estudiante instaura sus juicios y valoraciones y es capaz de asumir por sí solo criterios que evidencian su protagonismo, en este caso, ante la obra comprendida, como modelo para la acción, un modelo para el desarrollo de habilidades; en este sentido para Silvestre Oramas & Zilberstein-Toruncha (2000), la actividades potencian la destreza, la cual se desarrolla en la actividad y que implica el dominio de la actividad cognoscitiva, práctica y valorativa, es decir, el conocimiento en acción, y la acción como operación estructurante y modificadora de la personalidad

del estudiante, porque solo en la acción objetiva, se sintetizan y definen las necesidades del sujeto, y se reconstruye una actitud positiva y de respuesta de estos, mediante la actividad de aprendizaje escolar. Ello, permanece explicado en los objetivos de la asignatura, plasmados en Programa, al decir que la asignatura Español-Literatura, debe propiciar contribuir a la formación de la concepción científica del mundo, al ofrecer a los alumnos oportunidades de forma que se pueda apreciar en la literatura el desarrollo de la sociedad, las relaciones entre el hombre y la naturaleza y su acción transformadora del medio, explicar que toda obra literaria es reflejo artístico de la realidad social en las distintas etapas de su desarrollo histórico, así como continuar apreciando la lengua como reflejo de la realidad y como vehículo del pensamiento.

Todo lo antes numerado, permite expresar que el aprendizaje en la asignatura Español-Literatura posee un carácter estético-instrumental, en la medida que favorece un encuentro feliz con los contenidos de enseñanza. Para Coll (1985) una de las maneras para continuar apreciando el reflejo de la realidad, es a través del aprendizaje escolar no puede entenderse ni explicarse únicamente como el resultado de una serie de “encuentros” felices entre el alumno y el contenido del aprendizaje; pues el profesor debe tener en cuenta, en su planificación la sistematicidad en la actividad autoestructurante del alumno.

El docente, desde este ángulo que señala Coll (1985) es vital, tanto, que él debe potenciar la gestión de procesos interactivos-instructivos, para evaluar qué sentidos le asignarán el grupo de estudiantes, a la lectura y comprensión, para integrar su experiencia en la vida de los textos. Así está propiciando un trabajo más certero en el proceso de aprendizaje de acuerdo con la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de los estudiantes, la cual revela que trabajar con las potencialidades significa propiciar condiciones que permitan organizar la actividad al interiorizar-´razonar´ la situación comunicativa.

Y esta comunicación bilateral, apoyada sobre la base de que el profesor logre construir actividades significativas, que al analizar los contextos culturales en los que se desarrolla el estudiante, se produzcan sentidos.

También, la actividad docente desde el punto de vista pedagógico y sociológico, Caballero-Achiong, (2007) contribuye a superar las limitaciones de todo sistema mediatizado de relaciones y favorecer la retroalimentación mutua de los integrantes del colectivo estudiantil y la interacción personal profesor-estudiante. Por otra parte, debe tener como función didáctica fundamental la orientación, formación y desarrollo de las habilidades intelectuales y técnicas generales y específicas que permitan a los estudiantes la adquisición de conocimientos, tanto a partir de los materiales impresos como los de las nuevas tecnologías”. (Caballero, 2007, p. 21), para potenciar el sistema de influencias y relaciones cognitivo-afectivas, en el desarrollo gradual de su sistema de intereses para la conformación de una

personalidad plena. Por ello, el sujeto es un 'objeto' educable, desde ciertas premisas que postula la sociedad. Y esa retroalimentación ha de ser medida por la creatividad del docente al diseñar las actividades, que desde diversos soportes, coadyuvarán al aprendizaje situado y cooperado. El doctor español Coll (2000) el diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje, 'auténtica', que hagan hincapié en la relevancia y la funcionalidad de los contenidos y que tengan un anclaje, o al menos un referente, en la vida cotidiana del alumnado a partir de la incorporación de las nuevas tecnologías a los centros educativos a las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Desde el punto de vista pedagógico, las actividades docentes se sustentan en los presupuestos de la Pedagogía General, entre ellos: la necesaria interacción de la instrucción, la educación y el desarrollo para lograr la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y los modos de actuación en la vida y para la vida de los escolares, se revela también el papel de la práctica y su vínculo con la teoría para lograr su formación integral, para contribuir al futuro desarrollo de un pensamiento lógico, reflexivo y crítico en ellos. El trabajo sistemático con estas actividades, debe contribuir a la formación de un conjunto de representaciones y nociones, así como a niveles superiores de desarrollo de las habilidades intelectuales generales (observación, comparación, valoración) que se manifiestan en el incremento de los procesos de análisis, síntesis, abstracción, generalización, como base de un pensamiento dirigido a penetrar en la esencia de las relaciones.

Estas logran una adecuada:

- **Integralidad:** Se basa en las cualidades, valores, modos de actuación, en estrecha relación con los objetivos, contenidos y habilidades de la asignatura Español-Literatura, así como las orientaciones metodológicas establecidas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura y las adecuaciones curriculares para la educación Pre-Universitaria.
- **Objetividad:** Se manifiesta porque parte del análisis de los resultados del diagnóstico aplicado a los alumnos, la necesidad de la transformación en el desarrollo de habilidades y sus modos de actuación y se sustenta en las características psicopedagógicas de los mismos.
- **Carácter desarrollador:** Porque permite el desarrollo de conocimientos y habilidades, así como de modos de actuación mediante la interacción y colaboración con el grupo, además de mejorar la comprensión de textos en los alumnos.
- **Carácter vivencial:** Las vivencias de los alumnos, fue un elemento importante y permanente del contenido de las actividades, las que permiten que estos se conozcan a sí mismos, a los

demás y a los contenidos de la asignatura Español-Literatura relacionados con la comprensión de textos poéticos.

- **Aplicabilidad:** Es posible de ser aplicado en otro grupo de estudiantes que presenten la misma problemática y demanda de muy pocos recursos para su aplicación.
- **Carácter multimedia:** Esto presupone la interacción en ambientes virtuales que trae como implicaciones educativas, nuevos enfoques pedagógicos para la gestión personal del aprendizaje en entornos en donde cada estudiante desarrolla un entorno personal que permite dirigir su propio aprendizaje, es decir, la responsabilidad del aprendizaje se centra en el estudiante que debe reflexionar sobre los recursos y herramientas que le ayudan a aprender mejor, creando y gestionando, y además logrando la motivación, como uno de los supuestos psicológicos que le ayudan a mantener la atención.

Las actividades docentes cumplen con la siguiente estructura: título, objetivo, y siguen el orden lógico según los subprocesos de lectura (antes, durante y después); las actividades están sujetas a un proceso de retroalimentación y actualización sistemática. Se pueden emplear en las clases de consolidación, las cuales potenciarán el aprendizaje situado y cooperado. De esta manera el autor de esta tesis asume, asimismo, la pedagogía cubana, como centro de la enseñanza, armónica y flexible, en la educación de la personalidad. Por ello, para Alonso, Hernández & Ramírez, (2016) “la actividad docente es un proceso comunicativo, por lo que tiene que ser tratado como tal, teniendo en cuenta todos sus elementos constitutivos y construir un discurso audible y que el estudiante pueda decodificar. La actividad docente siempre tiene que ser bidireccional, donde el estudiante sea protagonista y no espectador”. (Leiva, Hernández & Ramírez, 2016, p. 185)

2.3-Propuestas de actividades docentes diseñadas y dirigidas para el desarrollo de la comprensión de textos poéticos en estudiantes del Décimo grado en función de la competencia literaria. Propuesta de un Cuaderno Digital Multimedial como recurso de aprendizaje desarrollador

Objetivo general de las actividades docentes: Contribuir a la comprensión armónica y flexible del texto poético, de manera que se reconstruyan los mensajes-significados evocados por el autor-emisor así como que se gaste un disfrute y halle las intenciones comunicativas, mediante el desarrollo de la competencia literaria y la presentación del ambiente virtual.

Actividad docente no. 1:

Unidad de aplicación: Literatura clásica: la epopeya homérica (Unidad 3)

Título: “Amo y definiendo lo justo”.

Objetivo: Debatir sobre la importancia de amar y defender la patria, de manera que propicie sentimientos de afecto y respeto hacia la nación.

Actividades previas a la lectura

El docente contará con suficiente tiempo de anticipación para orientar la lectura del poema, y proponer la búsqueda de los significados que puedan obstaculizar la comprensión de las informaciones que contiene en su esencialidad. Para dar inicio a la actividad se invita a escuchar la canción “La justa verdad”, del cantautor cubano Amaury Pérez y otros músicos, para motivarla. Luego, se harán algunas preguntas de localización primaria, para garantizar la activación de los conocimientos previos, que se necesitarán para la comprensión del poema, por lo que podrá preguntarse por ejemplo, ¿por qué al inicio de la canción se enuncia, “que se creará en nuestra justa verdad”? Compare luego de la lectura del poema, esta expresión con lo que Martí expresa.

Actividades durante la lectura

El siguiente fragmento ha sido tomado de la obra de teatro épico-lírica, “Abdala” de José Martí. Aquí, se alaba al hombre heroico, decidido a luchar donosamente por su patria. Lee detenidamente el siguiente fragmento para que respondas lo que se pregunta:

“Abdala”, (Cuba, 1853-1895) (Fragmentos) de José Martí

<i>El amor, madre, a la patria</i>	<i>Y si es preciso con su propio acero</i>
<i>No es el amor ridículo a la tierra,</i>	<i>Rasgarse, por salvarla, las entrañas!</i>
<i>Ni a la yerba que pisan nuestras plantas;</i>	<i>Mas... me siento morir: en mi agonía</i>
<i>Es el odio invencible a quien la oprime,</i>	<i>(...) ¡Nubia venció! ¡Muero feliz!: la muerte</i>
<i>y el rencor eterno a quien la ataca; (...)</i>	<i>Poco me importa, pues logré salvarla...</i>
<i>¡La vida es de los nobles, madre mía</i>	<i>¡Oh, qué dulce es morir cuando se muere</i>
<i>Es luchar y morir por atacarla,</i>	<i>Luchando audaz por defender la patria!</i>

¿Qué conoces sobre el autor del texto?

¿A quién se alude en el poema?

¿Por qué Abdala es un poema épico?

El contenido del poema muestra admiración por:

___ La madre ___ La patria ___ La vida

Prestemos atención en el poema al sintagma nominal “amor ridículo”. Se hará referencia a:

a) Señale con una X la opción más adecuada.

_____un amor sencillo, _____un desinterés al apego por la patria, _____un amor excepcional
 Extraiga del poema, las dos frases que niegan rotundamente, lo que no puede significar el verdadero amor a la patria.

Clasifique estas clases de palabras. Explique qué connotaciones se puede demostrar desde la actitud que exterioriza Abdala.

En el poema, además, aparece una respuesta contundente a los versos anteriores que extrajiste. ¿Cuáles son esas respuestas?

Las parejas sintácticas, que amplían esas respuestas: “odio invencible” y “rencor eterno”, ¿qué connotación tendrán en el poema?

“Odio invencible”. Connota:

_____Celo irresistible a los que esclavizan, _____Resentimiento y antipatía hacia los que oprimen la patria, _____Enemistad.

“Rencor eterno”. Connota:

_____Repulsión, _____Perpetuo aborrecimiento, _____Hostilidad.

¿Por qué el sujeto lírico expresará “la vida es de los nobles”? ¿A qué se referirá cuando dice “nobles”? ¿Qué clase de palabra será? ¿Qué es para Ud., sentirse morir en la agonía?

¿Sabe qué es la Nubia? ¿Por qué el sujeto lírico expresa “muero feliz”? ¿Tendrá relación con la Nubia?

¿Cree que la muerte es oportuna, conveniente, para el combatiente? ¿Por qué se advierte que “poco me importa”?

Actividades después de la lectura

Variante 1: Imagine que es Abdala, y que oprimen o vulneran a su patria, Cuba, en este caso. ¿Qué haría., para acudir al llamado de la nación? Escriba una carta, la cual exprese todo el amor, y ofrecimiento, para que sea leída al pueblo como ejemplo de valor.

Variante 2: A partir de las siguientes frases del Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz, cree una o dos posibles últimas estrofas para el poema. Intente reelaborar cada idea, pero sin cambiar las palabras de Fidel.

A	B
Somos fuertes no porque tengamos fusiles, sino porque hay hombres y mujeres dispuestos a manejar esos fusiles....	...Es un pueblo invencible...

...Con su dignidad, con su vergüenza es un pueblo...	Nuestro pueblo con su razón, con su heroísmo...
Los pueblos no se mueven detrás del capricho ni de las ambiciones de nadie...	...Porque hay un pueblo que está dispuesto a usarlos en defensa de sus derechos y de sus grandes aspiraciones.
La Revolución no es la obra de un día ni de un año; es obra para siempre en lo adelante.	Cuando el pueblo tiene el control de su destino...ha conquistado la oportunidad de empezar a crear el bienestar, la oportunidad de empezar a trabajar para el porvenir”.
...Los pueblos solo se mueven en pos de grandes aspiraciones de justicia...	...Es una obra eterna, en la cual el actor fundamental es el pueblo, los trabajadores.

Variante 3: “Caiga quien caiga, muera quien muera, la Revolución cubana no desaparecerá”. Interprete este pensamiento del Líder Histórico, en una carta imaginaria que le escriba a él, en donde ponga en contexto el poema “Abdala”, estudiado por Ud.

La actividad termina con la canción “No lo van a impedir”, de Amaury Pérez Vidal, o “Yo te quiero libre” de Silvio Rodríguez, las cuales sirven de intertexto.

Actividad docente no. 2:

Unidad de aplicación: La tragedia del amor en el teatro renacentista inglés (Unidad 6)

Título: “Medio ambiente y poesía”.

Objetivo: Debatir sobre la importancia de cuidar la naturaleza, de manera que favorezca a cuidar el entorno.

Actividades previas a la lectura

Mostrar a los estudiantes la lectura del poema “Rima XIII”, del escritor español Gustavo Adolfo Bécquer. Luego, mediante las inferencias y valoraciones preliminares, los estudiantes buscarán el significado de las palabras que pudieran obstaculizar la comprensión global del texto. El profesor/a podrá ofrecer algunos datos sobre este autor a partir de lo que ofrece Eured o la Wikipedia. Para dar inicio a la actividad se invita a manera de motivación a escuchar la canción “Recuerdos”, de la cantante cubana Diana Fuentes. Luego que finalice la canción, se realizarán algunas preguntas, que aseguran la comprensión global del poema de Bécquer. Advierta, el motivo de la frase de la canción que dice “recuerdo los ojos mirando hacia el mar”; y el “cuerpo perdido en la oscuridad” ¿Qué valor le concede al mar? ¿Será un símbolo? Esta pregunta, permitirá que los estudiantes conformen hipótesis de lectura, para acceder a los significados complementarios del texto.

Actividades durante la lectura

“Rima XIII”, (España, 1836-1870) de Gustavo Adolfo Bécquer

Tu pupila es azul y cuando ríes

su claridad suave me recuerda

el trémulo fulgor de la mañana

que en el mar se refleja.

Tu pupila es azul, y cuando lloras

las transparentes lágrimas en ella

se me figuran gotas de rocío

sobre una violeta.

Tu pupila es azul, y si en su fondo

como un punto de luz radia una idea

me parece en el cielo de la tarde

una perdida estrella.

¿Qué conoces sobre Bécquer y el Romanticismo?

El contenido del poema muestra el éxtasis o embeleso por:

___ Una madre, ___ Una enamorada, ___ La naturaleza.

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

___ La belleza excepcional de la mujer, ___ Una mujer que es comparada con el cielo o el mar.

___ La mujer como representación de lo hermoso y natural, ___ Una mujer inagotable.

En el poema cree que se puede expresar que hay cierta duda de si el amado puede alcanzar a la amada. La duda está en que:

___ Ella es demasiado encantadora, ___ Ella posee toda la gracia y virtuosismo que se puedan esperar, ___ Ella es ligera y no puede ser atrapada.

Conoce los significados de “trémulo” y “fulgor”. Auxíliese del diccionario. Puede seleccionar de la lista que sigue cuál podría ser su sinónimo.

-Trémulo: ___ tembloroso ___ firme ___ amable

-Fulgor: ___ oscuridad ___ brillantez ___ agradable

Interprete el sintagma nominal “trémulo fulgor”, ¿qué querrá connotar? ¿Un amor sugestivo? o ¿un hombre capaz de palpar y hacer resplandecer todo el amor que siente? Si así lo desea puede confeccionar una red de palabras claves con los vocablos “trémulo y fulgor”.

A qué cree usted que se deba que “...en el mar se refleja...” ¿Qué connotarán esos reflejos?

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

___ Hipérbole; ___ Metáfora; ___ Símil

“Me parece en el cielo de la tarde / una perdida estrella”, es una frase que desea comunicar la ausencia de la amada o lo inalcanzable para acceder a ella. Reflexione.

Actividades después de la lectura:

Variante 1: A partir de la siguiente tabla, una la columna A con la B, de manera que le añada un verso más al poema de Bécquer. Así, demostrará, que el amor hay que sentirlo y dejarse llevar por él. Esa es la única manera de vivirlo en plenitud. ¡Demuéstrelo!

A	B
En un beso, sabrás todo lo que he callado (Pablo Neruda)	Cuanto más juzga uno, menos ama (Honoré de Balzac)
El alma que hablar puede con los ojos, también puede besar con la mirada (Gustavo Adolfo Bécquer)	¿Un beso? Un truco encantado para dejar de hablar cuando las palabras se tornan superfluas (Ingrid Bergman)
El amor, por no tener geografía, no conoce límites (Truman Capote)	El amor de los jóvenes en verdad no está en su corazón, sino más bien en sus ojos (William Shakespeare)
No hay instinto como el instinto del corazón (Lord Byron)	

La actividad cierra con la canción “Ausencia” de Liuva María Hevia y Silvio Rodríguez, la cual es un excelente complemento auxiliar al poema comprendido de Bécquer.

Actividad docente no. 3:

Unidad de aplicación. La epopeya homérica (Unidad 3)

Título: “Un hombre valeroso...”.

Objetivo: Conversar sobre el accionar de Lenin, como ejemplo de hombre valeroso, de manera que muestre admiración y respeto hacia él.

Actividades previas a la lectura

Exponer a los estudiantes la lectura del poema “Cantata por la muerte de Lenin”, del escritor alemán Bertolt Brecht. Luego, mediante las inferencias y valoraciones preliminares, los estudiantes buscarán el significado de las palabras que pudieran obstaculizar la comprensión global del texto, así como de otras expresiones que puedan ser relevantes para hallar la información implícita y explícita. El profesor podrá ofrecer algunos datos sobre este autor. Se motivará con Sara González y “La victoria”, en la que se muestra la innegable y mancomunada lucha de tantos héroes y mártires por alcanzar la libertad verdadera de la patria. Se destaca el afán de luchar y nunca renunciar ante lo mal hecho; ante el derecho ganado de ser libres, mediante las humillaciones y vejaciones que muchos han tratado de transgredir; asimismo, no ha de faltar en el debate, que los hombres verdaderamente necesarios, son lo que luchan toda la vida, como se insistirá en el poema objeto de estudio por parte de su autor Bertolt Brecht. Para su observación concreta, se realizarán preguntas que sostendrán una intertextualidad adecuada. Como por ejemplo, “¿cómo aprecia la frase que expresa Sara González cuando dice “se tiene que morir y crear”?”

Actividades durante la lectura

“Cantata por la muerte de Lenin”, (Fragmentos) de Bertolt Brecht (Alemania, 1898-1956)

<p>1</p> <p><i>Al morir Lenin,</i></p> <p><i>un soldado de la guardia, según se cuenta,</i></p> <p><i>dijo a sus camaradas: Yo no quería</i></p> <p><i>creerlo. Fui donde él estaba</i></p> <p><i>y le grité al oído: “Ilich,</i></p> <p><i>ahí vienen los explotadores”. No se movió.</i></p> <p><i>Ahora estoy seguro que ha muerto.</i></p>	<p>3</p> <p><i>¿Qué podía detener a Lenin?</i></p>
<p>2</p> <p><i>Si un hombre bueno quiere irse,</i></p> <p><i>¿con qué se le puede detener?</i></p> <p><i>dile para qué es útil</i></p> <p><i>Eso lo puede detener.</i></p>	<p>4</p> <p><i>El soldado pensó:</i></p> <p><i>Si oye que los explotadores vienen,</i></p> <p><i>puede que estando solo enfermo se levante.</i></p> <p><i>Quizás venga con muletas.</i></p> <p><i>Quizás haga que lo traigan</i></p> <p><i>pero se levantará y vendrá</i></p> <p><i>para luchar contra los explotadores.</i></p>
	<p>5</p> <p><i>El soldado sabía que Lenin</i></p> <p><i>había peleado toda su vida</i></p>

contra los explotadores.

6

*Cuando terminaron de tomar por asalto
el Palacio de Invierno, el soldado
quiso regresar a su hogar, porque allí se
habían repartido ya las tierras de los
propietarios.*

Entonces Lenin le dijo: Quédate.

*Todavía hay explotadores,
y mientras haya explotación*

hay que luchar contra ella.

*Mientras tú existas, tienes que luchar contra
ella.*

7

*Los débiles no luchan. Los más fuertes
Quizás luchan una hora.*

*Los que aún son más fuertes, luchan unos
años. Pero*

*los más fuertes de todos luchan toda su vida.
Estos
son los imprescindibles.*

¿Qué conoces sobre Lenin por tus clases de Historia?

El contenido del poema muestra:

___ La actitud de un héroe, ___ El valor de una persona, ___ La perseverancia y virtud humanas.

Prestemos atención al sintagma nominal “hombre bueno”. Reflexione si en el poema se refiere a la bondad o al temple del héroe.

Explique el valor discursivo que posee el adjetivo “bueno” en el texto, y para Ud., como lector. En el poema cree que se puede expresar que hay cierta duda de si Lenin vacila o no en luchar. ¿Qué puede representar la duda en este héroe? ¿Cómo él actúa ante ello?

Conoce Ud., el significado de “explotadores”. Auxílese del diccionario. Puede seleccionar de la lista que sigue cuál podría ser su sinónimo contextual.

___ usurero. ___ ladrones. ___ déspota.

a) ¿Explique, a su juicio, cuáles son para Ud., esos explotadores?

En el poema aparecen dos oraciones. Clasifíquelas por la actitud del hablante.

-¿Con qué se le puede detener? / -¿Qué podía detener a Lenin?

___ Enunciativa afirmativa; ___ Desiderativa; ___ Interrogativa.

¿Determine qué valor gramatical le atribuye al uso discursivo de este tipo de oración? ¿Qué connotan estas?

¿Por qué se expresará por el sujeto lírico “...dile para qué es útil”? ¿Qué es serlo? Argumente.

Intercambie con sus compañeros a qué se debe el valor de la utilidad como garantía de la virtud humana.

En el poema “ahí” ¿qué implicación gramatical tiene? Clasifíquelo como clase de palabra y escriba por cual otra, de su propia clase, puede sustituirla.

-Cuestione el motivo del sujeto lírico con esta connotación gramatical.

- ¿Indica la proximidad de los explotadores?

Valore la connotatividad de la utilización temporal gramatical “había peleado”.

¿Por qué motivo se menciona la frase: “mientras tú existas, tienes que luchar contra ella”?

¿Qué le sugiere esta frase?

Señale de los elementos que siguen, la significación de lo que pudiera ser la existencia.

___ Vivir, ___ Vivir, subsistir; ___ Calidad de vida; ___ Espiritualidad y moral.

Refiérase a los versos finales del poema. Comente con sus compañeros. Justifique e interprete esos últimos.

Actividades después de la lectura:

Variante 1: En el siguiente cuadro, trate de escribir tres relaciones intertextuales entre el verso sencillo XXIII de José Martí y este poema de Brecht, con respecto a ser bueno, y a ser útil. Martí ha dicho: “No me pongan en los oscuro a morir como un traidor yo soy bueno y como bueno moriré de cara al sol”.

Bueno	Útil

a) ¿Cómo un ser humano puede ser bueno?

b) ¿Diga si para ser dichoso se necesita ser útil?

Variante 2: ¿Cómo cree usted que entre la bondad y la utilidad del héroe o luchador, se puede hallar la mejor de las virtudes, para tener verdadero talento, ese que está en el corazón? Escriba un comentario en el que utilice algunas frases célebres que a continuación se le brindan, así apreciará el valor del héroe. Ponga en contexto la frase de Séneca cuando dice que: “Doble valor tendrá el beneficio que otorgues sin que te lo hayan pedido”. Establezca, un diálogo imaginario con Lenin, qué le diría acerca de la virtud. Construya ese imaginario diálogo.

Variante 3: Cree otros versos que sirvan de complemento al poema comprendido. Una la columna A, con la B, con frases de algunos autores y podrá lograr cómo se puede construir un poema de una manera distinta. Realice las correcciones pertinentes al unirlos, para lograr la coherencia textual (local y global)

A	B
Una revolución no es una cama de rosas. Una revolución es una lucha entre pasado y futuro. (Fidel Castro)	Las más grandes y más poderosas revoluciones comienzan a menudo muy silenciosamente, ocultas en las sombras. (Richelle Mead)
Toda revolución parece imposible al comienzo y, tras su ocurrencia, era inevitable. (Bill Ayers)	Puedes matar un revolucionario pero nunca puedes matar la revolución. (Fred Hampton)
La revolución no es algo fijo de una ideología, ni algo de una década en particular. Es un proceso perpetuo incrustado en el espíritu humano. (Abbie Hoffman)	La revolución nunca va hacia atrás. (William Henry Steward)
Una revolución nace como una entidad social dentro de la sociedad opresora. (Paulo Freire)	Hasta la victoria siempre. (Ernesto Guevara)

Variante 5: Observe atentamente los siguientes cuadros pictóricos. Reflexione cómo las revoluciones favorecen la beligerancia del pueblo.



La actividad cierra con el poema “Caminos” del poeta español Antonio Machado, musicalizado por Joan Manuel Serrat, en su canción “Cantares”, en la que se insiste en el tema del camino, que es la trayectoria fructífera del hombre en su andar por la vida como constructor de sueños, y porque los hombres buenos, como Lenin, y otros, siempre estarán dispuestos a luchar.

Actividad docente no. 4

Unidad de aplicación. El Barroco en la literatura de habla española (Unidad 7)

Título: “La sabiduría de una mujer...”

Objetivo: Conversar sobre Sor Juana Inés de la Cruz, como ejemplo de mujer constante, de manera que se ilustre la importancia de obtener conocimientos y cultura, como sustentos del triunfo humano.

Actividades anteriores a la lectura

Exponer a los estudiantes la lectura del poema “Quéjase de su suerte”, de la escritora mexicana Juana de Asbaje, más conocida como Sor Juana Inés de la Cruz. El profesor podrá ofrecer algunos datos sobre esta autora a partir de lo que ofrece Eured, Wikipedia o la información detallada y resumida que brinda el Libro de texto de Español-Literatura. Para dar inicio a la actividad se invita a manera de motivación a escuchar la canción “Mirando como caen las hojas”, de la cantante cubana Diana Fuentes, en la que se demuestra, como en el poema de Sor Juana, que lo que hubo un día en ser de un modo, ya en otro, no lo será más. Para guiar la observación atenta al material de video, el profesor/a podrá preguntar ¿por qué la autora insiste varias veces en la canción, que “lo que es luz, mañana es sombra” “y lo que fue lluvia, será sol”? Evidencie las antinomias o paralelismos entre los procesos (luz/sombra; lluvia/sol)

Actividades durante la lectura:

“Quéjase de su suerte”, (México, 1651-1695) de sor Juana Inés de la Cruz

<i>En perseguirme mundo ¿qué intereses?</i>	<i>que no mi pensamiento en las riquezas</i>
<i>¿En qué te ofendo, cuando sólo intento poner bellezas en mi entendimiento y no mi entendimiento en las bellezas?</i>	<i>Y no estimo hermosura que vencida es despojo civil de las edades ni riqueza me agrada fementida; teniendo por mejor en mis verdades consumir vanidades de la vida que consumir la vida en vanidades.</i>
<i>Yo no estimo tesoros ni riquezas, y así, siempre me causa más contento poner riquezas en mi pensamiento</i>	

Investigue sobre la personalidad de la autora.

Extraiga del poema la primera F.V que connota quién podría ser la persona que evidencia la problemática. Explique. ¿A quién cree que se refiere esta clase de palabra?

Circule en ella la partícula gramatical que se halla al final ¿qué es? Expresa las implicaciones que esto desencadena en el poema.

Las oraciones: **-¿Qué intereses? / -¿En qué te ofendo, cuando sólo intento/ poner bellezas en mi entendimiento/ y no mi entendimiento en las bellezas?**

¿Cómo las clasifica por la actitud del hablante?

Interprete su sentido desde el poema y sus alcances en el texto desde su experiencia como lector.

¿Qué connotación gramatical poseerá para Ud., y para el poema el infinitivo “poner”? Marque con una X, la posible implicación para el sujeto lírico. Piense y reflexione...

_____Ofrece la noción de verbalizar la acción o noción de situar, de asentar, de ubicar, lo divino, lo más divino, como gallardía del ser humano, _____Ofrece la posibilidad de poseer conocimientos.

La palabra “hermosuras”, ¿a qué se refiere en el poema?

Argumente por qué cree que el ocuparse, y preocuparse hacia lo instructivo-formativo, resulta la brújula de Sor Juana. Descubra en el poema, cómo expresa la autora esa repulsión hacia las banalidades. Confeccione un mapa conceptual con ello.

Realice una antinomia o efecto contrario en una suerte de lista, en qué aspectos no debe incurrir el ser humano para no caer en la banalización de la mente, que de manera implícita se nos muestra como un indicio en el poema.

¿A qué se referirá el sujeto lírico al insistir en el sustantivo “bellezas”, ¿tendrá que ver con los niveles de conocimientos, como esencia espiritual o a las tenencias o tesoros del que pueda disponer el ser humano como conformación social?

¿Qué significa la palabra “fementida”? Marque con una X el significado más completo.

_____una persona que miente, _____una persona falta de fe y que es engañosa y falsa, _____una persona orgullosa y altanera.

La construcción de infinitivo “consumir vanidades”, ¿a qué refiere, a lo jactancioso y petulante de algunos seres humanos? Ponga en contexto las frases que sirven de intertexto; es de Solón que dice: “Los dioses han hecho dos cosas perfectas: la mujer y la rosa”, y otra de Fidel que expresa “Yo estoy absolutamente convencido de que la sociedad ganará más en la medida en que sea capaz de aprovechar las calidades, las capacidades morales, humanas e intelectuales de la mujer”. Discuta con sus compañeros.

Actividades después de la lectura:

Variante 1: Redacte un comentario literario en el que se apoye en la siguiente sentencia martiana relacionada con la belleza espiritual. Al interpretar esta frase, estará interpretando también el poema de Sor Juana Inés de la Cruz. Martí dijo: “Todo lo merece la hermosura. La hermosura es un derecho natural. Donde aparece surge la luz, la fuerza y la alegría. Un ser hermoso es un bienhechor”.

La actividad termina con la canción “Una mujer” de Luna Manzanares y el Grupo Buena Fe, la cual, rinde tributo a esas almas hermosas que adornan el jardín de la belleza y la voluntad, a esas almas puras que son las mujeres.

Actividad docente no. 5

Unidad de aplicación. La tragedia del amor en el teatro renacentista inglés (Unidad 6)

Título: “Amor prohibido, amor divino”.

Objetivo: Conversar sobre William Shakespeare como autor renacentista, de manera que se reflexione sobre el amor de los jóvenes Romeo y Julieta, como símbolos universales del sacrificio sentimental.

Actividades antes de la lectura.

Seguramente, ya ha sido estudiada con antelación la obra teatral “Romeo y Julieta”, por lo que los estudiantes pueden trabajar de manera directa con fragmentos de esta trascendental obra. Asimismo, el profesor/a orientará la lectura del Acto Segundo, Escena II de la referida obra de William Shakespeare, para posteriormente trabajar con el fragmento que se seleccione. En este sentido, ya los estudiantes, podrán conformar hipótesis, para acceder a los significados y sentidos que postula la obra. La actividad se motivará con la visualización de un fragmento de la película de “Romeo y Julieta” del director italiano Franco Zeffirellie.

Guía: ¿Qué actitud asume la joven? / ¿Cómo asume Julieta las palabras de Romeo?

Actividades durante la lectura:

Acto Segundo, Escena II de William Shakespeare, en “Romeo y Julieta”

Romeo:

Con las alas del amor pasé estos muros,

al amor no hay obstáculos de piedra

y lo puede amor, amor lo intenta:

no pueden detenerme tus parientes. (...)

Qué es para Ud., amar. Descríbalo con los sentimientos que decida desde sus expectativas.

Siente así, el amor, con tanta vehemencia o frenesí. Explique.

¿Le gustaría expresarlo? Escríbalo desde un símil.

¿Qué palabra utiliza el autor para describir la pasión de Romeo? ¿Qué connotan estos desde la actitud del sujeto lírico?

Una con una línea las palabras que están a la izquierda en la columna A con el significado de la derecha, en la columna B. Así podrá hallar algunas implicaciones semánticas.

A	B
Alas	Dificultades, impedimentos.
Obstáculos	Interrumpir, paralizar.
Detenerse	Soberbias, vanidades.

La expresión, “con las alas del amor pasé estos muros”, qué indica en el verso ¿valentía o propósito?

¿Por qué Romeo le pone alas al amor? Destaque algunas intenciones comunicativas. ¿Qué recurso literario lo amplía?

¿Las alas pueden connotar en ese verso la imposibilidad del amor? Explique.

Describa o imagine cómo pueden ser esos muros de los cuales habla Romeo. ¿Qué representan estos? Manifieste y exponga al marcar una (X) la opción correcta.

_____la duda; _____el desprecio; _____la imposibilidad.

Confeccione con ayuda de su profesor/a una posible relación léxico-semántica entre los términos “alas” y “muros”, con sus respectivas implicaciones. Ello le permitirá entender e interpretar mejor el discurso poemático.

Busque en el poema:

-Un pronombre demostrativo. _____. Especifique su función sintáctica.

¿Qué connotación o relevancia semántica pueden descubrir en el discurso al término “piedra”?

¿Cree que Romeo le estuviera poniendo vida al amor, cuando dice “y lo puede amor, amor lo intenta”. Es como si el amor cobrara vida en su persona. ¿O es que él era el amor mismo? Reflexione con sus compañeros y argumente la posibilidad de que “amor” y “Romeo” sean la misma cosa.

Analice la F.V “puede”, para que así lo determine. ¿En qué tiempo y modo gramatical está? ¿Qué connotaciones discursivas observa?

Encuentre alguna relación dicotómica entre los términos “muro” y “amor”. Auxíliese de su profesor/a. Explique, la contradicción, “acceso-negación” de Romeo hacia Julieta.

Actividades después de la lectura:

Variante 1 (integradora): Entre Romeo y Julieta, existe una fidelidad demostrada. Argumente en tres líneas esa presencia especial que siente este amado por su amada. ¿Qué sentimientos piensa que prevalecen en este fragmento, y en la obra ya estudiada por ti?

-Refléjelo en una carta, en la que imagine que es uno de ellos dos.

**Recuerdas que para redactar una carta, debes cumplir con las normas de presentación. El profesor, ya tendrá preparado su plan de clases, y lo representará en la pizarra, el esquema que le servirá de modelo para construir su texto.*

La actividad termina con la escucha de la canción “Romeo y Julieta”, de la cantante española Karina, la cual la popularizada. Esta se publicó en 1967. El profesor/a, podrá decir que con letra de Hans Bradtke, música de Henry Mayer se trata de una adaptación al español por Carlos Céspedes del tema en lengua alemana “Romeo und Julia”. Esta canción servirá como recurso intertextual al texto analizado y para valorar el texto comprendido.

Actividad docente no. 6

Unidad de aplicación. La tragedia del amor en el teatro renacentista inglés. (Unidad 6)

Título: “Cuando llegues a amar”.

Objetivo: Leer y comprender el poema “Cuando llegues a amar”, del escritor nicaragüense Rubén Darío, de manera que se aprecie que el amor es un sentimiento que irradia luz y verdad.

Actividades antes de la lectura:

Indudablemente, el tema del amor, es el de los preferidos por los estudiantes, ya ha sido estudiado en textos anteriores, por lo que en este caso, se continua, insistiendo, porque es el sentimiento universal que calma, consuela y redime. Con antelación, el profesor/a, orienta la lectura del poema “Cuando llegues a amar”, del escritor nicaragüense Rubén Darío. La actividad se motivará con la escucha de la canción en video clic “Su luz” del cantautor argentino, Ricardo Montaner, en donde podrán apreciar la verdad y luminosidad del amor. Para guiar la observación atenta, se realizarán preguntas, como por ejemplo, ¿por qué se manifiesta “que allí está su luz”? o ¿por qué se enuncia que cuando encontró su luz, volvió a nacer, y su brillo lo iluminó su luz de amor”?

Actividades durante la lectura:

“Cuando llegues a amar”, (Nicaragua, 1867-1916) de Rubén Darío

Quando llegues a amar, si no has amado,

Sabrás que en este mundo

Es el dolor más grande y más profundo

Ser a un tiempo feliz y desgraciado.

Corolario: el amor es un abismo

De luz y sombra, poesía y prosa,

Y en donde se hace la más cara cosa

Que es reír y llorar a un tiempo mismo.

Lo peor, lo más terrible,

Es que vivir sin él es imposible.

¿Le resultó interesante su lectura? ¿Por qué?

¿Qué palabras utiliza el autor para describir ese amor que él siente? Clasifíquelas como clases de palabras.

La expresión “el amor es un abismo”, qué implicaciones tiene para Ud. Interprete el sentido de esta, para que pueda encontrar significaciones en su actividad discursiva.

Busque en el poema:

La tercera y cuarta pareja sintácticas _____. -Establezca la concordancia entre ellas.

Señale verdadero (V), falso (F), o no se dice (?), según lo comprendido en el texto:

___ Para el autor amar es tanto como estar alegre y desventurado al mismo tiempo.

___ En el texto el abismo es una altura de éxtasis amorosa.

___ El amor tiene como ingredientes principales sombra e inspiración.

___ El sujeto lírico ríe y llora al mismo tiempo.

___ En el poema, existe el tema sobre la imposibilidad amorosa.

Interprete la utilización desde el punto de vista gramatical de la forma verbal “sabrás”, y destaque su posible significancia o relevancia en el poema.

¿Qué le sugiere el uso de esta metáfora: “el amor es un abismo/ De luz y sombra, poesía y prosa...”? Elabore una red de palabras en la que especifique sus connotaciones discursivas y valore la relevancia de estos términos.

Actividades después de la lectura:

Variante 1: Imagine: ¿a quién pudiera estarle hablando el sujeto lírico? Busque y escriba dos líneas lo que imagine. ¡Sea creativo y no sobre interprete las ideas! (Nota para el profesor: En las líneas se escribirá a partir del diálogo heurístico con sus estudiantes, para luego triangular las ideas más comunes y representativas)

Variante 2: Redacte una pequeña valoración donde manifieste lo comprendido del poema “Cuando llegues a amar”, de Rubén Darío. Puede apoyarse en una frase del filósofo griego Aristóteles, cuando dijo: “En la virtud se encuentra el poder de amar”.

Actividad docente no. 7

Unidad de aplicación. La tragedia del amor en el teatro renacentista inglés. (Unidad 6)

Título: “Amar es morir”.

Objetivo: Leer y comprender el poema “Paisaje de amor muerto”, de la escritora argentina Alfonsina Storni, de manera que se aprecie que el amar es un sentimiento de alto compromiso con el otro, y de responsabilidad.

Actividades antes de la lectura:

Manifiestamente, los estudiantes generan una excelente actividad creativa, cuando se les presenta al amor en sus más diversas facetas; por ello, se trabajará con el poema “Paisaje de amor muerto”, de la escritora y poeta argentina Alfonsina Storni. Se le brindarán algunos datos sobre la vida y obra de esta autora, puesto que su poesía guarda mucha relación con su vida compleja y azarosa, por lo que estuvo plegada de inseguridades, y matizada por el designio de la muerte, esa que acabó con su existencia. La actividad se motivará con la escucha de la canción “*Alfonsina y el mar*” de la cantante cubana Maureen Iznaga, o en la versión original de la argentina Mercedes Sosa, en donde podrán apreciar cuánta emoción, pero a la vez, desdicha, se dejan escapar en tan bella letra musical. Preguntas como, ¿qué impresión le transmite la expresión, “por la blanda arena vestida de mar”?, ¿qué le sugiere la frase que expresa. Si fuera preciso, se ahondará en la biografía de Alfonsina Storni, allí seguramente hallará algunas respuestas a esta sabia interrogante, que servirán de inferencias y que permitirán al final, valorar la obra.

Actividades durante la lectura:

“Paisaje de amor muerto”, (Fragmentos) (Argentina, 1892-1938) de Alfonsina Storni

Ya te hundes, sol; mis aguas se coloran

(...)

de llamaradas por morir; ya cae

Mano huesosa apaga los luceros:

mi corazón desenhebrado, y trae,

Chirrían, pedregosos sus senderos,

la noche, fillos que en el viento lloran.

con la pupila negra y descarnada.

¿Qué impresión, entonces le ha causado el poema? Intercambie con sus compañeros.

¿Qué palabras utiliza la autora para describir su consternación? Clasifíquelas como clases de palabras. Trate de confeccionar un esquema de palabras claves.

Interprete el verso: “ya te hundes, sol; mis aguas se coloran”, para que pueda hallar significaciones relevantes en su actividad discursiva.

¿Qué función gramatical posee en este poema el sustantivo “sol”? ¿Le parece que el sujeto lírico estuviera hablando con él? ¿Cómo se lo imagina? Explique.

Determine en el poema cuáles son los elementos o factores que intervienen en la comunicación. Cuáles son la (as) función (es) del lenguaje que se ponen de manifiesto en el poema. Marque con una X la opción más correcta a su juicio, según lo comprendido. Explique la función marcada, desde la intención comunicativa del poema.

_____función reguladora. _____función afectivo-valorativa. _____función expresiva o poética.
_____función fática o de contacto.

Busque en el poema:

a) La cuarta pareja sintáctica y establezca la concordancia entre ellas. _____.
¿Qué intención comunicativa le sugiere esta? Comente con sus compañeros.

b) El antónimo de “enhebrado” _____.

Deduzca e infiera a qué se podrá deber el uso por la autora de esta palabra. Establezca conexiones lógico-pragmáticas.

h) Una forma no personal del verbo_____. -Elabore en la pizarra una red de palabras que le permitan hallar las relaciones sintácticas y discursivas del poema.

Qué sentimientos refleja la autora Alfonsina Storni en el verso “con la pupila negra y descarnada”. Interprete, según lo marcado, para hallar la intención comunicativa del sujeto lírico.

¿Qué te indica el uso de esta prosopopeya (personificación): “filos que en el viento lloran”.

Imagine, para Ud., ¿a quién pudiera estarle hablando el sujeto lírico? Busque y escriba dos líneas, donde lo imagine. ¿Qué representan estos objetos líricos?

Resuma en dos líneas, y desde una oración atributiva, el sentido o significación que para usted tiene el poema. Recuerde que no debe reproducirlo con las mismas palabras de su autor.

Actividades para después de la lectura:

Variante 1: Redacte un posible diálogo entre la amada y el sol, que ella evoca en el primer verso. ¿Quizás ese sol, pudiera ser la alegoría comparativa de su amado? Explique al apoyarse en una de las frases del Apóstol José Martí, el cual aconseja que: “Morir no es nada, morir es vivir, morir es sembrar” o “Así se crea: amando”.

Variante 2: Interprete lo que algún día dijo Alfonsina Storni: “Las aguas se filtran en la tierra. Así como mis ojos en los ojos que estoy soñando embelesada”. ¿Cómo lo puede entender desde la comprensión que ha hecho del poema? Póngalo a prueba a partir de la siguiente frase se Pablo Neruda. “Algún día en cualquier parte, en cualquier lugar indefectiblemente te encontrarás a ti mismo, y ésa, sólo ésa, puede ser la más feliz o la más amarga de tus horas”.

Pablo Neruda

Variante 6: ¡A ser poetas! Imagine que es un poeta famoso, y que escribe poesías. Pues, ponga en práctica lo aprendido en las clases de Español-Literatura, y atrevase a añadir algunos versos más al poema. Para ello, puede auxiliarse, a partir de palabras y frases de algunos pensadores, que aparecen en la siguiente tabla.

Palabras	Autores
Virtud y esfuerzo...	Aristóteles
Destino, momentos felices...	Friedrich Nietzsche
Mar, alrededor, soleada isla de la vida, la muerte canta noche y día su canción sin fin...	Rabindranath Tagore
Morir con orgullo cuando ya no es posible vivir con orgullo...	Friedrich Nietzsche
La muerte debe ser tan hermosa. Para yacer en la suave tierra marrón, con la hierba ondeando sobre la cabeza, y escuchar el silencio. No tener ayer ni mañana. Para olvidar el tiempo, para perdonar la vida, para estar en paz...	Oscar Wilde

a) Creen parejas de hasta cuatro estudiantes, para que escriban una carta que luego leerán al grupo. Si el profesor lo decide, puede que la actividad de redacción sea competitiva, para ponerlas en un buzón, alegórico al 14 de febrero en honor al Día de los Enamorados. Algunas de ellas se leerán en el matutino que se prepare a los efectos de esta fecha.

Actividad docente no. 8:

Unidad de aplicación. ¿Cómo nacieron la literatura y el arte? (Unidad 2)

Título: “El bosque y el campo”.

Objetivo: Debatir sobre la importancia de cuidar los bosques, de manera que favorezca a la cultura o educación eco crítica o medioambiental, y se promueva una cultura del trabajo como virtud creadora.

Actividades antes de la lectura:

Se ha de orientar la lectura del poema “Canción campesina”, una canción de trabajo de Estonia, que aparece en el Libro de texto de Español-Literatura. Estas, tienen como propósito acrecentar la producción mediante el sonido rítmico, con textos que tratan de las actividades agrícolas y otros trabajos, cumplen la función de incitar o estimular la solidaridad del grupo. Para dar inicio a la actividad se invita a manera de motivación a escuchar la canción “Trabajar con dignidad”, del cantautor Francisco A. Velázquez, en la cual se estimula, y explica la importancia de trabajar como esencia para hallar la dignidad humana. Luego que finalice la canción, se realizarán algunas preguntas, que aseguran la comprensión global del poema propuesto. Puede preguntarse, por ejemplo, ¿por qué se expresa que “trabajar te hace posible crecer”?; advierta, el motivo de la frase “trabajar con pasión y amor por tu dignidad”, ¿por qué se insiste en la “entrega total”?

Actividades durante la lectura:

Canción campesina (Anónimo) (Estonia)

*Resuene en ti, bosque, resuene en ti
pradera;*

*resuene en ti, follaje de los árboles;
resuene*

*en vosotros mi voz; resuene en mi
garganta dorada;*

resuene mi canción, la más amada.

*Donde se oiga mi voz, se abrirán por sí
mismos*

*los troncos, se partirá por sí sola la leña,
se apilará en montones en el patio, y las
pilas*

*de heno se harán solas, sin necesidad del
esfuerzo*

de los hombres ni de las hachas afiladas.

¿A quién alude el poema?

¿Este hermoso y sugerente poema es una plegaria o ruego imperativo?

Extraiga los sustantivos, los cuales cree que se refieran al ámbito natural campesino. Elabore una red de palabras con estas, de manera que juzgue qué relaciones semánticas estas contienen.

a) ¿Qué implicación tienen estos?

b) Extraiga el primer sustantivo. ¿Qué función realiza en este verso?

c) Destaque el uso ortográfico de las comas. Refiérase a su valor semántico desde el punto de vista de la expresividad del sujeto lírico.

¿Qué forma verbal es para usted la que logra captar la atención del hablante? Señale que connotación discursiva logra descubrir. ¿En qué tiempo gramatical está? ¿Será una búsqueda del sujeto lírico hacia la escucha introspectiva del sentido medioambiental? A su juicio qué significación le aporta al poema.

¿A qué se refiere el sujeto lírico cuando dice “garganta dorada”? Determine el recurso expresivo del lenguaje que lo explicita. Señale una o algunas posibles implicaciones interpretativas.

¿Cree que el poema sea una exhortación? ¿A qué, y por qué? ¿Qué partes o palabras en el poema se lo demuestran?

Señale en el poema la estructura que determine el valor de esa canción. ¿Por qué será la más amada? Declare su valor gramatical.

¿Es posible que la voz sea una propuesta imperativa que hará que los bosques se derriben? ¿Cree que el sujeto lírico se estimule? Explique el porqué de las palabras y acciones que son recursos de un alto carácter de incitación en la consecución de la tarea. Será que en este poema prevalece la magia, ejecución de un conjuro que estimule y evoque el trabajo campestre. ¿Lo será realmente? Connótelos.

¿Qué piensa Usted...? ¿Se pueda escuchar la voz del bosque clamando por su subsistencia? Reflexione en tres líneas. 1. A partir de la una frase de Ursula Kroeber Le Guin, cuando dijo que: “La ecología de un bosque es muy delicada. Si el bosque perece, la fauna puede extinguirse junto con él”.

¿El trabajo para ellos, será una verdadera fuente de sacrificio? Señale algunas razones.

Actividades para después de la lectura:

Variante 1: Imagine que puede hablar con el personaje del poema ¿Qué consejos le daría para que continúe trabajando con tanto deseo? desde la siguiente frase, escrita por Helen Queller, la cual sirve de intertexto en su interpretación modelo, e incita al personaje del poema a cuidar el bosque y el medio ambiente con su trabajo. Apóyese en ella, para que connote sus ideas. “(...) Daría un largo paseo por el bosque y embriagaría mis ojos con todas las bellezas del mundo de la naturaleza, intentando desesperadamente absorber el gran esplendor que se despliega en todo momento ante lo que pueden ver”.

-Observe el siguiente grupo de imágenes para que diseñe un cartel alegórico al día del medio ambiente, en el exalte o enaltezca la labor del trabajo y estimule a la gente para impulsar la ardua tarea de cuidar el entorno.



La actividad termina, con el deleite de la canción “El progreso” de Roberto Carlos, la cual aborda un sensible tema ecologista, que además, de estar implícito en el poema comprendido; se pide un respeto por el medio ambiente, y que esta canción tiene el mismo sentido hoy que hace 35 años, cuando fue compuesta. Creamos un medio ambiente bello por dentro, como la amistad de ese hombre fiel que es el ser humano, principal protector de este futuro y del próximo. O, con la canción “Naturaleza” de Lidis Lamorú, una genial propuesta, que sirve también para proponer sugerentes interpretaciones nuevas, creativas e incitantes.

2.4-Diagnóstico final de la muestra en la comprensión de textos poéticos (POST-TEST)

Las actividades docentes que se planifican para comprender un texto poético están debidamente fundamentadas en la didáctica de la literatura y la teoría de la comprensión y análisis del texto poético. Se planifican referentes cognitivos y procedimentales que propicien la realización de las actividades y tareas propuestas para la comprensión sistémica con una perspectiva analítico-textual. Los resultados logrados al inicio de la investigación asintieron la necesidad de aplicar actividades docentes, para incidir en la dirección del aprendizaje de la comprensión de textos poéticos, en función de una competencia literaria efectiva en estudiantes de primer año de la especialidad de Contabilidad del Centro Mixto “Raúl Galán González”. En función de los resultados del diagnóstico se procedió a la elaboración y aplicación de las actividades docentes destinadas a dar respuesta a la tarea científica 4.

Se aplica la prueba pedagógica de salida al concluir la actividad 8. Además, otro de los métodos empíricos empleados es la **prueba pedagógica de salida (Anexo 5)** con el objetivo de comprobar el nivel alcanzado por los estudiantes en la comprensión después de aplicadas las actividades docentes. Los indicadores que inicialmente estaban afectados tuvieron varios desplazamientos positivos en cuanto a los resultados obtenidos después de aplicadas las actividades docentes. A continuación se explican los progresos de cada dimensión, según indicadores.

Dimensión 1. Comprensión inteligente (PRIMER NIVEL). Se constató que en los indicadores (1.1) (1.2) (1.3) ningún estudiante presenta dificultades, es decir, el 100% (30) de la muestra sabe reconocer el tipo de texto poético, identifica las ideas fundamentales y establece inferencias y relaciones.

Dimensión 2. Comprensión crítica. (SEGUNDO NIVEL). De los 30 estudiantes muestreados 4 (13,3 %) continúan con dificultades en los indicadores (2.1) (2.2), pues no asumen una actitud crítica y valorativa frente al texto y no emiten juicios personales de valor.

Dimensión 3. Comprensión creadora. (TERCER NIVEL). En el indicador (3.1) el 76,6 % (23) establece relaciones intertextuales, el 23,3% (6.99) aún no logra hacerlo.

En el indicador (3.2) el 26,7% (8,01) aplica a nuevas situaciones lo leído.

Matrícula	Presentados	MB	B	R	M
30	30	8	18	4	_____

La prueba pedagógica de salida se calificó de la misma forma que la inicial para poder establecer relaciones con los criterios antes expuestos. Después de calificada la misma los siguientes resultados obtenidos fueron:

Los estudiantes evaluados de MB representan el 26,7% (8) los evaluados de B representan el 60 % (18) y los evaluados de R el 13,3%. (4)

Como se puede observar hay un avance en los indicadores, pues el 26,7% (8) de los estudiantes están en el III nivel de comprensión, logran extrapolar la realidad a otras situaciones comunicativas donde ponen en práctica sus experiencias y estrategias. El 60% (18) se encuentran en el nivel II, estos logran la comprensión global del texto y extraen la idea principal, emiten juicios, criterios personales de valor, reconocen el sentido profundo del texto y

asumen una posición crítica y reflexiva. En el nivel I se ubica el 13,3% (4) de la muestra, en este nivel el estudiante extrae palabras o expresiones textuales, indaga lo explícito e implícito, es decir, transita desde lo literal hacia lo inferencial y complementario.

-Nivel I Bajo ----- 13,3% (4 estudiantes) / -Nivel II Medio ----- 60% (18 estudiantes) / -Nivel III Alto----- 26,7% (8 estudiantes)

El 84% de los estudiantes analiza, enjuicia, valora el contenido del texto literario con suficientes argumentos; además, establece relaciones con otros textos y contextos, El resto de los estudiantes de la muestra logra hacerlo con niveles de ayuda que debían ser innecesarios para el grado que cursan. Los resultados se muestran en la tabla **(Anexo 6)**

La aplicación de la **observación (Anexo 1)** con el objetivo de comprobar el desarrollo de la comprensión de los estudiantes después de aplicadas las actividades docentes, a partir de los indicadores instituidos en la investigación, proyectó que hubo cambios positivos y aleccionadores. La **entrevista (Anexo 2)** se aplicó con el objetivo de conocer el estado de los estudiantes en cuanto a la comprensión después de aplicadas las actividades docentes. Se confirmó que hubo logros significativos, pues solamente el 10% (3) de los estudiantes responden que continúan con dificultades para comprender lo leído, el 86,7% (26) logra interpretar las ideas, unos con mayor nivel de ayuda, pero lo logra. En el diagnóstico inicial solo el 30% (9) emitían criterios sobre el mensaje del texto a partir de lo evocado por el autor-emisor, y después logran hacerlo el 80% (24) de la muestra. Resumen el significado del texto mediante diferentes técnicas el 70% (21) y el 30% (9) no logra hacerlo. Se logró que el 40% (12) fuera capaz de extrapolar la realidad presentada de forma excelente, el 26,7% (8) debe realizar un esfuerzo mayor, pues todavía no logra este nivel de comprensión. El 80% (24) plantean que son capaces de tomar decisiones ante el texto y consiguen modificar sus conductas lectoras.

Se pudo constatar que durante las actividades docentes los estudiantes manifestaron un mayor desarrollo de la comprensión, pues fueron capaces de reconocer las formas elocutivas, al igual que el tipo de texto; solamente el 10% (3) presentó dificultades en explicar los valores, sentimientos y actitudes del texto; el 13,3% (4) vaciló cuando tenían que valorar el contenido y la forma; en el diagnóstico inicial solo el 13,3% (4) establecían relaciones intertextuales y después logra hacerlo el 40% de la muestra; en la fundamentación de la vigencia del texto con respecto a otras realidades comunicativas, se logró que el 33,3% (10) lo hiciera excelente y de forma independiente, el 43,3% (13) llega a realizar la fundamentación, pero con un poco de ayuda y el 23,4 % (7) debe seguir esforzándose para poder lograrlo, porque se necesita de una

actividad de comprensión organizativa del texto, para generar conocimientos, a partir de los saberes evocados; es decir, se debe estimular la construcción de un modelo mental de situación.

En el **(Anexo No. 7)** se podrá observar el análisis comparativo de los resultados de la **prueba pedagógica inicial con la prueba pedagógica final**, a partir de la representación gráfica del proceso investigativo en sus etapas inicial y final.

CONCLUSIONES:

1. El proceso de enseñanza-aprendizaje del Español-Literatura tiene sus fundamentos en los enfoques histórico-cultural, en el aprendizaje desarrollador y en el cognitivo, comunicativo y sociocultural que tiene la enseñanza actual de la lengua española y la literatura, donde la comprensión ocupa un lugar fundamental. Este componente funcional abarca diferentes niveles que van desde la traducción del significado, hasta llegar a la extrapolación. Permitió además, profundizar en el estudio del tema y adoptar una posición teórica y crítica.
2. El diagnóstico inicial permitió ganar en conocimiento acerca de las dificultades en cuanto a la comprensión del texto poético, a partir de una correcta cultura literaria. Este aplicado a la muestra permitió descubrir la existencia de carencias respecto al desarrollo de los niveles de comprensión de la lectura, que se concretan en la no determinación de la información explícita e implícita, las secuencias lógicas de los hechos evocados por el autor-emisor, la determinación de los significados de las palabras y expresiones, el sentido, la valoración y la limitación a la captación consecuente del mensaje como hecho dialógico entre el contexto y el texto.
3. Sobre la base de las deficiencias detectadas en el diagnóstico y como propuesta de solución al problema científico revelado, se elaboraron algunas actividades docentes para la comprensión de textos poéticos, de manera que se estimulara la competencia literaria y valorativa de los estudiantes. Estas fueron efectivas por cuanto se logró que se correspondan con las características de los estudiantes de la muestra, así como con sus fortalezas y limitaciones. Favorecen el desarrollo de la imaginación y la creatividad, a partir del ambiente virtual, el cual contribuye a ser dinámico, variado, instructivo, al permitir fortalecer los intereses cognitivos, para potenciar la experiencia estética, desde los niveles de comprensión del texto y los subprocesos lectores.
4. Los resultados de evaluación logrados con la aplicación de las actividades docentes y su comparación desde el desarrollo de la competencia literaria, demostraron la efectividad, en el empeño de formar lectores críticos desde dinámicas socio-discursivas y creativas. Se evidenciaron cambios en cuanto al desarrollo de los niveles de comprensión, determinante para educar ciudadanos capaces 'competentes' para asimilar la cultura literaria y defenderla.

RECOMENDACIONES:

- Proponer la socialización de los resultados de la presente investigación a través del intercambio de experiencias en las actividades metodológicas que se realicen en el territorio en la preparación de los profesores de la asignatura.
- Continuar la búsqueda de nuevas actividades docentes que estimulen el desarrollo de habilidades en el proceso de comprensión del texto poético, desde la creación de dinámicas más creativas en las clases de Español-Literatura.
- Estimular la investigación en torno a la comprensión lectora como prioridad esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Español-Literatura.

BIBLIOGRAFÍA

- Abello Cruz, A. M^a. et. al., (2014). Lectura y comprensión de textos discontinuos, icónicos-verbales y en formato digital. *El mundo y la cultura mediados por la lengua*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Acosta Gómez, I., Duarte Gandaria, O., & Enebral Rodríguez, Y. (2017). Un encuentro con la lectura y comprensión del texto poético desde la clase de Español-Literatura. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. (octubre, ISSN: 1989-4155). Málaga, España. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/10/compreesion-texto-poetico.html>
- Acosta Gómez, I., Duarte Gandaria, O., & Sarduy Sangil, D. (2017). Reto educativo: comprensión textual en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Márgenes*, 5(4), pp. 12-29, octubre-diciembre. Recuperado de: <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/margenes/issue/view/642>
- Alzola García, E. (2000). *Lengua y Literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Arboleda, J. C. (2005). Estrategias para la comprensión significativa. *Didácticas cognoscitivas y socioafectivas*. Colombia: Colección Didácticas/Magisterio. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=958200813X>
- Arias Leyva, M^a. G. et al (2007). *Español 7. Hablemos sobre la comprensión de la lectura. Cartas al maestro*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Arias Vivanco, G. E. (2018). La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico. *Revista Boletín Virtual*, Vol. 7-1, enero, pp. 86-94. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6592444>
- Atorresi, A. y otros. (2009). *La elaboración de las pruebas de Lectura y sus fundamentos. Aportes para la enseñanza de la Lectura*. ISBN 978-956-322-005-6. Santiago de Chile. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180220>
- Blanco Iglesias, E. (2005). Comprensión lectora. Una propuesta didáctica de un texto literario. *Revista Electrónica de Didáctica/español lengua extranjera*. No. 3, pp. 1-15. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1111569>
- Caballero, A. & otros. (2007). Diagnóstico del adolescente de secundaria básica. En *Módulo III primera parte. Maestría en Ciencias de la Educación*. pp. 55-63. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Caballud, M. & Carramiñana, C. (2004). Leer Juntos. *CLIJ Revista Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, No. 169, marzo, Año. 17, pp. 5-82. Recuperado de: www.cervantesvirtual.com/...17...169-marzo.../dce27250-2dc6-11e2-b417-000475f5...
- Caldera de Briceño, R. V., Escalante de Urreacheaga, T. y Terán de Serrentino, M. (2011). La lectura en el medio escolar: una experiencia pedagógica. *Revista Educere*, ISSN: 1316 – 4910, No. 51, Mayo – Agosto, pp. 451 – 462. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6357673/>
- Caride, J. A. & Pose, H. (2015). Leer el mundo hoy o cuando la lectura se convierte en diálogo. *OCNOS: Revista de estudios sobre lectura*, 1885-446 X, No. 14, p. 65-80. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5270501>
- Carrillo Pimentel, M. (2010). Leer el mundo. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, ISSN-e 2171-9624, N°. 2, pp. 1-20. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3628381>
- Cassany D. y Aliagas, C. (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura. *Revista Aula de innovación educativa*, No. 162, pp. 18-22. Recuperado de: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/25555/cass_aliag_aula_mira.pdf?sequence=1
- Cassany D., Luna, M. & Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8478278761>
- Cassany, D. & Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Revista Perspectiva*, 28(2), pp. 353-374. Recuperado de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/2175.../18441>
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, ISSN 1132-6239, No. 32, (Ejemplar dedicado a: La calidad en la educación), pp. 113-132 Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=713548>
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión Aproximaciones a la comprensión crítica. *Revista Lectura y Vida*. ISSN 2307-9630, Año 25, No. 2. Argentina. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf

- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Revista Lectura y vida, revista latinoamericana de lectura*, ISSN 0325-8637, 26(3), 2005, pp. 32-45 Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1299809>
- Coll, C. & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos. El ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de educación*, No. 346, pp. 33-70. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2591898>
- Coll, C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuario de psicología*, No. 33, pp. 59-70. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2943583>
- Coll, C. (2005). *Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información*. UOC Papers N.o 1. UOC. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf>
- Cornejo Fontecilla, T. (2002). Modelamiento metacognitivo: un aprendizaje de estrategias para la comprensión de lectura. *Revista Horizontes Educativos*, pp. 64-70. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3994408>
- Cuetos Vega, F. (2010). Procesamiento semántico. *Psicología de la lectura*. 7ª edición. Madrid: Educación Infantil y Primaria. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8471979004>
- Cuetos Vega, F. (2017). Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura. *Revista Padres y Maestros*, ISSN 0210-4679, ISSN-e 2255-1042, No. 370, junio, pp. 61-67. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?querysDismax.DOCUMENTAL_TODO=C%C3%B3mo+facilitar+el+aprendizaje+de+la+lectura
- Chomsky, N. (2003). El diseño del lenguaje. La arquitectura del lenguaje. Barcelona: Editorial Kairós. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8472455475>
- Delgado Cerrillo, B. (2007). Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la Educación Secundaria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, ISSN-e 2254-9099, ISSN 1885-446X, N.º. 3, pp. 39-54. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2388777>

- Díaz, S. P. & Morales Del R. I. (2013). Intervención sociometacognitiva: una apuesta para la comprensión textual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(4), pp. 1-13. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5891886>
- Doležel, L. (1999). El texto literario, su mundo y su estilo. *Estudios de poética y teoría de la ficción*. (Traducción: Joaquín Martínez Lorente) Universidad Murcia. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8483710633>
- Eco, U. (1986). Retórica e ideología. *Textos y Contextos I. (Compl. Desiderio Navarro)*. La Habana: Editorial Arte y Literatura.
- Escalante de Urrecheaga, D. & Caldera de Briceño, R. (2008). Discusión esquematizada: una estrategia para la comprensión de la lectura. *Revista Acción Pedagógica*, No. 17, pp. 34-43. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2967443>
- Fernández Santás, C. (2002). *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. España: Instituto Superior de Formación del Profesorado. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8436936027>
- Fumero, F. (2009). Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación-acción participativa en el aula. *Revista Investigación y Postgrado*, 24(1), ISSN 1316-0087, pp. 46-73 pp. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3223253>
- Gadamer, H. G. (1998). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Editorial Paidós. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8449327512>
- Galiana, J., Díez, I. & Caballer, J. (2016). Tipología textual y comprensión lectora en alumnado de 2º ciclo de educación primaria. *Revista Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, ISSN-e 1575-9393, No. 82, pp. 104-111. Universidad de Valencia. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5582248>
- Gallardo Álvarez, I. (2008). Leer por placer en los colegios ¿misión imposible? *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 8(3), pp. 1-26 Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2779233>
- Gallardo Álvarez, I. (2010). La poesía en el aula: una propuesta didáctica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), mayo-agosto, pp. 1-28.

Universidad de Costa Rica. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44717910014.pdf>

García Caballero, Á. M. & Fierro Chong, B. M. (2015). La enseñanza del análisis de textos en el desarrollo de la competencia analítico-textual. *Revista Avanzada Científica*, 18(2), ISSN-e 1029-3450, mayo-agosto, pp. 2-18. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5213940>

García Velazco, D. (2003). *Funcionalismo y lingüística: la gramática funcional de S.C. Dik*. Universidad de Oviedo. Recuperado de:
<https://books.google.com/cu/books?isbn=8483173743>

García, D. (2002). *Taller de lectura y redacción. Un enfoque hacia el razonamiento verbal*. México: Editorial Limusa. Recuperado de:
<https://books.google.com/cu/books?isbn=968185831X>

García, P. E. (2011). Bases para la comprensión organizativa del texto. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, ISSN 1886-2438, Nº. 6, 2011, pp. 125-138.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4779606>

Gonçalves Fernández, S. I. (2004). De la apropiación afectiva hacia una comprensión lectora efectiva del texto. *Revista Electrónica de Didáctica/ Español lengua extranjera*, No. 2, pp. 1-9. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=996452>

González Albear, M. I. (1999). La comprensión lectora: una nueva concepción. *Taller de la palabra. (Comp. Rosario Mañalich Suárez)*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Grabe, W. (2003). Revaloración del término "interactivo". *La lectura. (Coords.) Emma Rodríguez, Elizabeth Lager*. Colombia: Universidad del Valle. Recuperado de:
<https://books.google.com/cu/books?isbn=9586702138>

Gramigna, S. (2005). Estrategias y estilos para promover las interpretaciones literarias. Una investigación en el nivel inicial. *Revista latinoamericana Lectura y Vida*. Recuperado de:
https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?querysDismax.DOCUMENTAL_TODO=Estrategias+y+estilos+para+promover+las+interpretaciones+literarias.+Una+investigaci%C3%B3n+en+el+nivel+inicial

- Herrera Rojas, R. L. (2007). La poesía y su enseñanza. Esbozo de un mapa para recorrer el laberinto. La enseñanza del análisis literario. *Una mirada plural. (Comp. Rosario Mañalich Suárez)*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Illias, W. (2014). Aproximación epistémica a la educación literaria. *Revista Educere*, 18(1), pp.102-119. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5163442>
- Jiménez Vélez, C. A. (2003). *Neuropedagogía, lúdica y competencias*. Colombia: Colección Aula Abierta. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=9582006994>
- Jouini, K. & Saud, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de la lengua y sus culturas*, ISSN-e 1576-7809, No. 13, diciembre. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2255343>
- Jurado, F. (2016). La lectura crítica. El diálogo entre los textos. *Revista Ruta maestra*. Artículo central Nacional. Recuperado de: <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/pdf/3.pdf>
- Kristeva, J. (1999). *El lenguaje, ese desconocido. Introducción a la lingüística*. Madrid: Editorial Fundamentos. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8424504984>
- Lampis, M. (2016). Sobre la noción de "texto artístico". *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, No. 25, p. 685-694. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5476791>
- Larrañaga, E. & Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de falsos lectores. *OCNOS: Revista de Estudios sobre lectura*, 1885-446 X, No. 1, pp. 43 - 60. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1973232>
- León, J. A. (2013). Lee poco y serás como muchos, lee mucho y serás como pocos. *Revista Padres y Maestros*, No. 350, abril, pp. 32-36. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4206029>
- Leyva Pérez, A., Hernández Díaz, Y. M. & Ramírez Fonseca, Y. (2016). Comunicación y actividad docente. En *Boletín Redipe*, ISSN-e 2256-1536, 5 (12), 2016, pp. 176-186. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6133078>

- Llamazares Prieto, M. T., Ríos García, I. & Buisán Serradel, C. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista Española de Pedagogía*, Año LXXI, No. 225, mayo-agosto, pp. 309-326. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4198598>
- Makuc, M. (2015). Las teorías implícitas sobre la comprensión textual y las estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios de primer año. *Revista Estudios pedagógicos*, ISSN 0716-050X, 41(1), pp.143-166. Universidad de Magallanes, Chile. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5160684>
- Martos Núñez, E. (2010). Los entornos constructivistas de aprendizaje (ECA) y la educación literaria. *Revista Puertas a la lectura*, ISSN 1575-9997, No. 22, pp. 34-48. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6014069>
- Mata, F. S., Gallego, J I., y Mieres, C. G. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica. *Bordón: Revista de pedagogía*, ISSN 0210-5934, ISSN-e 2340-6577, 59(1), 2007, pp. 153-166. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2533523>
- McNamara, D. S. (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos*, 37(55), pp. 1-12. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/806-aprender-del-texto-efectos-de-la-estructura-textual-y-las-estrategias-del-lectorpdf-zGLp4-articulo.pdf>
- Mendoza Fillola, A. & Briz Villanueva, E. (2003). El enfoque comunicativo. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Editorial Pearson Educación. Recuperado de: <https://books.google.com/cu/books?isbn=8420534552>
- Mendoza Fillola, A. (1999). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. Literatura infantil y su didáctica (Coods: Pedro C. Cerrillo y Jaime García Padrino)* Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha: Colección Estudios. Recuperado de: <https://books.google.com/cu/books?isbn=8489958637>
- Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de: <https://books.google.com/cu/books?isbn=8484271307>

- Mendoza Fillola, A. (2007). El proceso de lectura. Las estrategias. *La formación de mediadores para la promoción de lecturas*. (Coords. Pedro C. Cerrillo y Santiago Yubero) España: Cuenca. Recuperado de: <https://books.google.com/cu/books?isbn=8484275450>
- Mendoza Fillola, A. (2008). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/funcin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-de-la-competencia-literaria-0/>
- Mendoza Fillola, A. (Coord). (2003). El desarrollo de la competencia literaria y de la competencia lectora. *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Pearson Education. Recuperado de: <https://books.google.com/cu/books?isbn=8420534552>
- Millán, N. R. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, No. 16, enero-diciembre. Mérida-Venezuela. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3750363>
- MINED. (1989). *Programa de Español-Literatura 10º grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Moreno Bayona, V. (2005). Lectores competentes. *Revista de Educación*. No. Extraordinario. Julio. España. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_12.pdf
- Morón Arrollo, C. (2007). El núcleo de la lectura. *OCNOS: Revista de Estudios sobre lectura*, No. 3, pp. 7-20. ISSN 1885-446X. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2388766>
- Múñoz-Múñoz, Á. E. & Ocaña de Castro, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Revista Cuadernos de Lingüística Hispánica*, ISSN 0121-053X, No. 29, pp. 223-244. Universidad de Colombia. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5834665>
- Olaziregi, M. J. (2000). El comentario de textos literarios en Secundaria. *CLIJ Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, No. 133, diciembre, pp. 5-82. Recuperado de: www.cervantesvirtual.com/.../clij...y.../0b70a6d2-0bcb-11e2-b1fb-00163ebf5e63.pdf

- Parra, M. (1999). La lectura como un proceso de construcción de significados. *Espacio Literario y Espacio Pedagógico. Límites y Confluencias (Memorias)* Colombia: Colección Aula Abierta. Recuperado de: <https://books.google.com/cu/books?isbn=9582004673>
- Payarés Comas, B. & Machado Durán, Ma. T. (2012). El tratamiento de lo heurístico en el trabajo con el texto. *Revista Pedagogía Universitaria*, 17(5), pp. 48-57. Recuperado de: cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/50
- Peña González, F. J. (2018). El placer de leer. *Revista Educere*, ISSN: 1316-4910, Año 23, No. 74 Enero- abril, pp. 77 – 081. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6651815>
- Pérez Daza, M. Á. (2011). Posturas y estrategias sobre la poesía en el aula. *Revista Innovación y Estrategias Educativas*, ISSN 1988-6047, No. 38, enero, pp. 1-8. Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_38/MIGUEL_ANGEL_PEREZ_DAZA_02.pdf
- Pimentel, L. A. (1990). Sobre la lectura. *Revista Acta Poética*, ISSN-e 0185-3082, 11(1-2) Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5255287>
- Pinzás García, J. (1986). Del símbolo al significado: el caso de la comprensión de lectura. *Revista de Psicología*, 4(1), pp. 4-13. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6123365>
- Puente, A, Mendoza-Lira, M., Calderón J. F., & Zuñiga, C. (2019). Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos. *Ocnos: Revista de Estudios sobre lectura*, 18(1), pp. 21-30. Recuperado de: <https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/issue/view/173>
- Ramírez, E. M. (2012). La institución bibliotecaria: una fuerza fundamental para los jóvenes lectores del siglo XXI. *Leer en el siglo XXI (Comp. Leticia Rodríguez Pérez)*. La Habana: Editorial Gente Nueva.
- Rastier, F. (2005). *Semántica interpretativa*. México: Editorial Siglo XXI. Recuperado de: <https://books.google.com/cu/books?isbn=9682325749>
- Roméu, A. (Compl.) (2003). *Acerca de la enseñanza del Español y la Literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Roméu, A. (Compl.) (2015). *Introducción a la Didáctica de la lengua española y la literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Sanz, M. & León, J. A. (2010). Estimular la comprensión lectora. *Revista Padres y Maestros*, ISSN 0210-4679, ISSN-e 2255-1042, No. 333, junio, pp. 25-29. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=Estimular+la+comprensión+C3%B3n+lectora
- Selfa, M. & Azevedo, F. (2013). Poesía en castellano para la Educación Primaria: Algunas secuencias prácticas de trabajo con textos poéticos. *Ocnos: Revista de Estudios sobre lectura*, No. 10, pp. 55-69. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/232>
- Silvestre Oramas, M. & Zilberstein Toruncha, J. (2000). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Solé i Gallart, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 59, pp. 43-61. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4771137>
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista Infancia y Aprendizaje*, ISSN 0210-3702, ISSN-e 1578-4126, No. 39-40, pp. 1-13. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>
- Solé, I. (1995). El placer de leer. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana Lectura*, No. 3, Año. 16. Recuperado de:
- Solé, I. (1996). Estrategias de comprensión de la lectura. *Revista Lectura y Vida*, año 17, No. 4. Recuperado de: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n4/sumario>
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graò. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8478278680>
- Soto Gómez, D., Gutiérrez de la Cruz, I., & Mora Quintana, E. C. (2017). La promoción de lectura más allá de la biblioteca escolar. *Revista Conrado*, 13(60), pp. 102-105. Recuperado de: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/579/610>
- Suárez, Á., Moreno Manso, J. M. & Godoy, J. M^a. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y*

- Escritura*, ISSN-e 2171-9624, No. 1, pp. 2-16. Universidad de Extremadura. España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4035286>
- Taboada, A. (2006). La generación de preguntas y la comprensión lectora. *Revista Lectura y Vida*, ISSN 0325-8637, 27(4), pp. 18-29. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2234372>
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press. Recuperado de: <http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20&%20Walter%20Kintsch%20-%20Strategies%20of%20Discourse%20Comprehension.pdf>
- Vázquez Medel, M. Á. (2010). Las aulas de lectura: una propuesta global para el fomento de la lectura en/desde la Universidad. *Álabe: Revista de la Red de Universidades Lectoras*, No. 2, ISSN 2171-9624, diciembre, pp. 1-15. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3628322>
- Vieiro Iglesias, P. (2004). El aprendizaje a partir de los textos. *Revista Padres y Maestros*, No. 282, febrero, pp. 10-14. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=826243>
- Villaminzar Durán, G. (2003). El lenguaje en la comprensión de la lectura. *Revista Acción Pedagógica*, 2(12), pp. 86-94. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?querysDismax.DOCUMENTAL_TOD O=Del+s%C3%ADmbolo+al+significado+el+caso+de+la+comprensi%C3%B3n+de+lectura
- Villardón Gallego, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de las competencias. *Revista Education siglo XXI*, No. 24, pp. 57-76. Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/153/136>
- Weinberg Alarcón, J. A., Caamaño Matamala, R. H. Mondaca Becerra, L. A. (2018). Comprensión lectora: propuestas didácticas para el lector-traductor. *Sendeban: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación*, ISSN 1130-5509, N°. 29, pp. 305-327. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6672161>
- Yubero Jiménez, S; & Larrañaga Rubio, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *OCNOS: Revista de Estudios sobre lectura*, ISSN 1885-446X, No.62, pp. 7-20. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3321290>

Zaldívar Sansuán, R. (2017). Las actitudes de los adolescentes hacia la poesía, su didáctica y la educación emocional en la ESO. *Revista Didáctica (Lengua y literatura)*, ISSN 1130-0531, No. 29, pp. 259-277. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6317950>

ANEXOS:

Anexo No. 1

Guía de observación a actividades:

Objetivo: Constatar cómo se comporta la muestra en las diferentes actividades objeto de investigación respecto al trabajo con la comprensión del texto poético.

1-Identificación del contexto o referente:

Alto___ Medio___ Bajo___

2-Identificación de significados y sentidos:

Alto___ Medio___ Bajo___

3-Aplica cabalmente su universo del saber o conocimiento cultural a la situación e intención comunicativa del texto:

Alto___ Medio___ Bajo___

Indicadores

1-Identificación de la tipología y formas elocutivas.

2-Reconocimiento de lo que el texto comunica.

3-Reconocimiento de los valores, sentimientos y actitudes del texto.

4-Valoración del contenido y la forma del texto.

5-Establecimiento de relaciones entre el texto y otros textos.

6-Fundamentación de la vigencia del texto con respecto a otras realidades.

Anexo No. 2

Entrevista a estudiantes

Objetivo: Conocer el estado inicial que tienen los estudiantes en cuanto al desarrollo de la comprensión de textos.

1. ¿Siempre que tu profesor te orienta la lectura de un texto lo comprendes?
2. ¿Interpretas ideas que aparecen en el texto?
3. ¿Emites criterios sobre las conductas evocadas autor-emisor (sujeto lírico) y el mensaje del texto?
4. ¿Resumes la significación del texto mediante esquemas, párrafos, dibujos, cuadros sinópticos?
5. ¿Extrapolas las ideas del texto a nuevas situaciones comunicativas?
6. ¿Reaccionas ante el texto y modificas tu conducta?

Indicadores

1. Entender lo leído y el referente-realidad.
2. Interpretar ideas que aparecen en el texto.
3. Emitir criterios sobre las conductas del autor-emisor (sujeto lírico) y el mensaje del texto.
4. Resumir la significación del texto mediante esquemas, párrafos, dibujos, cuadros sinópticos.
5. Extrapolar las ideas del texto a nuevas situaciones comunicativas.
6. Reaccionar ante el texto y modificar la conducta.

ANEXO:

Anexo No. 3

Prueba pedagógica de inicio (pre-test)

Objetivo: Comprobar la situación actual del desarrollo de la comprensión del texto poético, en los estudiantes del Centro Mixto Raúl Galán González.

Cantidad de estudiantes a evaluar: _____ **Año:** _____ **Grupo:** _____

Consigna: Con la realización de este ejercicio contribuirás a que esta investigación sobre el desarrollo de la comprensión del texto poético, llegue a feliz término.

*Lea el texto para que puedas realizar las actividades.

*Puede leer el texto las veces que necesites.

*Trate de hacer todas las actividades.

Gracias por tu ayuda.

1. Lea atentamente el siguiente poema para que pueda comprenderlo, aparece en el libro “*La Noche*” de la escritora cubana Excilia Saldaña:

— Abuela, ¿qué es la alegría?

— ¿Resto?

— Uno + uno + uno más.

— El egoísmo.

— Multiplicado...

— Divido todo...

— X el infinito.

— / la humanidad.

¿En qué aspecto según su criterio, radica la originalidad de este texto?

¿Qué mensaje tan abarcador nos envía desde su brevedad? ¿Quiénes intercambian ideas en el texto? ¿Cómo lo supo?

¿Cuál es el sustantivo en el poema que se puede sustituir por “regocijo” o “satisfacción”, sin que cambie de sentido el significado con el cual fue concebido en el texto?

En el vocablo “abuela”, puede señalar: _____ un hiato o _____ un diptongo ¿Por qué? Explique brevemente. ¿Qué le sugiere ella?

En el poema el término “humanidad”, ¿se refiere para Ud., mundo o a los valores de este? Explique.

En el poema, ¿con qué intención cree que el sujeto lírico haya concebido su estructura tan particular? ¿A qué alagará? ¿A la Matemática? Reflexione.

La siguiente oración “¿qué es la alegría?” ¿Cómo la clasifica por la actitud del hablante? ¿Qué le sugiere esta emotividad?

Variante 1: Coincide usted con los juicios o respuestas emitidos por la abuela. Escríbalos en forma de resumen.

¿Cómo se imagina a la abuela del poema? Redacta un texto, en el que la describa. Puede apoyarse en vecinos, o sus propios abuelos.

Variante 2: A continuación se le presentan fragmentos de algunos pensamientos extraídos del *Diccionario del Pensamiento Martiano*, en los que el Apóstol hace referencia a un mensaje similar al del texto de Excilia Saldaña. Seleccione o marque con una X el que más pueda connotar las ideas del poema. Explique su selección en un texto expositivo.

_____”La alegría es el vino del espíritu”.

_____”El alma del hombre, como el cielo en el agua del mar, se refleja siempre en su obra”.

_____”En momentos sublimes se purifica, y eleva para la hora necesaria, el alma de los hombres”.

_____”Amor es delicadeza, esperanza fina, merecimiento, y respeto”.

Anexo No. 4:

Escala de valoración por niveles de los indicadores establecidos que miden el desarrollo de la comprensión de textos poéticos.

Indicador 1.1

Nivel alto: Encuentra palabras, expresiones significativas, recursos estilísticos u otros elementos que le facilitan descubrir el tipo de texto.

Nivel medio: En ocasiones tiene dificultad para identificar la tipología de texto.

Nivel bajo: No es capaz de identificar el tipo de texto.

Indicador 1.2

Nivel alto: Diferencia lo esencial de lo secundario o accesorio y descubre las ideas fundamentales.

Nivel medio: No se muestra seguro a la hora de identificar la idea principal.

Nivel bajo: No identifica correctamente la idea principal.

Indicador 1.3

Nivel alto: Establece las relaciones causa-efecto y los nexos entre los componentes o elementos que integran el texto.

Nivel medio: En ocasiones presenta dificultades para establecer deducciones lógicas entre los elementos que integran el texto.

Nivel bajo: No logra establecer ningún tipo de inferencias y relaciones.

Indicador 2.1

Nivel alto: Utiliza adecuadamente los argumentos que le servirán para asumir una actitud crítica ante el texto.

Nivel medio: El estudiante presenta insuficiencias a la hora de expresar juicios y valoraciones sobre el texto.

Nivel bajo: No es capaz de valorar la temática que fue abordada en el texto.

Indicador 2.2

Nivel alto: Expone con claridad juicios personales y es capaz de proporcionar suficientes argumentos que se corresponden con el tema tratado.

Nivel medio: Emite criterios pero no los suficientes para sustentar el tema.

Nivel bajo: No argumenta casi ninguna de las ideas sugeridas.

Indicador 3.1

Nivel alto: El estudiante asume una actitud independiente, toma decisiones respecto al texto, lo relaciona con otros contextos y lo hace intertextual.

Nivel medio: No muestra seguridad al relacionar el texto leído con otros contextos.

Nivel bajo: No logra establecer relaciones intertextuales.

Indicador 3.2

Nivel alto: Siempre aplica lo comprendido, ejemplifica o extrapola; el estudiante utiliza creadoramente los nuevos significados adquiridos por él.

Nivel medio: No siempre aplica a nuevas situaciones lo leído de forma original y creativa.

Nivel bajo: No es capaz de extrapolar ideas, repite la misma idea desarrollada en el texto objeto de estudio.

Anexo No. 5

Prueba pedagógica de salida (post-test)

Objetivo: Comprobar el desarrollo de la comprensión del texto poético en los estudiantes de 10º 1 del Centro Mixto Raúl Galán González. Después de la aplicación del pre-experimento pedagógico.

Consigna: Con la ejecución de este ejercicio ayudará a que esta investigación sobre el desarrollo de la comprensión del texto poético, llegue a feliz término.

*Lea el texto para que pueda realizar las actividades.

*Sea cuidadoso y ponga mucho esmero en las respuestas que consigne.

Gracias por tu ayuda.

Lea atentamente el siguiente poema titulado “*Es la magia que enamora...*”, para que pueda comprenderlo, dedicado a bailarina Alicia Alonso, y es del escritor español Santiago Castelo.

Es la magia que enamora,	en el sol de la esperanza;
la luz que al aire detiene,	llama que al amor alcanza
Alicia es la voz que viene	cuando sus brazos de nieve
despierta y madrugadora.	giran un minuto leve
Es el arte que se dora	y el mundo se vuelve danza.

¿A qué arte se hará referencia? ¿Cómo lo supo?

El contenido del poema muestra admiración por:

_____ un artista.

_____ una pintora.

_____ una bailarina.

En el poema el sustantivo “magia”, ¿hará referencia al el hechizo de la bailarina al público por su ejecución? Explique

La expresión “la luz que al aire detiene”, ¿significará la serenidad de sus pasos? Explique a partir del éxtasis de los observadores ante tanta belleza en su arte.

¿Por qué cree que el sujeto lírico la haya llamado por su nombre?

¿Cree que la intención haya sido de catalogarla como un “hada”? Exponga en elos líneas lo que piense.

En el poema los vocablos “despierta y madrugadora”, ¿a qué se refieren?

Destaca en el poema el verso “es el arte que se dora”. Construya una red de palabra claves donde implique ambos conceptos. ¿Qué intenciones pudo haber tenido el sujeto lírico al emplearla?

¿Cuál es el recurso expresivo del lenguaje literario que delimita la frase anterior?

_____símil _____metáfora

También se puede notar un sintagma nominal de gran belleza lírica: “en el sol de la esperanza”. Interpretela a la luz de lo que le puede inspirar verla.

El sintagma nominal “brazos de nieve”, ¿qué le sugiere? Es: _____una metáfora. _____un símil.

Variante 1:A continuación le mostramos fragmentos de algunos pensamientos que hemos seleccionado del *Diccionario del Pensamiento Martiano*. Marque con una X aquellos que mejor describan la belleza y arte en Alicia Alonso. Deben guardar relación con el poema analizado:

_____”Todo lo merece la hermosura. La hermosura es un derecho natural. Donde aparece surge la luz, la fuerza y la alegría. Un ser hermoso es un bienhechor”.

_____”Luz es una especie de espíritu que brota del sol en el cielo, y de las mujeres en la tierra”.

_____”Quien quiere, gana. Quien no se esfuerza, no quiere”.

Resuma en las líneas que se le ofrecen el contenido del poema. No pueden reproducir o repetir lo que él significa.

Variante 2: ¿Qué rasgos de la personalidad de Alicia, desearía poseer, para ser un mejor ser humano? Argumente esta expresión, a partir de la siguiente máxima martiana. “Todos los pueblos tienen algo inmenso de majestuoso y de común, más vasto que el cielo, más grande que la tierra, más luminosas que las estrellas, más ancho que el mar: el espíritu humano”.

Anexo No. 6

Niveles para el análisis de la prueba pedagógica (pre-test y post-test)

Sin Nivel: Significa que los estudiantes poseen limitados conocimientos que no les permiten responder preguntas ni del primer nivel de desempeño.

I Nivel: Los estudiantes responden al menos dos preguntas del primer nivel de comprensión, una de nivel explícito y otra inferencial.

II Nivel: Poseen conocimientos esenciales que les permiten responder preguntas del segundo nivel de comprensión.

III Nivel: Saben responder preguntas hasta el tercer nivel de comprensión.

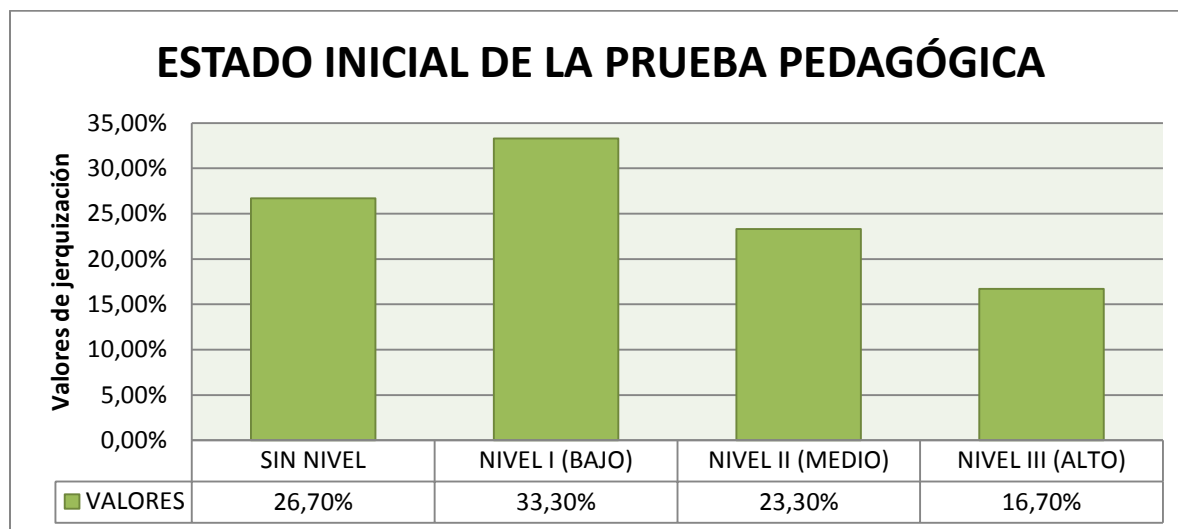
Anexo No. 7

Análisis comparativo de los resultados de la prueba pedagógica inicial con la prueba pedagógica final

TABLA CON LOS RESULTADOS DEL ESTADO INICIAL Y FINAL DE LA PRUEBA PEDAGÓGICA

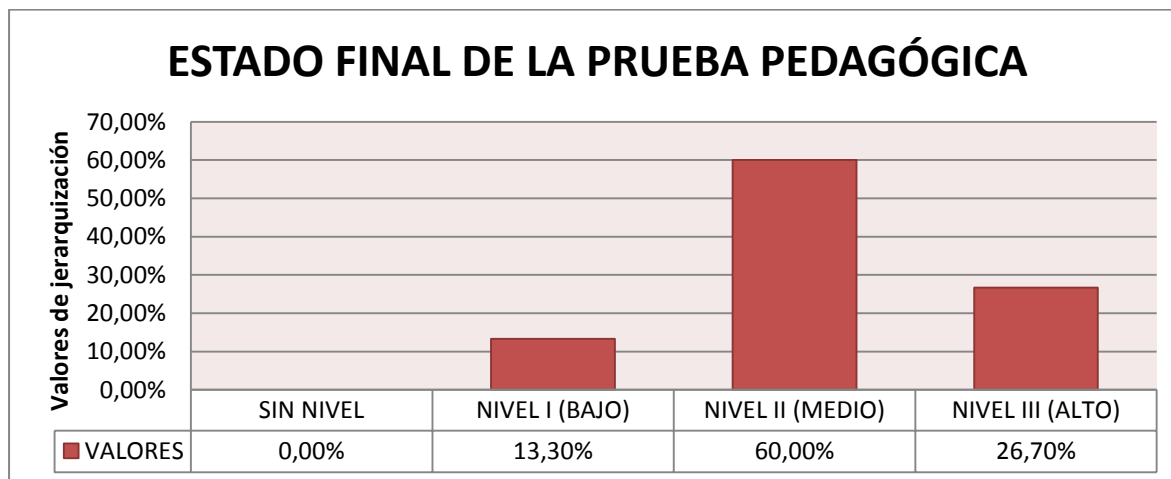
Matricula	SIN NIVEL		NIVEL I (Lectura inteligente)		NIVEL II (Lectura crítica)		NIVEL (Lectura creadora)	
	%	BAJO %	%	MEDIO %	%	ALTO %	%	
30	8	26,7%	10	33,3%	7	23,3%	5	16,7%
Matricula	SIN NIVEL		NIVEL I (Lectura inteligente)		NIVEL II (Lectura crítica)		NIVEL III (Lectura creadora)	
	%	BAJO %	%	MEDIO %	%	ALTO %	%	
30	0,00	0,00	4 %	13,3	18	60 %	8	26,7 %

GRAFICA DE LA PRUEBA PEDAGÓGICA INICIAL



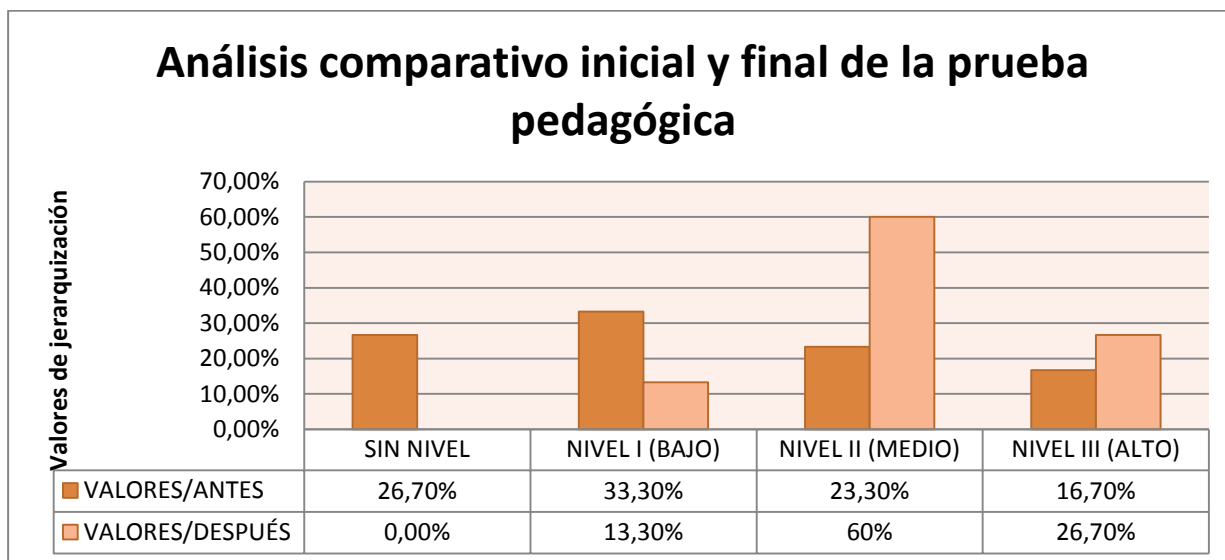
- Sin nivel ----- (8) 26,7%
- Nivel I Bajo ----- (10) 33,3%
- Nivel II Medio ----- (7) 23,3%
- Nivel III Alto----- (5) 16,7%

GRAFICA DE LA PRUEBA PEDAGÓGICA FINAL



- Nivel I Bajo----- (4) 13,3%
- Nivel II Medio ----- (18) 60%
- Nivel III Alto----- (8) 26,7%

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA CONSTATACIÓN INICIAL Y FINAL DE LA PRUEBA PEDAGÓGICA



- Sin nivel ----- (8) 26,7%
- Nivel I Bajo ----- (10) 33,3%
- Nivel II Medio ----- (7) 23,3%
- Nivel III Alto----- (5) 16,7%

- Nivel I Bajo----- (4) 13,3%
- Nivel II Medio ----- (18) 60%
- Nivel III Alto----- (8) 26,7%

Anexo No. 8

Guía para el análisis de documentos

Objetivo: Analizar lo referente a la comprensión de textos poéticos en diferentes documentos.

Aspectos a revisar:

1-Consideraciones sobre la comprensión del texto poético, desde el análisis literario.

2-Recomendaciones metodológicas sobre la comprensión de textos poéticos.

3-Planificación docente para la comprensión de textos poéticos.

4-Normativas que se instituyen para la proyección del trabajo para dar atención a la comprensión de textos poéticos, en función del análisis literario.

5-Proyecciones que se establecen en el Plan Metodológico para el trabajo con la comprensión de textos poéticos, en función del análisis literario.