

EL ANÁLISIS DE TEXTOS TECNOCIENTÍFICOS: GUÍAS DE EJERCICIOS

THE ANALYSIS OF TECHNOLOGICAL TEXT: EXERCISES GUIDE

Ernan Santiesteban Naranjo¹ (ernansn@ult.edu.cu)

Kenia María Velázquez Avila² (keniava@ult.edu.cu)

Irene Calzado Vargas³

RESUMEN

El artículo aborda una de las principales problemáticas de la actualidad: la insuficiente dirección del aprendizaje en el componente análisis de textos tecnocientíficos, que trae consigo una disminución en los resultados académicos de los estudiantes. Por esta razón se diseñaron varios ejercicios encaminados a elevar los conocimientos y habilidades en aras de obtener una mayor calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Español-Literatura. Se expone el marco teórico referencial, el procesamiento de la información obtenida mediante la aplicación de técnicas e instrumentos, los ejercicios para la solución del problema y el análisis de la aplicación de la propuesta.

PALABRAS CLAVES: Análisis de textos, guía de ejercicios, textos tecnocientíficos

ABSTRACT: The article addresses one of the main problems of today: the insufficient direction of learning in the component of analysis of techno-scientific texts, which brings with it a decrease in the academic results of students. For this reason, several exercises were designed to raise the knowledge and skills in order to obtain a higher quality in the teaching-learning process of the Spanish-Literature subject. The theoretical frame of reference is presented, the processing of the information obtained through the application of techniques and instruments, the exercises for the solution of the problem and the analysis of the application of the proposal.

KEY WORDS: Text, analysis, exercises guide, techno-scientific text

Hoy en día nos encontramos ante una situación que afecta toda la orientación de la educación. Para la formación de los estudiantes, la habilidad de leer es un requisito indispensable que debe ser considerado en el modelo del profesional que demanda actualmente la sociedad del conocimiento.

¹ Doctor en Ciencias Pedagógicas, con categoría docente de Profesor Titular. Licenciado en Educación en la especialidad de Inglés. Es presidente del Tribunal de Mínimo de Idioma para aspirantes a doctores y del Tribunal de Idioma para cambio de categorías docentes superiores. Actualmente se desempeña como Director de la Editorial Académica Universitaria de la Universidad de Las Tunas, Cuba.

² Doctora en Ciencias Pedagógicas, con categoría docente de Profesor Titular. Licenciada en Educación en la especialidad de Español-Literatura. Actualmente se desempeña como coordinadora de Posgrado del Centro de Estudio de Didáctica Superior de la Universidad de Las Tunas, Cuba.

³ Master en Desarrollo Cultural Comunitario, Profesora Auxiliar de Español-Literatura

Al respecto, autores como Santiesteban y Velázquez (2012, p. 2) señalan "... la enseñanza de la lectura y su comprensión ocupa un lugar preponderante dentro de los planes de estudios por ser la base del resto de las asignaturas. Por tanto, dichos procesos merecen especial atención dentro de la actividad escolar y también en la sociedad".

En este sentido, Álvarez (1996, p. 11) considera que "... el proceso de enseñanza de la lectura exige, cada vez con mayor urgencia, del diseño de estrategias didácticas eficaces que partan de una modelación análoga a la complejidad de la lectura como actividad, tanto en su diversificación tipológica como en su estructura peculiar". De lo anterior se infiere la necesidad de continuar investigando en esta importante habilidad comunicativa.

En la práctica escolar se ha constatado mediante un diagnóstico fáctico que muchos estudiantes, inclusive del nivel universitario, no pueden hallar una idea o un dato, la inmensa mayoría leen los distintos tipos de textos a similar velocidad, les es difícil ubicar el micro, meso y macrocontexto; así como la significación complementaria e inferencial, muy pocos son capaces de entender diferentes materiales. En síntesis, los sujetos (objeto de investigación) no han desarrollado las habilidades para el análisis de texto.

Las referidas insuficiencias están dadas por la ausencia de claridad conceptual en los profesores y la insuficiente divulgación de las experiencias realizadas al respecto. Por tanto, se propone una guía de ejercicios organizada por niveles, en sistémica relación con las obras literarias para el desarrollo de las habilidades en el análisis de texto.

Acerca de la categoría texto

Los juicios divergentes del concepto texto desde perspectivas lingüísticas conducen a definir este término desde una óptica docente con el objetivo de propiciarle una utilidad didáctica que permita un enfoque educativo; por lo que su definición, más que un estudio exhaustivo y crítico de las diversas definiciones, es una aproximación teórica suficiente y necesaria para satisfacer el objetivo didáctico propuesto.

En correspondencia con la dinámica de la investigación, cuyos resultados se presentan en este artículo, se asume la definición de texto no docente aportada por Santiesteban (2012a, p. 72), quien considera que:

... es una unidad lingüística con sentido completo o configuración (cuadro pictórico, señalizaciones, partituras, imágenes) que expresa un contenido con un valor semántico. Se rige por determinados principios de orden, tiempo y estructuración. Expresa significados, sentidos y significación que se concretan en los procesos de decodificación o redecodificación del receptor. Puede representar las dos variantes de la lengua: la oral y la escrita y tiene implícitos o explícitos valores tecnocientíficos, comunicativos, estéticos y literarios.

Mientras que el texto docente como cualquier material impreso o no, que puede representar las dos variantes de la lengua: la oral y la escrita, constituye una unidad lingüística con sentido completo o configuración (cuadro pictórico, señalizaciones, partituras, imágenes) que expresa no solo significados, sino

también sentidos que se revelan en el contenido (micro, meso y macrocontexto) y su significación se materializa en el entendimiento, comprensión e interpretación que ofrece el receptor. Se rige por determinados principios de orden, tiempo y estructuración. Posee funciones y finalidades pedagógicas que le proporcionan valor gnoseológico al sujeto. Tiene implícitos o explícitos valores tecnocientíficos, comunicativos, políticos, morales, económicos, culturales, estéticos y literarios que, cuando está impreso, requiere de la habilidad generalizada leer, competencia lectora o invariante de habilidad lectora para su decodificación o redecodificación y cuando no, requiere de las habilidades que intervienen en la escucha.

Un aspecto en el que todavía no se ha llegado al establecimiento de criterios aceptados por los lingüistas es el referido a la tipología de textos, porque los tipos de textos no pueden ser considerados de la misma manera por quienes consideran la lingüística textual referida al sistema o al discurso, o ambas. (Blanco y otros, 1991). No obstante, se valorarán los siguientes tipos de textos que se encuentran implícitos o explícitos en las selecciones de textos y libros básicos que se utilizan en la enseñanza.

Según Grellet, (1981, p. 43) los textos se clasifican en:

- Novelas, cuentos cortos, fábulas; otros pasajes y textos literarios (ejemplo: ensayos, diarios, anécdotas, biografías).
- Piezas de teatro (drama).
- Poemas, quintilla jocosa, versos para niños.
- Cartas, postales, telegramas, notas.
- Periodísticos y revistas (titulares, artículos, editoriales, pronósticos del tiempo, programas de radio, TV y teatro).
- Artículos especializados, informes, resúmenes, ensayos, cartas de negocios, sumarios, précis, cuentos, panfletos (políticos y otros).
- Libros de bolsillo, libros de textos y guías.
- Recetas.
- Anuncios, folletos de viajeros o turistas, catálogos.
- Rompecabezas, reglas de juego.
- Instrucciones (ejemplo: advertencias), indicaciones (ejemplo: cómo usar algo), letreros, reglas y regulaciones, pósters, señales (ejemplo: de tránsito), planillas (ejemplo: de solicitud), graffiti, menús, listas de precio y tickets.
- Tiras cómicas, muñequitos y caricaturas, leyendas (ejemplo: de mapas y cuadros).
- Estadísticas, diagramas, cartas de navegación, horarios y mapas.
- Directorios telefónicos, diccionarios y libros de frases.

Esta clasificación no tiene una fundamentación conceptual y tiende a ser una lista de formas en que pueden aparecer los distintos modos de escrituras. La gran diversidad y la falta de un elemento conductor afectan su utilización didáctica. El autor lo expone como un elemento más, sin darle la importancia que la tipología textual tiene en el desarrollo de las habilidades y hábitos lectores.

De Armas y otros (1982, p. 11) en *Training in Effective Reading II* expone los tipos de textos, según el propósito del autor, en "...informativos, descriptivos, de ejemplificación, de indicaciones, expositivos, argumentativos y narrativos". Este libro, de gran utilidad en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, facilita el reconocimiento de estructuras sintácticas y el tratamiento del vocabulario; operaciones que influyen en el desarrollo de habilidades lectoras, pero que no son suficientes.

Para Lucas (1990, p. 52) "...los textos se dividen teniendo en cuenta el campo, el medio, el registro o propósito del autor".

De acuerdo con el campo, es la clasificación que se utiliza en las bibliotecas escolares, donde los libros se agrupan en estantes por la materia. La taxonomía, teniendo en cuenta el registro, se enfoca desde la óptica estilística refiriéndose al grado de formalidad o informalidad del texto. De acuerdo con el medio: En artísticos (novelas, cuentos cortos, ensayos, poesía y drama) y el registro (causal, personal, transaccional, referencia, pedagógico y académico).

Según Galperin (1987, p. 250) los textos se clasifican en "... literarios, publicitarios, periodísticos, científicos y textos oficiales". Esta clasificación es lingüoestilística: dentro de los literarios señala la poesía, el drama y la prosa; dentro de los publicitarios, los ensayos, los artículos y la oratoria o discurso; dentro de los periodísticos, sumarios noticiosos, anuncios y clasificados, titulares y editorial; dentro de los oficiales, los de negocios, diplomáticos, militares y legales.

Hasta aquí una breve referencia a una serie de clasificaciones que se utilizan en la enseñanza de la lectura. Estas tipologías jerarquizan la forma de los textos y no su contenido. De ahí que sean factibles para la enseñanza de la escritura, a través de un enfoque de lectoescrituralidad, pero no para el desarrollo consecuente de las habilidades elementales, primarias y generalizadas.

En correspondencia con la dinámica de la investigación se asume la taxonomía de texto descrita por Santiesteban (2012a), quien ofrece una clasificación con las tipologías de textos tecnocientíficos, comunicativos y literarios.

Textos tecnocientíficos

Cuando el sujeto tiene la necesidad de expresarse sobre un objeto, por interesarle la difusión de los conocimientos, el resultado del mensaje o contenido es un texto con características de la lengua escrita, con una abundante presencia de términos propios de la ciencia de que se trate, con ausencia casi total de recursos estilísticos y medios expresivos, lo que es característico del texto científico, por cuanto la objetividad, rigor y precisión son tributos de esta tipología textual.

Para Santiesteban (2012b, p. 3), "en dependencia de los conocimientos y de las habilidades del emisor con respecto al proceso de codificación y el conocimiento

del posible receptor, así será la calidad del producto final: el texto". Este autor expresa la función cognitiva de la comunicación como máxima expresión, sin negar la presencia, además, de valores estéticos y comunicativos.

En correspondencia con las características de los textos tecnocientíficos: tendencia hacia la lengua científica, carencia (no en absoluto) de recursos estilísticos y medios expresivos, y por tener como finalidad transmitir conocimientos se debe enfatizar desde la perspectiva didáctica en el desarrollo de la operación generalizada entender. Por cuanto ella implica reconocer o identificar y fusionar los significados literales de las unidades lexicales del texto y si en esta tipología la información se encuentra explícita, lo más lógico sería entenderlo.

Textos comunicativos

La interacción de los sujetos, por naturaleza, es una situación activa que les permite satisfacer sus necesidades espirituales y materiales, además de la formación de contenidos psicológicos que no solo se forman en la relación sujeto-objeto, sino también en la relación sujeto-sujeto. El sujeto de la comunicación es la personalidad, por cuanto ella se expresa en la comunicación.

Cuando ese hombre (emisor) necesita relacionarse con un sujeto y condicionar el proceso de codificación y el mensaje al papel protagónico del receptor; el resultado del mensaje o contenido es un texto con características de la lengua oral: empleo de contracciones, violaciones de las reglas gramaticales, palabras y frases típicas coloquiales e intensificadoras. Dicho texto carece, casi en su totalidad, de términos o recursos estilísticos y, además, de pocos medios expresivos. Por tanto, el lenguaje tiende a ser neutral, con influencias del nivel cultural, desarrollo sociolingüístico, psicolingüístico y otros.

Este tipo de texto expresa una de las funciones principales de la comunicación: la informativa, sin dejar de tener la presencia del valor noético y del valor estético como elementos complementarios de la comunicación. Es un texto fluido.

Si los textos presentan características de la lengua oral, si carecen (casi totalmente) de recursos estilísticos y medios expresivos, si el lenguaje tiende a ser natural, si su función esencial es establecer comunicación; entonces desde la perspectiva didáctica se debe trabajar por el logro de la operación generalizada comprender. Esto implica captar el significado, el sentido y el contenido complementario del texto, debido a que este tipo de texto se caracteriza por presentar en la comunicación una serie de motivos, emociones, sentimientos, necesidades, convicciones y valoraciones provenientes del mundo interno de los sujetos, por lo que entender no es suficiente para la decodificación precisa del mensaje.

Textos literarios

La lectura es un medio efectivo no solo para la adquisición de conocimientos, sino también en la transmisión de elementos socioculturales y estéticos que permiten la recreación de imágenes y con ello la unidad de lo afectivo y lo cognitivo. En este sentido, cuando un sujeto tiene la necesidad de expresarse y

condiciona el mensaje al papel protagónico del receptor en el proceso de codificación produce un texto que se caracteriza por el balance entre la lengua oral y escrita, entre el sujeto y el objeto, entre la forma y el contenido.

Este tipo de texto tendrá la presencia de abundantes recursos estilísticos y medios expresivos, recrea imágenes y expresa una de las funciones principales de la comunicación: la afectiva.

Si los textos literarios se configuran a partir de la combinación de la lengua oral y escrita, si hay presencia de abundantes recursos estilísticos y medios expresivos, si expresan el mundo interno y subjetivo del emisor, si su finalidad es expresar la plasticidad del lenguaje, si su función es afectiva; entonces desde la perspectiva didáctica se debe trabajar por el logro de la operación generalizada interpretar, lo que implica ubicarse interpartes del texto y moverse socioculturalmente a través de él. Es significativo acotar que entender y comprender no son insuficientes para decodificar y redecodificar los significados.

En consecuencia con los presupuestos asumidos se adopta la definición de habilidad dada por Santiesteban (2016, p. 65), quien considera que "... es una formación psicológica individual que gracias a la actividad y a la comunicación en un proceso de socialización, el sujeto expresa un conocimiento en la praxis; el que se concreta en un sistema de acciones y operaciones dominadas por dicho sujeto que le permiten alcanzar un objetivo".

Las operaciones integrantes de una habilidad deben ser solo aquellas necesarias, esenciales e imprescindibles (denominadas "invariantes funcionales" de la ejecución) que de ser sistematizadas, se alcanza el nivel de dominio que permite identificar la formación de la habilidad.

Modelos de lectura

Referido al análisis de textos, en la comunidad científica del área lingüística, existe la tendencia de asumir uno de los modelos de cómo ocurre el proceso lector. Estos modelos, denominados por algunos especialistas enfoques del estudio de la lectura, independientemente de las divergentes taxonomías, clasifican el proceso en tres grupos fundamentales:

- Modelos ascendentes: Los que explican el proceso como la ejecución de un conjunto de pasos que se inician con la percepción de los estímulos visuales que aparecen sobre la página y que culmina con la reconstrucción, en la mente del lector, del significado que el autor del texto pretende transmitir.
- Modelos descendentes: Los que lo explican como una serie de pasos que se inician con la formulación de la hipótesis que realiza el lector sobre el significado del texto y que luego, va confirmando o rechazando como resultado de las inspecciones sucesivas hechas a la información aportada en el texto.
- Modelos interactivos: Los que asumen una posición ecléctica, al plantear que el proceso de lectura se cumple mediante la interacción analítica y dinámica de la información que posee el lector sobre el lenguaje y el contenido del texto, con la información aportada por el mismo.

Al respecto, Solé (1997a, p. 26) considera que:

La lectura no puede ser considerada como un proceso de “arriba a abajo” ni absolutamente de “abajo a arriba”. Si fuera solamente de “arriba a abajo” sería casi imposible que dos personas llegaran a la misma conclusión sobre un texto leído; asimismo si la lectura fuera exclusivamente de “abajo a arriba”, no habría desacuerdo sobre el significado de un texto. No serían tampoco posibles las interpretaciones personales basadas en diferencias dadas por edad, las experiencias.

Por otra parte, esta misma autora (1997b, p. 22) considera que “... un lector activo procesa la información en varios sentidos aportándole sus conocimientos y experiencia, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, (...) y que si es objetivo, será capaz de recopilar, resumir, ampliar la información obtenida y transferirla a nuevas situaciones de aprendizaje”.

De ahí que la lectura sea un proceso dinámico-participativo donde el sujeto/lector entiende, comprende e interpreta un texto escrito, en correspondencia con la propia dinámica del texto en su contexto.

Seguidamente se expone cómo estos “modelos” están presentes en el proceso de lectura y no constituyen, como se piensa, posiciones diferentes sobre un mismo objeto, sino que todos están presentes en dependencia del tipo de texto y, sobre todo, dentro de la acción que realiza el decodificador del texto. Por eso, en dependencia del objetivo del sujeto decodificador o lector, de la actitud que asume y del tipo de texto, este lector adoptará las diferentes operaciones lectoras que le permitan lograr su objetivo, lo que se reflejará en el entendimiento, en la comprensión o en la interpretación del texto leído.

Para lograr el análisis de texto es importante que el decodificador comprenda el mensaje. En cuanto a la definición del concepto comprender no existen criterios unánimes, quizás, por la diversidad de definiciones de texto y sus divergentes clasificaciones.

Según González (1998, p. 11) “un lector comprende un texto cuando puede darle un significado y lo pone en relación con sus saberes previos e intereses”. Para Roméu (2001, p. 14) “la comprensión supone captar los significados que otros han transmitido mediante sonidos, imágenes y movimiento”.

En consecuencia con los presupuestos asumidos se adopta la definición de comprender dada por Santiesteban (2016, p. 6):

... es un proceso psicológico complejo e incluye factores no solo lingüísticos, tales como: fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos, sino además motivacionales y cognitivos. Esto abarca el empleo de estrategias conscientes que conducen en primer término a decodificar el texto; luego, presupone que el lector capte el significado no solo literal de las palabras y las frases, o el sentido literal de las oraciones, de las unidades supraoracionales o del párrafo, o del contenido literal del texto; sino que debe captar el significado, el sentido y el contenido complementario, lo cual significa, entre otras cosas, el procesamiento dinámico por parte de ese receptor/lector, quien lo desarrolla estableciendo conexiones coherentes entre sus conocimientos y la nueva información que le suministra el texto.

Desde la perspectiva didáctica la operación generalizada comprender se logra cuando, entre otras cosas, el estudiante/lector responde, esencialmente, ¿por qué se codificaría ese texto? Para desarrollar esta operación generalizada se debe trabajar en determinar los significados, sentidos y significación complementaria, ubicar la intencionalidad del texto, propósito del emisor y ubicar el mesocontexto, entre otras operaciones.

Como en el análisis gramatical, la distinción entre las estructuras superficiales y profundas del texto también existe en el análisis semántico. En el nivel superficial, el significado se puede taxomizar en dos categorías: significado denotativo y significado connotativo. El primero es el significado de la palabra proporcionado por el diccionario y es integral al funcionamiento esencial de la lengua. El segundo es el valor comunicativo de una expresión por virtud de lo que se refiere. Refleja la experiencia real con la cual se asocia una expresión.

En la estructura profunda, el significado también se puede taxomizar en dos categorías: el significado contextual y el significado pragmático. El primero se subdivide en significación literal, complementaria e inferencial; a diferencia del significado de superficie de una palabra, el significado contextual se lleva a cabo en el texto en su contexto. Este tipo de significado no lo determina la palabra, sino el texto en su contexto como máxima unidad lingüística de sentido completo.

El significado pragmático se expresa en los sentimientos y actitudes del escritor, en la intencionalidad. En el proceso de lectura, la comprensión de este tipo de significado es de conspicua importancia, por cuanto se encuentra fuera de la organización del lenguaje. No se puede deducir desde el sistema lingüístico solamente, se lleva a cabo en el nivel funcional. Ambos significados: contextualizado y pragmático, requieren de habilidades cognitivas y socioculturales por parte del lector.

Por tanto, la distinción entre las estructuras superficiales y las estructuras profundas del significado está dada en que la primera es literal y la segunda complementaria o inferencial.

Guía de ejercicios para el análisis de textos tecnocientíficos

La aplicación de ejercicios posibilita la interacción con un nuevo material de consulta y permite que tanto el alumno como el docente puedan guiarse, diagnosticarse, prepararse y evaluarse en determinados contenidos, concentrarse en lo esencial, profundizar en el valor de lo que estudian, encontrar elementos, esquemas que completen la información que brinda el libro básico, el software y las videoclases.

El ejercicio es una unidad cognitiva, comunicativa o física de un tipo de actividad dirigida a que el sujeto cognoscente desarrolle diferentes hábitos y habilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es la realización concreta del contenido y objetivo de la enseñanza. Los ejercicios constituyen métodos estructurales que reflejan un sistema metodológico concreto: objetivo, principios y métodos; se organizan no solo los materiales didácticos, sino también las acciones y operaciones ejecutoras del sujeto cognoscente que le permiten la apropiación del contenido y el logro de los objetivos. Por tanto, una guía de ejercicios constituye

un manual de indicaciones, donde se representan tipos de preguntas para lograr el aprendizaje de cierta disciplina.

La utilización de las guías de ejercicios contribuye a organizar la lógica interna del contenido que el estudiante se debe apropiarse, propicia la reflexión y comprensión consciente del conocimiento, favorece en el alumno la valoración del contenido y de su propio aprendizaje, estimula la búsqueda de causas y argumentos, desarrolla el pensamiento y permite la apropiación de un modelo estimulando el aprender a aprender.

La concepción general para la elaboración de guías de ejercicios se fundamenta en las concepciones de Santiesteban y Velázquez (2009). La propuesta posee las cuatro funciones que se exigen para la formación integral de los estudiantes:

Función cognoscitiva

Se sistematizan los conocimientos teóricos adquiridos en la clase, se establecen nexos lógicos entre conceptos, principios y regularidades del proceso estudiado. Se consolidan, concretan y profundizan los conocimientos al jerarquizar las vías encaminadas a propiciar la solución de los ejercicios que promueven la creatividad. Al ampliar el campo de conocimiento de los estudiantes se logra que ellos se adentren en la investigación de problemas participativos.

Función metodológica

Los ejercicios permiten que los estudiantes cobren conciencia del procedimiento, que se apropien de las vías en la búsqueda y asimilación del conocimiento en la medida en la que han arribado a sus propias soluciones, criterios o convicciones para alcanzar los objetivos propuestos.

Función educativa

Con los ejercicios se promueve la relación entre los contenidos objeto de estudio y la necesidad de profundizar en la práctica. Se favorecen las relaciones estudiantes-colectivo y profesores-estudiantes, con todo lo que implica desde el punto de vista del respeto a la opinión ajena, métodos de discusión adecuados, reconocimiento al mérito ajeno, ayuda al que presenta dificultades; que muchas veces se extiende más allá del ámbito escolar.

Función de control

La guía de ejercicios propuesta permite al educador el seguimiento del diagnóstico y al estudiante le permite ejercer el autocontrol de sus conocimientos y habilidades. Los ejercicios tienen enfoque de habilidades para la vida, que consiste en que el estudiante formule explicaciones, aprenda a formular y resolver problemas, aprenda a tomar decisiones y fomente la curiosidad y la reflexión.

Los ejercicios deben precisar un autocontrol inicial de las preguntas-respuestas de los estudiantes, posteriormente un análisis colectivo en el que se valore y controle la calidad de las respuestas.

Para aplicar la guía de ejercicios se requiere la participación del alumno, lo que implica un esfuerzo intelectual para orientarse, reflexionar, valorar, suponer, llegar

a conclusiones, argumentar, utilizar el conocimiento. Dichas exigencias están dirigidas a brindar la información, el patrón que tanto el docente como el alumno necesitan en la medida que estimulan su reflexión, la formación de generalizaciones teóricas, la formación del juicio valorativo sobre el conocimiento que se aprende, y la utilización de este en niveles de complejidad creciente, que desarrollen el intelecto del estudiante e incidan en los procesos formativos que tienen lugar.

En este sentido la realización de ejercicios, a partir de la comprensión del estudiante de qué debe hacer, cómo lo debe hacer, el por qué y el para qué de cada una de sus acciones propiciará la adquisición de estrategias para cambiar su comportamiento ante el aprendizaje. El profesor podrá orientar la ejecución de algunos ejercicios según las necesidades de sus estudiantes, y estos tienen la posibilidad de comprobar la calidad de sus resultados, en qué medida las respuestas son o no correctas, hacer las correcciones necesarias, aproximarse a las respuestas correctas.

Con la guía propuesta se persigue que el estudiante se entrene sistemáticamente en este tipo de ejercicios, con vista a que incorpore gradualmente estos procedimientos y exigencias hasta operar en el plano mental, lo que proporcionará obtener resultados superiores ante nuevas ejecuciones, producto del nivel de autorregulación alcanzado.

Los ejercicios están en correspondencia con las transformaciones que tienen lugar en la educación. En este sentido las sugerencias metodológicas van dirigidas a facilitar el desempeño de los docentes en la preparación para impartir clases, y a los estudiantes para la profundización del análisis de textos.

Por tanto, cumplen entre otros los siguientes requisitos:

- Integrar las diferentes formas de la actividad verbal.
- Proporcionar el desarrollo de los procesos cognitivos, memoria, imaginación y creación de los estudiantes.
- Existir una correlación entre los resultados finales (objetivo) y las vías para alcanzarlo.
- Estar sustentados desde el punto de vista lingüístico en la actividad verbal y en cada nivel de asimilación (familiarización, reproducción, producción, creación) y en cada aspecto (pronunciación, gramática, vocabulario, redacción) en sus relaciones.
- Anteponer ejercicios del nivel reproductivo a los del productivo.
- Preparar los ejercicios sobre la base de la selección cuidadosa de materiales para cada actividad verbal y para cada aspecto de la lengua.
- Ser presentados y organizados sistemática y sistemáticamente, teniendo en cuenta que la cantidad y repetición se debe organizar racionalmente.
- Proporcionar el estudio y trabajo individual y colectivo.

- Demandar procedimientos activos para la realización de los ejercicios.
- Demandar el ejercicio pleno de las capacidades intelectuales y del pensamiento de los estudiantes.
- Responder a las insuficiencias y necesidades de los estudiantes.
- Integrar los saberes desde la solidez de los conocimientos precedentes y del protagonismo del participante.
- Orientar desde la lógica delineada del principio de la sistematicidad, siguiendo la espiral del conocimiento por la vía de la transferencia de los saberes a las soluciones problemáticas.
- Involucrar a los participantes en la detección y solución de problemas que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sugerencias metodológicas para el profesor

El profesor antes de orientar la guía de ejercicios a sus estudiantes debe consultar la bibliografía especializada, realizar un análisis de cada pregunta y sus posibles respuestas, revisar el diagnóstico de sus estudiantes, determinar el método, la forma de organización, seleccionar los indicadores que se tendrán en cuenta a la hora de la calificación, elegir los medios de enseñanza y precisar el tiempo que tendrán sus estudiantes para la realización. Para una mejor aplicación de la guía se sugiere el método heurístico, y el trabajo independiente como forma de organización.

En la fase de orientación el profesor debe enunciar la actividad que se va a realizar y el objetivo que se aspira, vincular el contenido de los ejercicios con el conocimiento que poseen los estudiantes y entregar la guía escogida.

Durante la ejecución el docente debe observar el comportamiento de cada estudiante y atender las necesidades que se manifiesten de manera individual. Después de los estudiantes haber realizado los ejercicios, el profesor debe evaluar cada respuesta, explicar de manera grupal las dudas planteadas por el colectivo, controlar cómo ocurre el aprendizaje atendiendo al diagnóstico y valorar el estado de opinión de sus educandos con respecto a la guía desarrollada.

Sugerencias para los estudiantes

Antes de la ejecución de la guía los estudiantes deben revisar la bibliografía especializada y realizar la toma de algunas notas importantes. Durante la ejecución deben observar atentamente los tipos de preguntas y revisar detenidamente cada respuesta dada. Después de la ejecución de los ejercicios los estudiantes deben realizar un comentario de las respuestas, evaluar a sus compañeros, debatir las dudas que se les presentaron y valorar el impacto de la guía de ejercicios desarrollada.

Bibliografía

Se debe proporcionar suficiente literatura para que el estudiante pueda ejecutar los diferentes ejercicios.

Medios de enseñanza

Se debe seleccionar cuidadosamente los medios de enseñanza a emplear.

Sugerencias generales referidas a la evaluación desde la propuesta

La evaluación se concibe como un proceso continuo que permite comprobar, de forma sistemática, los resultados alcanzados por los estudiantes en el desarrollo de los conocimientos y habilidades. El control del progreso de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es esencial para valorar el cumplimiento de los objetivos de cada nivel.

Mediante la realización de los ejercicios el profesor puede comprobar la efectividad del proceso, controlar el aprendizaje de los alumnos y así medir su desempeño cognitivo de acuerdo con el diagnóstico. La evaluación podrá realizarse por vía indirecta y/o directa.

La vía directa permite comprobar el nivel de conocimientos y habilidades, y la indirecta ofrece la posibilidad de observar actitudes, gustos, intereses, valores, con el objetivo de obtener una visión integral de los estudiantes.

Se pueden utilizar diferentes formas de evaluación: oral, escrita y práctica.

La evaluación oral se efectuará mediante:

- Formulación de preguntas y respuestas orales,
- exposiciones en clases,
- comentarios orales.

La evaluación escrita se realizará por medio de:

- Formulación de preguntas y respuestas escritas,
- redacción de resúmenes,
- trabajos investigativos,
- pruebas y exámenes.

La evaluación práctica comprenderá:

- Observación de las relaciones interpersonales,
- participación de las actividades docentes y extradocentes,
- elaboración y ejecución de proyectos de grupos,
- valoración del comportamiento en diferentes contextos.

Guía de ejercicio I

Lee el siguiente texto:

La obra de Frank Kafka es una de las más representativas de las tendencias no realistas. Este representante del expresionismo manifiesta mediante símbolos el

mundo deshumanizado del capitalismo, la enajenación del hombre en esa vida caótica, absurda, burocrática y hostil que hace del ser humano, un objeto angustiado incapaz de comunicarse con los demás y ser feliz. Toda la obra de Kafka está transida del sentimiento de derrota, no hay solución para ninguno de los problemas planteados y, sobre todo, se destaca sentimiento de soledad. Sus personajes son seres incomprendidos; incapaces de comprender a los demás, hostigados por mecanismos sociales absurdos. Llena a su obra lo que le rodea, no se evade de la realidad, no se escapa de ella, pero la eterniza al considerar al capitalismo eterno, por eso y además de los procedimientos que emplea, no se puede considerar un escritor realista. Su imagen de la realidad es falsa porque la absolutiza sin percatarse de las fuerzas progresistas capaces de transformarla que ya existían en su tiempo.

1. Clasifique el texto.

a) Fundamente su respuesta.

2. ¿Por qué Frank Kafka es considerado uno de los escritores de las tendencias no realistas?

3. Extrae las características de la obra de Frank Kafka que se explican en el texto.

4. Diga cuál es la limitación de la obra “La metamorfosis”, según el texto anterior.

5. Coincides con el texto cuando dice que Frank Kafka es un representante del expresionismo. Ejemplifique.

6. ¿Qué símbolos utiliza Frank Kafka en “La metamorfosis” que reflejan la enajenación del hombre?

7. ¿Crees que la vida de Frank Kafka sea el reflejo causal de su obra? Argumente.

8. ¿Cómo crees que cambiaría el final de la novela si el autor hubiese reconocido las fuerzas progresistas incipientes en su época?

9. Compara la situación que se refleja en “La metamorfosis” con la realidad que vives.

10. Redacta un texto donde expongas tus ideas sobre la obra de Frank Kafka.

Guía de ejercicio II

Lee el siguiente texto:

“La casa de Bernarda Alba”, del escritor español Federico García Lorca, refleja la historia de varias mujeres sometidas al gobierno absolutista y tiránico de la madre. Sus personajes son verdaderos símbolos enmarcados en el ambiente de la oscura vida rural o provinciana de aquella España dominada por los prejuicios y convencionalismos. En medio de este matriarcado opresivo y luctuoso, Adela, la hija menor lucha por romper el encierro y buscar la libertad, pero las tradiciones ancestrales lo impiden. Esta obra tremendamente humana, estremece por su sentido trágico hecho poesía: es el drama de la España joven ansiosa de libertad, amenazada por el triunfo de la reacción.

1. Clasifique el texto.

- a) Fundamente su respuesta.
2. ¿De qué trata el texto?
3. Según el texto, en qué contexto fue escrita la obra.
4. ¿Por qué esta obra es considerada una tragedia?
5. De acuerdo con la información que se te brinda anteriormente consideras que Adela es un personaje héroe. Fundamente.
6. ¿Cuáles son las tradiciones ancestrales que impiden la liberación de Adela?
7. ¿Por qué crees que en el texto se plantea que sus personajes son símbolos? Ejemplifique.
8. Compara el personaje Adela con Nora, personaje de la novela “Casa de muñeca”.
9. ¿Qué crees que hubiese sucedido si Adela no muere?
10. ¿En qué medida los eventos que se narran en la obra son diferentes a los de tu comunidad?

Guía de ejercicio III

Lee el siguiente texto:

César Vallejo es uno de los poetas que goza de mayor preferencia. Su obra fue más allá de las corrientes modernistas, y en sus inicios fue considerada rara o poco entendible, debido al sentimentalismo desmesurado de varios de sus poemas, rasgos desconocidos hasta entonces, a su alteración ortográfica y caligráfica. En 1922 publica su segundo poemario: “Trilce”, que lo convirtió en uno de los mayores poetas de la lengua castellana, pues en él continúa latente el sentimentalismo rabioso, rebelde, que necesitaba quebrar la sintaxis, romper la métrica, alterar el tiempo, escalonar versos y crear nuevas palabras. Fue Vallejo el poeta latinoamericano que se adelantó a su tiempo, pues su obra presenta evidentes puntos de contactos con el surrealismo: movimiento literario que apareció por primera vez en Europa, pero dos años más tarde.

1. Clasifique el texto en literario o no literario.
 - a) Fundamente su respuesta.
2. Extraiga del texto el sustantivo de mayor carga semántica.
3. ¿Por qué la obra de Vallejo fue considerada en sus inicios como rara o poco entendible?
4. Extraiga las características del poemario “Trilce”.
5. ¿Cuáles son los puntos de contactos por los que se considera a Vallejo dentro del movimiento surrealista.
6. ¿Crees que la vida de Vallejo sea el reflejo causal de su obra? Argumente.
7. Investiga el procedimiento que empleó Vallejo para titular su libro: “Trilce”. Expresa tus ideas al respecto.

8. ¿A qué crees que se debió el adelanto de la obra de Vallejo con respecto al surgimiento del surrealismo dos años más tarde.
9. ¿En qué medidas hubiese cambiado la obra de Vallejo si hubiese vivido en estos tiempos?
10. Expón tus criterios sobre la obra de Vallejo.

Guía de ejercicio IV

Lee el siguiente texto:

La segunda novela escrita por Carpentier es “El reino de este mundo”. La obra abarca aproximadamente sesenta años de la historia haitiana, desde la segunda mitad del siglo XVIII hasta las primeras décadas del XIX; en esta etapa narra la tenaz lucha de ese pueblo por independizarse de la opresión colonial, describe los paisajes, refleja las costumbres, las creencias, se basa en mitos, leyendas y el rito vudú: en los que se afirman las masas populares para luchar contra un destino adverso. Destaca la historia de Mackandal, personaje extraordinario y líder de la primera sublevación que se produce en 1750 en Haití. Recrea también las rebeliones de los esclavos y es, precisamente, uno de esos negros esclavos de ínfima condición social y mente primitiva a quien el novelista escoge como protagonista de su obra. Carpentier en su novela logra una nueva concepción artística e inserta en la literatura universal el contexto de su América: una tierra donde se mezcla la realidad con los elementos maravillosos.

1. Clasifique el texto.
 - a) Fundamente su respuesta.
2. Resuma el contenido del texto anterior.
3. Ubique en tiempo y espacio los hechos que se narran en la novela “El reino de este mundo”.
4. Extraiga las características de la obra de Carpentier.
5. En el texto se dice que Carpentier en su novela mezcla la realidad con elementos maravillosos, ¿cómo se llamó esta nueva tendencia literaria?
6. ¿Por qué crees que el autor de la novela escogió un negro esclavo como protagonista de su obra?
7. Ejemplifique los elementos maravillosos y los reales que a partir del texto anterior se pueden inferir.
8. Compara la realidad haitiana que se refleja en la obra con la realidad de Haití hoy.
9. ¿Por qué crees que el autor tituló así su novela?
10. Después de analizar el texto anterior propón un nuevo título para la novela de Carpentier.

Valoraciones generales

La alta significación de la guía de ejercicios para la enseñanza-aprendizaje del análisis de textos se corroboró mediante el análisis cuantitativo y cualitativo.

Al iniciar el estudio, en el indicador: *Ubicar el mesocontexto* ningún estudiante se ubicó en el nivel muy alto, 1 estudiante se ubicó en el nivel alto (4, 54 %), 3 estudiantes se ubicaron en el nivel medio (13, 63 %). 7 en el nivel muy bajo (31, 81 %) y 11 estudiantes se encontraban en el nivel bajo (50, 0 %). Con respecto al indicador: *Determinar el propósito del emisor* ningún estudiante se ubicó en el nivel muy alto, 1 estudiante se ubicó en el nivel alto (4, 54 %), 4 estudiantes se ubicaron en el nivel medio (18, 18 %), 7 en el nivel muy bajo (31, 81 %) y 10 estudiantes se encontraban en el nivel bajo (45, 45 %). Relacionado con el indicador: *Determinar la significación complementaria* ningún estudiante se ubicó en el nivel muy alto, 2 estudiante se ubicaron en el nivel alto (9, 09 %), 6 estudiantes se ubicaron en el nivel medio (27, 27 %), 6 en el nivel muy bajo (27, 27 %) y 8 estudiantes se encontraban en el nivel bajo (36,36 %).

Una vez aplicada la guía de ejercicios se constató que en el indicador: *Ubicar el mesocontexto* 4 estudiantes se ubicaron en el nivel muy alto (18,18 %), 11 estudiantes se ubicaron en el nivel alto (50,0 %), 5 estudiantes se ubicaron en el nivel medio (22, 72 %) y 2 estudiantes se encontraban en el nivel bajo (9, 09 %). Con respecto al indicador: *Determinar el propósito del emisor* 5 estudiantes se ubicaron en el nivel muy alto (22, 72 %), 10 estudiantes se ubicaron en el nivel alto (45, 45 %), 6 estudiantes se ubicaron en el nivel medio (27, 27 %) y 1 estudiante se encontraba en el nivel bajo (4, 54 %). Relacionado con el indicador: *Determinar la significación complementaria* 8 estudiantes se ubicaron en el nivel muy alto (36, 36 %), 10 estudiantes se ubicaron en el nivel alto (45, 45 %), 3 estudiantes se ubicaron en el nivel medio (13, 63 %) y 1 estudiante se encontraba en el nivel bajo (4, 54 %).

Las principales dificultades se concretaron específicamente en determinar el propósito del emisor y ubicar el mesocontexto.

Este análisis supone que el alto rendimiento del grupo experimental se ha producido primero por la acción del proceso pedagógico, pero la diferencia significativa se debe a la aplicación de la concepción experimental empleada para el desarrollo del análisis de textos, que es la variable independiente, utilizada por los investigadores, lo cual demuestra que la acción pedagógica por la influencia de la guía de ejercicios aplicada es lo que permite un desarrollo altamente significativo. Estas evidencias corroboran que la actividad docente también desarrolla las habilidades para el análisis de textos.

Se le concedió una extraordinaria importancia al trabajo en equipos, en la resolución de tareas complejas, así como a la discusión colectiva de dichas tareas. Independientemente de los resultados cuantitativos alcanzados, a partir del control individualizado, por equipos y grupal realizado por el profesor se pudo apreciar en el grupo experimental que:

Se incrementó el interés por la lectura, en tanto los estudiantes acometieron con gran entusiasmo todas las tareas asignadas.

Todos los estudiantes se esforzaban en la realización del análisis de los textos planteados y empleaban las estrategias adecuadas para lograr el objetivo propuesto.

En el proceso de decodificación de los diferentes textos asignados fue significativa la gran variedad de vías empleadas, lo cual se corroboraba en la discusión colectiva de las soluciones halladas y en el control individualizado. Todo esto contribuyó a afianzar las posiciones asumidas por diferentes estudiantes y a la independencia cognoscitiva.

En la esfera cognitiva, la aplicación de esta nueva concepción permitió la potenciación de la zona de desarrollo próximo de los estudiantes; así como contribuyó a fomentar en ellos patrones de raciocinio, le sirvió de estímulo a su pensamiento, los puso en contacto con la cultura y facilitó el desarrollo del análisis de textos, lo que les permitió prepararse no solo en la lectura de un determinado tipo de texto, sino que desarrollaron las habilidades necesarias para enfrentarse a cualquier tipo de texto en un sistema lingüístico común entre el emisor y el receptor.

El trabajo en equipos contribuyó a fomentar el colectivismo en los estudiantes y la perseverancia en la búsqueda de las soluciones. También se aprecia el fortalecimiento de valores morales.

En la esfera afectiva, la referida concepción contribuyó a la creación de unidades subjetivas del desarrollo. Las habilidades de expresión oral y escrita les permitieron a los estudiantes hacer un uso más correcto de la lengua, lo que se evidenció no solo en el aula, sino también, en la escuela, en la familia, en la comunidad: en la sociedad.

La guía proporcionó la suficiente ejercitación y el control sistemático, la identificación del error, el ascender de la teoría a la práctica, comenzar a partir de problemas sugeridos y buscar soluciones heurísticas. En la comprobación experimental, quedó demostrado que la aplicación de guías de ejercicios organizados por niveles, en sistémica relación con las obras literarias y en función de su decodificación, puede contribuir al desarrollo de la comprensión lectora para el análisis de textos tecnocientíficos.

REFERENCIAS

- Álvarez, L. (1996). La lectura: ¿pasividad o dinamismo? *Educación*, 10(1).
- Blanco y otros. (1991). *La lingüística del texto*. La Habana: Pueblo y Educación.
- De Armas y otros. (1982). *Training in Effective Reading II*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Galperin, I. R. (1987). *Stylistics*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, S. (1998). *Comprensión lectora*. Río de Janeiro: Zona Educativa.
- Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills*. London: Cambridge University Press.

- Lucas, M. (1990). Four Important Factor in Reading. *Forum*. July.
- Roméu, A. (2001). *Taller de la palabra*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Santiesteban, E. (2012a). *Didáctica de la lectura*. España: Editorial Académica Española.
- Santiesteban, E. (2012b). La calidad del proceso lector: la habilidad generalizada leer. *Opuntia Brava*, 4(1). Recuperado de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/numeros/2012/>
- Santiesteban, E. (2016). *La lectura y su didáctica. Teoría y práctica del texto docente*. Las Tunas: Editorial Académica Universitaria.
- Santiesteban, E y Velázquez, K. (2012). La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva. *Did@scalia*, 3(1).
- Solé, I. (1997a). La lectura, un proceso estratégico. *Aula*, 59.
- Solé, I. (1997b). De la lectura al aprendizaje. *Signos*, 20.