

AUTORES

PT. Dra. C. Susana Cisneros Garbey
PT. Dra. C. Ana del Carmen Durán Castañeda
P. Aux. Dra. C. Elaine Frómeta Quintana
M.Sc. Eufemia Figueroa Sánchez
Asistente Darmis Girón Vaillant
Asistente Yoandra Fontanills Gimeno
LIC. Oraida L. Heredia Moreno

SÍNTESIS

LAS ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS SOCIOCULTURALES PARA LA COMPRESIÓN TEXTUAL tienen como referentes Eco, U. (1986), ICCP (2005), Enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (2006) que son especificados en esta investigación en las dimensiones interpretativo- comunicativo y orientadora –prospectiva. Para la primera el tratamiento cognitivo- comunicativo apuntó a la reconceptualización del proceso de comprensión textual ante la carencia de establecimiento de suficientes relaciones entre los **textos de diferente naturaleza sígnica** y de carácter mediático-, reforzando la perspectiva semiótica que incluye al **sujeito interpretante**. Asimismo, se precisan las características de los textos con que aprenden los alumnos de Preuniversitario: es identificada la relación creador – **cocreador** como característica de la comprensión de textos ícono-verbales. Se ofrecen **abordajes intratextuales**. La segunda dimensión se sustenta en el *Principio de interconexión endógena y exógena que respalda la concepción intradisciplinar*, satisface la necesidad profesional de orientación del proceso de comprensión. Se elaboraron materiales docentes y determinaron niveles de ayuda profesional.

Palabras- claves: **abordajes intratextuales** creador – **cocreador** **sujeito interpretante**
diferente naturaleza sígnica

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Antecedentes. Se suele asociar la investigación sobre la comprensión de textos a los procesos de lectura, cuya historia comienza con Wunt (1870). El trabajo de Romanes (1884) es el que se considera como el primer estudio sobre comprensión de la lectura y en los años siguientes se realizan análisis ocasionales sobre la comprensión, pero la investigación sobre la cognición en este componente de la lectura no fue abordado sistemáticamente hasta los años sesenta.

Es importante señalar que la relevancia que actualmente tiene la comprensión en el campo de la investigación sobre la lectura es un fenómeno de las últimas décadas y en gran medida se debió a las aportaciones de Chomsky (1957) en el campo de la lingüística. A partir de los trabajos de este autor, muchos otros centraron su atención en la comprensión de oraciones, de ahí en adelante, la investigación en Psicolingüística comenzó a desarrollarse, e influyó considerablemente en el campo de la lectura. Sin embargo, los psicólogos encontraron que la teoría lingüística de Chomsky, más que predecir el significado, lo presuponía y así, fueron cambiando de nuevo la orientación de las investigaciones en lectura para centrarse en el significado. (Van Dijk y Kintsch, 1977)¹. En las últimas décadas, tanto los trabajos realizados en el área de Psicología como en la de Lingüística, han permitido el desarrollo de nuevos enfoques sobre los procesos implicados en la comprensión lectora.

Algunas de las causas de este desarrollo han sido:

- El énfasis en el lector como parte activa del proceso de comprensión.
- El desarrollo de sistemas comprensivos de análisis del discurso que pueden aplicarse a la lectura (Frederiksen, 1975, Thorndike, 1977, Kintsch y Van Dijk, 1978)²

-El reciente interés interdisciplinario por trasladar los resultados de las investigaciones en este campo a la práctica educativa.

En la actualidad se conceptualiza a la lectura como un proceso basado en el texto, de naturaleza interactiva, con propósitos específicos, y que depende tanto del texto como de la persona que lo lee (Bransford y Jhonson, 1972)

1.1.1. Características de los antecedentes. Primero. Primer estudio sobre la comprensión en 1884 por Romanes.

Los aportes de Chomsky sobre las habilidades lingüísticas, y Van Dijk sobre los significados del texto.

✚ Segundo: *El papel del lector*

✚ Tercero: El papel de la lectura. La lectura como proceso basada en el texto de naturaleza interactiva, con propósitos específicos porque depende del texto como de la persona que lo lee, según Bransford y Jhonson(1972)

✚ Cuarto: Lectura interactiva. La interacción entre el lector y el texto, proceso que requiere interactuar antes, durante y después del acto lector.

✚ Quinto: Tratamiento metodológico y evaluación del proceso de comprensión. Emilio Sánchez, (1998) analiza y ofrece procedimientos de intervención directa en el proceso, identifica origen y naturaleza de las dificultades. Tapia (1998)³, analiza cómo evaluar este proceso.

✚ Sexto: Se enfocan los problemas de comprensión con triple perspectiva: Teoría psicológica, Intervención en aula, Análisis de textos

✚ Séptimo: Modelos. Aparición de diferentes modelos para la comprensión textual .

1.1.2. Reflexiones de autores cubanos. J. Ramón Montaña refiere los aportes teóricos que han sustentado el proceso de comprensión de textos, se resumen aquí los aspectos que son de interés para esta investigación.

Aporte de las teorías cognitivas: Identificar la organización textual. Lo cual implica: observar el recorte del tema, identificar la trama; "re-conocer" la macroestructura de dicha organización conforme a esquemas específicos; reconocimiento de "estrategias superestructurales"...los estudios realizados sobre los marcadores discursivos ponen de relieve que ellos "son pistas para que el lector pueda interpretar mejor el texto".

Aportes de la Lingüística Textual y las Tipologías Textuales: Reconocer las particularidades de la modalidad discursiva. Ello implicará de quién habla, ¿qué posición adopta para decir lo que dice, de qué modo se acerca o se distancia de lo que dice, cómo se ubica con relación al tiempo, al espacio, a las relaciones sociales?

Aportes: Pragmática, Teoría de Actos de Habla, Análisis del Discurso: Construir un "sentido" del texto. Lo que supone "interpretar" el texto a partir de la interacción texto-lector, esto es, a partir de la proyección de los conocimientos

Aportes de la Teoría de la Recepción, del Análisis del Discurso y de la Teoría de la Relevancia. De acuerdo con esta última teoría (la de la Relevancia) se debe tener en cuenta que en el proceso de interpretación de los enunciados se ven favorecidos aquellos que son más "relevantes", en el sentido de que desencadenan un proceso inferencial que con un mínimo esfuerzo logran efectos contextuales más amplios.

En el contexto de las nuevas tecnologías, E. Bastos (2000: 151) se refiere a los procesos mediáticos, los que son entendidos como *la comunicación humana mediada por los medios de comunicación de masa, los media, constituyéndose ese proceso de instancias productoras y receptoras... los productos mediáticos frutos de ese proceso; y la compleja relación entre los diferentes lenguajes empleados en la manifestación de tales productos;* el subrayado es nuestro.

El proceso de comprensión ha sido uno de los problemas apremiantes del MINED Las propuestas de abordaje a la problemática han tenido seguidores en la enseñanza de lenguas extranjeras (Hernández, E., 1999), y en la enseñanza del Español como lengua materna (Roméu, A. 1994, 2003, 2004, La Habana; Cisneros S, 1996;Bravo, A., 2003 (Santiago de Cuba). Sin embargo, hay carencia de estudios que apunten hacia la multiplicidad de signos del texto televisivo (Masvidal, M.1995) con que aprenden hoy los estudiantes de preuniversitario. En tal sentido, existe una contradicción entre la diversidad signíca de los textos o el conjunto de textos con que aprende el

alumno en preuniversitario y la orientación metodológica que deben ofrecer los docentes; de ahí que identifique como **problema científico** necesidad de ofrecer estrategias contextualizadas para favorecer la comprensión textual en las relaciones del proceso docente educativo en Preuniversitario. Esto es, falta orientación metodológica desde una perspectiva semiótica que incluye el proceso de mediación en la comprensión textual que favorezca la actuación profesional en Preuniversitario.

Considerando los estudios que en el ámbito nacional e internacional justifican la multiplicidad de dimensiones el texto implica ahora comunicación en una multiplicidad de dimensiones. Para el abordaje a este texto -de naturaleza más compleja -en el que se puede incluir el texto con que aprende el alumno en preuniversitario se hace necesario operar con procedimientos con los que no sólo el estudiante interprete, sino también se acerque a transformar; y, si se quiere, transformar con su interpretación, con su misma interpretación opera una transubstanciación de la realidad social ofrecida. (Beuch, Mauricio México: UNAM, 1997)⁴

1.1. 3. Algunas regularidades

Algunas de esas regularidades están basadas en estrategias que presentan – por una parte - como objetivos: *Identificar los saberes gramaticales necesarios para la mejor comprensión y producción de textos*, por otra, tienen en cuenta un conjunto de procesos cognitivos para la comprensión textual, entre ellos: inferencia, inducción, deducción, comparación, análisis, síntesis

El tipo de texto sólo lo clasifican en tres: Cotidiano, Científico, Artístico. Precisan el modo discursivo: Argumentativo, Narrativo, Expositivo, Descriptivo

Los estudiantes de preuniversitario presentan problemas en la comprensión de textos expositivo-argumentativos de cierta complejidad que afectan fundamentalmente: a) A la interpretación de la macroestructura (organización semántica), b) A la captación de la superestructura (organización estructural).

De los subprocesos tenidos en cuenta en las orientaciones: a)- Detectar las ideas esenciales del texto, lo cual exige, fundamentalmente, aplicar reglas de supresión y selección de información. b)- Detectar la progresión temática, el hilo conductor que cohesiona el texto y la organización lógica de las ideas. c)- Detectar la intencionalidad del emisor del texto, que determina la superestructura textual argumentativa de éste. d)- Construir un nuevo texto (el resumen que se les solicita) que respete las características esenciales del texto que actúa como referente, lo cual requiere, fundamentalmente, la aplicación de reglas de generalización y construcción.

Tales Reflexiones nos llevan a emitir que:

- Utilizar los textos para realizar nuevos aprendizajes supone disponer de una serie de recursos específicos (estrategias, conocimientos, metaestrategias: entiéndase intra textualidad e intertextualidad) que permitan operar con la información contenida en ellos y éste es uno de los objetivos principales de la enseñanza en todos sus niveles. Sin embargo, la complejidad de los conocimientos y actividades implicados en la comprensión de los textos escritos, especialmente los expositivos, que generalmente permiten menos predicciones y suscitan menos inferencias que otros tipos de texto, unida a las deficiencias de los modelos utilizados para su enseñanza tal vez explique por qué esta capacidad no siempre llega a desarrollarse de modo adecuado en las etapas previstas.

Otro tanto hay que apuntar cuando se trate de complejos materiales en los que hay que advertir las relaciones entre las secuencias o microtextos y en los que el sujeto no es sólo audio-lector, sino también cocreador de imágenes presentes en las comunicaciones de las teleclases. De esta necesidad, Bastos, (2000:156) comenta:

...comprender los procesos mediáticos (...) exige movimientos en diferentes direcciones: (1) hacia los modelos teóricos de comprensión de los procesos comunicativos en los cuales se incluyen; (2) hacia el contexto de grandes transformaciones ocurridas en este siglo, de las que ellos mismos forman parte, igualmente responsables por los sentidos que producen; (3) hacia la busca de metodologías que puedan servir de instrumento seguro para su análisis.

Para proporcionar las ayudas necesarias que contribuyan a superar las dificultades que los estudiantes experimentan al tratar de comprender, es preciso conocer **primero** en qué niveles se producen las mayores dificultades de comprensión y los factores que las motivan. En este sentido, las investigaciones sobre los

problemas de comprensión lectora entre los escolares de diferentes niveles han sido numerosas, pero escasean las centradas en preuniversitario.

Segundo: Realizar diseños de instrumentos de intervención, estrategias, herramientas que promuevan en los estudiantes su uso para comprensión de textos escritos y que les permitan una utilización más eficaz de éstas como instrumentos de aprendizaje. Nos referimos a estrategias textuales como: - Distinguir la información fundamental de la que es accesoria. - Organizar y estructurar adecuadamente la información extraída de la lectura de los textos. - Reconocer los aspectos textuales que dificultan y facilitan la comprensión de los textos. - Adquirir destrezas metacognitivas de regulación de la propia comprensión, etc.

En general, nuestros estudiantes dominan ciertas habilidades de descodificación, las más simples, y carecen de otras más complejas, como consecuencia del tipo de instrucción y entrenamiento que han recibido en las etapas educativas anteriores, a su vez deudoras de la concepción tradicional de la lectura.

Faltan estrategias que permitan la transformación de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje tomando como base los **métodos y procedimientos** para el logro de los objetivos determinados en un tiempo concreto. De modo que si los textos no son sólo escritos, sino también los hablados, los actuados; literarios, científicos; icónicos, las didácticas particulares han de disponer recursos que permitan descubrir relaciones.

De ahí que sea pertinente analizar presupuestos que sustenten la naturaleza semiótica del texto televisivo (Figuroa, A. J. 2003) su carácter mediador (Cisneros, 2006) asimismo, recrear la atención a la diversidad estilística y enriquecer la connotación del proceso de comprensión hacia su aplicación en la praxis social (T. Van Dijk, 1982). Se entenderá la comprensión de textos como un proceso de reducción en la que permanecen los significados más relevantes, que desde una perspectiva semiótica⁵ le interese al alumno interpretante; se privilegian textos lingüísticos e icónicos, presentes en video clases y software educativos.

A tenor del uso de las tecnologías de la comunicación en el proceso docente educativo el grupo de trabajo de Preuniversitario del MINED realizó la investigación *Caracterización de las video clases de preuniversitario desde una concepción desarrolladora de la enseñanza* (2005) la que reporta como significativo el carácter desarrollador que deben tener las videoclases como rasgo del proceso que se desarrolla en el Preuniversitario, a partir de los componentes del Proceso Docente Educativo.

Al estimar una posible relación entre los componentes del proceso, en el Proyecto **Comprensión textual en videoclases y clases desde la asignatura Español- Literatura en el Preuniversitario**, (2006- 2007) desarrollado en Santiago de Cuba, se abstrae al proceso de comprensión como el hilo conductor de asimilación de conocimientos y, por tanto, transita desde los objetivos, métodos y procedimientos, contenidos hasta la evaluación cuya interacción se ejecuta desde la perspectiva del docente. Tal aseveración se corrobora en el hecho de que 12 de las 33 temáticas de investigación de los proyectos de centro de los preuniversitarios santiagueros han advertido que en los problemas de aprendizaje y la conducción del proceso docente subyace el proceso de comprensión, independientemente de los contenidos y asignaturas.

La asimilación de conocimientos en la escuela se realiza a partir de la realidad educativa que proporciona hechos, conceptos y teorías convertidos en materia de enseñanza la que debe ser aprehendida a partir de libros de textos, obras literarias, revistas impresas o digitalizadas, software educativos, teleclases, videoclases y clases: en cualesquiera de los casos regidos por los objetivos, desarrollados a partir de procedimientos y métodos escogidos en correspondencia con los contenidos y a las características del destinatario, el nivel de adquisición se revela mediante las técnicas de evaluación.

El concepto de cognición se emplea en diferentes sentidos. Puede entenderse como los conocimientos que la persona posee, u oponerse a los sentimientos, o aludir a los procesos mentales mediante los cuales se construyen los significados y se genera el sentido y el lenguaje. (Roméu Escobar, 2006: 19) ⁶

Es útil la consideración anterior unida al concepto de competencia cognitivo-comunicativa y sociocultural (Roméu, 2003:2), que es definida como una configuración psicológica que integra las capacidades cognitivas y metacognitivas para comprender y producir significados, los conocimientos acerca de las estructuras lingüísticas

y discursivas y las capacidades para interactuar en diversos contextos socio-culturales, con diferentes fines y propósitos.

La dimensión sociocultural comprende el conocimiento del contexto, los roles de los participantes, su jerarquía social, ideología, identidad, sentimientos y estados de ánimo, pertenencia a una clase o grupo social, su intención y finalidad comunicativa y la situación comunicativa en la que tiene lugar la comunicación.

Asumimos la importancia que da Roméu a la orientación sociocultural en tanto que la escuela debe lograr el establecimiento de relaciones que favorezca un movimiento en el aprendizaje desde las páginas de un libro o una emisión televisiva, hacia los eventos sociales en que el individuo ha de desempeñarse.

En otro orden el cúmulo de conocimientos que diariamente debe asimilar el sujeto, además de los avances tecnológicos obliga a la escuela a desarrollar enfoques más allá de la disciplina.

En el orden particular del sistema categorial que connotan el proceso de comprensión de textos J. Montañó (2006:13) resume que “La mayoría de los autores consultados distingue entre “significados del texto” y “niveles de comprensión del texto”. Más allá de las diferencias de clasificación de los niveles, se puede inferir y colegir que el **proceso de comprensión transita por tres niveles**”⁸

En lo concerniente a cómo se comporta la adquisición de estrategias textuales para el proceso de comprensión textual y las de tipo metodológico para afrontar las realidades del nuevo ámbito pedagógico de las instituciones escolares del nivel medio superior se precisó que:

-al evaluar la identificación de los textos que deben ser comprendidos para aprehender en Preuniversitario en sus espacios áulicos -sólo se realiza la comprobación de textos escritos. Tratándose este razonamiento como una limitación se ha entendido necesario ver las convergencias de otros textos con el texto escrito, de ahí que se advierta como válida la identificación de textos, micro textos o sistemas de micro textos que intervengan en la asimilación o comprensión de contenidos.

Dado que la asignatura- disciplina Español- Literatura en Preuniversitario tiene entre sus objetivos la comprensión de textos es desde ella que se intenta revelar el sistema de relaciones existente en el texto (lingüístico-icónica; semántico-formal; comunicativo- pragmática). Se significa la perspectiva semiótica, en tanto que, *como objetivo la elaboración de **Estrategias metodológicas con herramientas para el proceso de comprensión de textos en clases y vídeo-clases en Preuniversitario.***

El proceso de comprensión de textos se identifica como una de las dificultades reportadas con mayor frecuencia por los docentes, a pesar de trabajos realizados por *prestigiosos investigadores se mantiene la avidez por encontrar nuevos métodos y estrategias que conduzcan a mejores resultados.*

En la provincia santiaguera los docentes están representados por graduados (llamados titulares) y profesores en formación -lo cual apunta a que - a) independientemente de la gran profusión de escuelas y tendencias pedagógicas y psicológicas (orientaciones tradicionales, constructivistas, cognitivistas, estructurales, comunicativas, semióticas, hermenéuticas, etc.), b) a que han generado en esta dirección una intrincada red tecnicista de vías procedimentales para el trabajo con el texto, y c) una verdadera selva bibliográfica imposible de abarcar ya en su totalidad -faltan las estrategias que estimen el proceso mediático y dirijan la atención hacia un conjunto de **ayudas docente- metodológicas** que favorezcan la instrucción de los que están en formación y el perfeccionamiento de los ya egresados. Al apreciar los eventos denotados por la sistematización desde su connotación científica, **el método de contingencias** es aceptado, por el colectivo científico del aludido proyecto se prioriza una dimensión orientadora. De ahí que el campo de estudio sea el **desempeño docente metodológico para la comprensión textual en Preuniversitario.**

Otro evento que distingue la aplicación de estrategias es la convergencia del proceso docente educativo en preuniversitario con el tránsito de los docentes por la Maestría en Ciencias de la Educación. Tal fenómeno distingue el sistema de influencias del mapa curricular y la participación en la actividad científica; en la última fueron sistematizados resultados del grupo de investigadores a través de los proyectos de centro como forma priorizada para la organización de la actividad científica en la provincia santiaguera: favorece una dimensión prospectiva.

Hipótesis Si se elabora un sistema de ayudas que permita desarrollar una estrategia metodológica sustentada en la dimensión semiótico -interpretativa y la dimensión orientadora- prospectiva, es posible, mejorar el proceso de orientación de la comprensión textual de los estudiantes en las nuevas condiciones de los preuniversitarios.

Tomamos como variables:

1. Variable: reconocimiento de relaciones en el texto.

Dimensión semiótico- interpretativa. Indicadores: Cualificación del texto en Preuniversitario, identificación de relaciones intratextuales

2. Variable: desempeño profesional en la comprensión textual

Dimensión orientadora- prospectiva: Orientación interdisciplinar en la comprensión textual, planeación didáctico-metodológica

1.1.5. Estado actual de la comprensión de textos

En el análisis de las causas de los resultados obtenidos en la comprensión, el análisis y la ortografía en la provincia Santiago de Cuba, 2006-2007 se reporta, entre otras ⁹: Del desempeño profesional en la comprensión textual, es escaso el trabajo con la funcionalidad de las estructuras lingüísticas en la comprensión y el análisis de textos, en las actividades planificadas no se evidencia un crecimiento en los niveles de complejidad para que los alumnos deban reflexionar aún más, no se da uso a los Software de la Colección Futuro, El arte de las Letras, ni a los vídeos metodológicos, no se les brinda la adecuada atención en clases a principios esenciales de la construcción de textos: la relación pensamiento- lenguaje, la adecuación a la *situación comunicativa* (tema, tipo de texto, finalidad, destinatario, contexto), la orientación hacia el objetivo, la selectividad y la recursividad, la pobreza del vocabulario activo de los alumnos y la escasa calidad de las ideas a expresar agravan las insuficiencias señaladas.

Entre las sugerencias de líneas de trabajo de la asignatura se ofrecen para la comprensión: 1. Favorecer el análisis detallado de los textos, con la emisión de juicios valorativos por los estudiantes acerca de la actitud asumida por los autores en el texto. 2. Entrenar al alumnado en la comprensión cabal de todas las exigencias de los enunciados, a partir del desarrollo de una plena conciencia sobre la respuesta que se espera debe brindar, cuáles son las palabras clave(s) y en qué forma debe ser contestada la orden. 3. Lograr el equilibrio en las clases de ejercitación del uso de actividades que responden al tipo test, con las preguntas que faciliten el desarrollo de las habilidades comunicativas en los diferentes niveles de desempeño cognitivo; el test es solo una manera de evaluación operativa y no la única forma que tiene el docente de ejercitar la lengua materna.

La preparación metodológica para el trabajo con la construcción las versiones o borradores del texto definitivo y su revisión, tiene que convertirse en un escenario dinámico para resolver las insuficiencias de los docentes. No hay orientación interdisciplinar

En identificación de relaciones intratextuales, los alumnos de Preuniversitario durante los operativos de la calidad muestran desconocimiento de significados de palabras y no identifican palabras -claves, lo que demuestra barreras cognitivas por no establecer relaciones **intratextuales**; tienen dificultades para acceder en clases y videoclases al lenguaje común u oficial y verbal icónico. Esta deficiencia se ubica en el **Primer nivel de comprensión** y de desempeño cognitivo.

En los docentes que dirigen el proceso de comprensión en los preuniversitarios, según se registra en controles a clases, no se ofrecen suficientes recursos que permitan identificar las relaciones en el texto, ni se orienta la identificación de significados a partir de la estructuras lingüísticas. En la revisión de los instrumentos aplicados en operativos, aunque con novedosos enfoques el énfasis no corresponde a lo que acontece en las videoclases: no es comprobado en los controles nacionales establecidos, se sigue solicitando lo concerniente a los textos lingüísticos únicamente.

Del mismo modo, no se establecen en el nivel de interpretación, las relaciones intratextuales del lenguaje común u oficial con el simbólico, que implica desnudar, decodificar, abstraer metáforas literarias un buen número de

estudiantes. Las exigencias de este nivel asumen las relaciones intertextuales o interdisciplinarias sintetizan el conocimiento acumulado, útil para ser usado ante nuevas situaciones de auto aprendizaje.

Al nivel de extrapolación cuyo énfasis se encuentra en la relación entre la decodificación de las imágenes aportadas por textos de diferente naturaleza signica con imágenes y símbolos de la vida cotidiana, de la simbología popular, todavía no se asciende a una verdadera cualificación del texto en Preuniversitario.

El docente, graduado universitario no utiliza suficientes recursos para extrapolar lo aprendido en los libros y materiales televisivos- en especial teleclases y videoclases –a la aplicación en la vida cotidiana, lo que significa valores morales asumidos para el desempeño social.

Por lo que ha sido apuntado hasta aquí se colige debilidad en el establecimiento de relaciones intra e intertextuales por los estudiantes y de relaciones intra e interdisciplinarias por los docentes.

De acuerdo con los resultados de las comprobaciones aplicadas a los estudiantes pueden ser clasificados como alumnos de baja, de mediana y de buena comprensión. A este grupo de investigadores le interesa lograr el movimiento de los alumnos de baja comprensión hacia una mediana comprensión (Girón y Heredia, 2006) lo que representa de un primer nivel de desempeño cognitivo hacia un segundo nivel.

Si consideramos el número de docentes en formación que hay en nuestros preuniversitarios y las deficiencias en el orden profesional de los docentes graduados universitarios para orientar el proceso de comprensión considerando las relaciones entre textos de diferente naturaleza signica, es decir, el establecimiento de **aproximaciones significativas** (Frómata, 2006) en el proceso mediático de las videoclases, se hace necesario ofrecer ayudas didáctico- metodológicas para el proceso de comprensión textual en Preuniversitario.

Ante esta “nueva” realidad, son útiles los presupuestos del Enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural aportado A. Roméu, 2006) del que son referentes importantes sus indicadores que se concretan en dos dimensiones: dimensión comunicativo- interpretativa y dimensión orientadora- prospectiva.

2. Estrategia metodológica para la comprensión de textos en preuniversitario

2.1 Reconocimiento de relaciones en el texto. 2.1.1. Dimensión semiótico- interpretativa.

2.1.1.1 Cualificación del texto en Preuniversitario

En esta dimensión se precisan las características del texto con que aprende el alumno en Preuniversitario en las nuevas condiciones del proceso de enseñanza – aprendizaje, la clasificación de los que aprenden en concordancia con el nuevo contexto pedagógico y el proceso de comprensión asociado a las anteriores condiciones.

En las clases frontales, el texto que ofrece las informaciones para aprender se localiza en libros, cuadernos de trabajo de naturaleza esencialmente lingüística, utiliza obras literarias marcadas con símbolos o imágenes, los que generalmente no aparecen interrelacionados con los lingüísticos.

Las videoclases como textos. Sus relaciones. Las videoclases o teleclases son productos tecnológicos de carácter mediático...*los textos televisivos se construyen fundados en la estrategia de la repetición, réplicas como estandarizaciones o continuidades. Esa repetición puede ser de los temas, de las estructuras discursivas de los mecanismos expresivos (escenarios, ambientes, formas de tratamiento de espacio y del tiempo),* (Bastos, 2000: 154)

En el actual análisis, se agrega que ofrecen en sí misma variedad de textos en uno mayor, que enmarca la clase; en ella se combinan, se relacionan secuencias que han resultado descriptos en *diaporamas*, tales textos de naturaleza signica diversa son portadoras de significados específicos y de funciones didácticas.

Al diversificar el tipo de texto con que aprende, el abordaje al texto merece atención en tanto que no contiene únicamente lenguaje verbal escrito, sino que se enriquece con lenguaje icónico o con imágenes simbólicas: los iconos e imágenes al aportar significados, coherencia e intenciones comunicativas lo podemos apuntar como textos que se insertan en otros mayores lo que las convierte en **microtextos**.

Lo anterior es pertinente a la descripción de las teleclases o videoclases las que desde el punto de vista semiótico son textos que contienen microtextos (Cisneros, 2006) y desde el punto de vista pedagógico constituyen un sistema (ICCP, 2005).

En una muestra de 18 videoclases de la asignatura Español Literatura, décimo y oncenos grados, de tales, 12 de oncenos grado; se comprobó que en ellas alternan los microtextos. Según reportan Fontanills y otros en el registro, las secuencias de las clases pueden agruparse por sus intenciones comunicativas y funciones didácticas en 5 clases que revelan las más disímiles *superestructuras*:

El Registro utilizado es un recurso que puede utilizar el maestro para: a) anotar el desarrollo de las secuencias, en particular sus observaciones b) decidir las actividades que deben realizar sus alumnos antes, durante y después de la visualización.

Las relaciones en los nuevos textos son de subordinación a los significados relevantes y de coordinación con otros significados no presentes, subyacentes o referidos. En el sentido de los microtextos las relaciones son intratextuales e interdisciplinarias al considerar las clases como un sistema de conocimientos de una disciplina, en tanto que, su estructura sobre la base de microtextos la acerca al establecimiento relacional entre esos pequeños textos. Como sistema, las teleclases (y videoclases) deben ser reveladoras de los componentes del proceso didáctico.

2.1.1. 2. Relaciones intratextuales en las videoclases de Preuniversitario

Al identificar la presencia de la imagen en los textos televisivos o videotextos, E. Frómata (2007: 1-3) declara que en la comunicación visual se refunda la teoría del reflejo a partir de la dialéctica del par semiótico denotación / connotación. Lo denotativo es todo cuanto es reproducible de la realidad y es condición *sine qua non* para que se produzca el acto de mostrar. Concede valor gnoseológico a la imagen como fuente de conocimiento de la realidad objetiva para ambos sujetos que se involucran en la comunicación. Lo denotativo constituye un primer nivel de codificación (física) de la realidad y refiere los elementos que de forma perceptiva se advierten en la imagen. Encierra para el creador el replanteo del código visual, arbitrariamente establecido como resultado de convenciones sociales. Ello connota la iconicidad a través de categorías plásticas que reproducen algunas condiciones de la percepción de los objetos de la realidad y entraña un valor referencial con respecto al mundo objetivo o a mundos posibles.

El sistema de connotaciones semánticas, asociaciones emotivas y reacciones fisiológicas mediatiza la lectura ideológica de la imagen a partir de los significados que creador y co-creador atribuyen a cada propuesta visual. Porta la autoexpresión o sello personal de ambos sobre un fenómeno de la realidad; lleva implícito el acto de informar que se establece mediante la imagen didáctica donde persiste el objetivo de vehicular determinada información semántica sobre lo que se muestra.

De otro lado, considerando las relaciones entre los textos de una videoclase – a partir de una muestra de 42 de Español- Literatura del preuniversitario- Figueroa (2007) señala que en todo este proceso de lectura es preciso favorecer el perfeccionamiento de las vías para la comprensión de la información que se ofrece en los diversos **microtextos** que en el entramado configuran el texto, entendiéndose, por los primeros aquellas unidades mínimas que en una relación sistémica se hilvanan y se sintetizan en el gran texto: **la videoclase**. Se sugiere, entonces, que para aprehender el mensaje sea punto obligado el dilucidar la macroestructura semántica pues está conformado por microtextos de diversa naturaleza signíca.

La interpretación de los signos audiovisuales es muy variada, y está en dependencia del conocimiento que el receptor tenga de cada uno de ellos. En la misma medida en que se conozcan más signos, mayor será su posibilidad para la decodificación. Al carácter signíco se le debe sumar la naturaleza simbólica de la imagen cuyo significado no siempre es directo, puede ir más allá de su apariencia, de ahí su carácter sugerente y con multiplicidad de matices para su comprensión.

En las videoclases, la comunicación de la información se da al mismo tiempo a través de los sonidos y las imágenes; los primeros pueden estar representados por la voz en *off*, por la voz del profesor por el silencio, por los ruidos naturales o artificiales, por la música ya sea instrumental o cantada, pues esta sirve para actuar como estímulos indicadores para crear ambientes, significar ideas y propiciar emociones. Tanto es así que un efecto bien utilizado capta la atención de los interpretantes hacia lo esencial y casi de forma espontánea.

A partir del conocimiento que el usuario posea el conocimiento del entramado que se oculta en este tipo de texto audiovisual podrá discernir sus intenciones.

Por lo anteriormente expuesto, se señalan pautas para establecer la coordenada de la decodificación de estos recursos mediatizadores, que de alguna manera consideramos microtextos; estas pautas estarían en correspondencia con las siguientes interrogantes:

Las respuestas estarían en correspondencia con aquellos encaminados hacia la concientización de la intención comunicativa del texto audiovisual, del análisis de los microtextos a partir de la estructura del discurso, de la lectura detallada de los microtextos y de la preparación para la visualización, del sonido con la imagen, de la necesidad de los conocimientos extra artísticos, del dinamismo de la equivalencia lectora en esta modalidad y de la caracterización.

Para ser coherente con nuestras consideraciones asumimos las condiciones de que las videoclases devienen textos en tanto agrupan en su núcleo multiplicidad de microtextos, razón que conduce al perfeccionamiento del análisis del contenido de las mismas, en las que se advierten: signos, imágenes, textos escritos en la pizarra, textos escritos en diapositivas, que a la vez tienen sus propias imágenes, su música de fondo, la voz del docente o una voz en off; elementos que aunque exigen que se les tengan en cuenta para el análisis, tienen su síntesis en un texto amplio, que recibe el nombre de video clase, cuya finalidad comunicativa es la traducción y el análisis de los microtextos que la conforman a partir de su estructura, del visionado conjunto de los diferentes microtextos, de los conocimientos extralingüísticos y extra artísticos que coadyuvan la importancia de saber leer esta tipología textual.

Microtextos Lingüísticos (orales y escritos). Microtextos Audiovisuales. Se conforman con imágenes en movimiento. Microtextos de indicios que refieren la presencia o ausencia de un objeto o sujeto con los comportamientos de su probable poseedor, se insinúan en otros microtextos de forma sugerente, subliminal, en ocasiones; Microtextos Simbólicos. Se revelan en otros tipos de microtextos y en contexto pues son los que se establecen para representar algo que no necesariamente guarda relación directa con la forma o el contenido de la realidad que representa; Microtextos Sonoros (murmullos, música). Estos aparecen en los momentos que se indican para la toma de notas. Microtextos analógicos y digitales: Estos combinan formatos, por ejemplo formato digital y en formato analógico, en ocasiones amenizan el mensaje.

2.1.1.2. Identificación de relaciones intratextuales en el proceso de comprensión de textos del alumno en Preuniversitario

Las relaciones anteriores se operan en un proceso no lineal, que se potencia en la propia lectura. Esta multiplicidad de microtextos remeda lo que se le llama en Técnicas narrativas "la caja china" o sea se manifiesta en la posibilidad de construir un texto a partir de unidades mínimas en una sucesión que se prolonga hasta lo infinito, lo que obliga al interpretante a establecer vínculos en un proceso de comprensión exigente.

Tales revelaciones, retan al docente del aula, el máximo responsable de establecer la comunicación: **texto--microtextos_ interpretante** en el proceso de la comunicación educativa.

Las investigadoras Girón, D., Cisneros, S., Heredia, O., Rodríguez, Y.(2007) reúnen algunos referentes sobre el proceso de comprensión "es la construcción del significado del texto por parte del lector, además de aplicar la inteligencia y el conocimiento previo a cualquier escrito (Roméu, 2006; González, 1999.), proceso de decodificación de textos de diversos tipos, (Jacques Boisseur, localizado por INTERNET, 2007) "la comprensión textual necesita la interacción de estrategias, basadas en el texto (sintácticas), o basadas en el conocimiento de habilidades, cultura, creencias y estrategias del lector, el proceso de elaboración de significados en la interacción con el texto (Montaño, 2004.) .

De tales presupuestos extraemos tres inferencias: se asocia a la identificación de diversos tipos de textos, produce significados, se evidencia un acto de interconexión

Un proceso de interpretación basado en las propias claves y datos que proporciona el texto..." (Sánchez Miguel, 1989)

El proceso de comprender los textos leídos merece en el aula la atención de estrategias metodológicas. La especialista Ety Haydee Estévez, Investigadora de la Dirección de Desarrollo Académico de la UNISON considera que el papel de las estrategias dependen de las necesidades y de los intereses de los lectores, de manera que le permitan entre otras cuestiones: -Seleccionar adecuadamente la información que entra en la memoria de trabajo, ya que si esto no es así provocará sobrecargas que pueden generar una mala comprensión de lo leído,-Determinar cuáles proposiciones serán transferidas a la memoria a largo plazo. Por ejemplo, una estrategia útil consiste en hacer lo anterior según el número de conexiones de una proposición con las demás proposiciones, de tal manera que en el nivel más alto se ubicarán las que tengan más relaciones.

Las estrategias de comprensión de la lectura son, en síntesis, una serie de conocimientos y habilidades que el lector puede emplear para adquirir, retener, integrar y recuperar información.

De ahí se puede especificar según esta autora que pueden tenerse en cuenta diferentes tipos de estrategias de comprensión

Según su propósito o finalidad, las estrategias de comprensión de lectura pueden clasificarse en dos grandes tipos:

a) Selectivas, cuyo fin es realizar una lectura superficial del texto, en la que se incluyen la lectura rápida, la lectura para atender aspectos de la información o para identificar el significado de palabras.b) Generativas o de elaboración, cuyo propósito es el procesamiento profundo de la información. En este último grupo de estrategias se incluyen todas aquellas que permiten hacer algo, realizar cierto tipo de construcción con la información que se lee: elaborar una imagen mental, hacer una analogía o un esquema integrador, resumir información, parafrasear, subrayar, etcétera. Según las formas de la representación que se busca en torno al texto, las estrategias de elaboración pueden ser de dos tipos: imaginal y/o verbal, es decir, es posible combinar las dos.

Breuker (citado en Castañeda, 1994) plantea que una manera de realizar una lectura profunda es con el uso de estrategias espaciales, ya que éstas permiten transformar y codificar la información textual en una representación espacial (o gráfica) que explicita el contenido del texto.

La autora profundiza en que hay otros tipos de estrategias que se proponen guiar el procesamiento del estudiante en función de la meta de la lectura, conocidas con el nombre de "tarea orientadora" según Rigney (citado en Castañeda, 1994). También hay estrategias, o aspectos de las mismas, que se preocupan por establecer una especie de "puente" entre el conocimiento previo del lector y la información nueva del texto, entre ellas están los organizadores previos, las preguntas, etcétera (León y Cols, 1989, citado en Castañeda, 1994).

Las estrategias de comprensión, clasificadas en función del nivel de procesamiento y la etapa de aprendizaje que apoyan: de adquisición del conocimiento, y pueden ser dos tipos de procesamiento: superficial y profundo o generativo;de manejo y administración de los recursos de la memoria para que el estudiante mantenga activada la información necesaria para operar con ella y lograr la representación y su posterior aplicación; de autorregulación o metacognitivas; se logran estableciendo las metas del aprendizaje y mediante la evaluación del grado en que se han cumplido, se hacen los cambios necesarios en caso de encontrarse errores o limitaciones; de organización y lectura creativa, cuyo fin es transformar la información en una estructura que la integre de un modo nuevo. Entre ellas: inferencias, relaciones de supra y subordinación, uso de redes o mapeo semántico, etcétera.

La comprensión lectora es también un acto de comunicación, que supone otorgar sentido a lo escrito por otros a través de la interacción del lector con el texto, el contexto y sus saberes y experiencias previas.

En la enseñanza de la comprensión, la activación y /o desarrollo de información previa resulta esencial para favorecer la interacción entre el lector y el texto, pueden consignarse algunas estrategias metodológicas: - Trabajo con el vocabulario- Trabajo con la idea principal- Trabajo con el resumen

En esta ocasión, por la significación que tiene para el desarrollo de la comprensión del texto desde el punto de vista metodológico, presentamos estas consideraciones sobre:

El trabajo con el vocabulario

Se destacan aquí estrategias metodológicas de comprensión en las que se revelan relaciones tales como *uso de redes o mapeo semántico e interacción del lector con el texto, el contexto y sus saberes y experiencias previas*.

En cuanto a las estrategias para conformar el texto televisivo se destacan: la ausencia de límites precisos, la mezcla de géneros, entre otros.

Otra estrategia es la de privilegiar la parte sobre el todo: el elemento sobre el conjunto, el fragmento sobre la secuencia, sobre lo entero, el detalle y el pormenor sobre lo que ya fue «tallado», configurando esos «recortes», como partes de un sistema que entonces puede ser recuperado como un nuevo sistema de menores dimensiones. En el texto televisivo de las videoclases son reveladas estas características- como microtextos funciones didácticas.

Las citas y apropiaciones son otras estrategias empleadas por la textualidad mediática. Ambas confirman el proceso de disolución del sujeto y entierran definitivamente el principio de la autoría. Esas intertextualidades son identificables y especificables. Se localizan, al mismo tiempo, dentro y fuera de los textos.

Es en esa perspectiva en la que los media, pasan a ser considerados lenguajes que sobredeterminan los límites del texto. Esos procedimientos expresivos acaban, no obstante, por ser transpuestos de un tipo de lenguaje a otro, contaminando los tipos de textos. Tenemos, entonces, textos filmicos o fotográficos, empleando mecanismos expresivos de vídeo, o textos verbales o comics que pasan a utilizar técnicas cinematográficas.

Se puede comprender, a partir de tales consideraciones, por qué el análisis de los textos televisivos no es tarea simple. Los textos no son sólo complejos, esto es, se construyen de forma intersemiótica, utilizándose diferentes lenguajes en interacción, sino que, también, son híbridos, pues hay, sin duda, interferencias y sobredeterminación de los media en la propia estructuración de esos lenguajes (Bastos, 2000: 161).

No sería ocioso significar que el alumno audio- lector, ante las imágenes de micro textos fijos o en movimiento se convierte en co- creador y se vale de los códigos(iconográficos y lingüísticos) para generar una serie de **proposiciones interpretativas** sobre la realidad. En el acto de co-cocreación varias **enunciaciones hipotético - interpretativas** son lanzadas por el sujeto que percibe la imagen. Proposiciones y enunciaciones transitan por el filtro de la **analogía elucidatoria** (Frómeta, 2007: 69) que anula el equívoco en las ideas a través de las cuales ambos hermeneutas dilucidan la esencialidad del contenido didáctico representado en la imagen. Garantiza agudeza representacional para imprimir coherencia temática y formal a la proposición que el docente teje de acuerdo con la experiencia visual de la cual es depositario; propicia que el creador dilucide y escoja los sistemas semióticos que conforme con su funcionamiento textual tienen más probabilidades de expresar el sentido que él elige para la imagen. En síntesis, la **analogía elucidatoria** contribuye a que se exprese autenticidad y sintonía entre lo referencial, lo semántico, lo sintáctico y lo pragmático, y hace evidente la afinidad entre el pensamiento, la visualidad y el intelecto del docente para conceder a la referida imagen el sentido que ha elegido.

Ante la red de significados que emana de la naturaleza polisémica de la imagen, la analogía elucidatoria guía al discente entre los posibles significados de la instantánea, les hace evitar unos y recibir otros, y lo dirige en el sentido elegido, esto es, concita al discente como co-creador a traspasar el sentido superficial de la imagen para llegar a su sentido más profundo y más auténtico donde vive la intencionalidad de su creador. (Frómeta, 2007)

Se pudo constatar en las revisiones realizadas que del reconocimiento de relaciones en el texto: existe desconocimiento del significado de las funciones de las estructuras sintácticas, como elemento característico de la complejidad del proceso de comprensión de textos en Preuniversitario; no se establecen suficientes relaciones durante la comprensión de textos por los estudiantes; aún no es advertida la textualidad mediática de modo que participen en la construcción intersemiótica.

Del desempeño profesional en la comprensión textual, en las orientaciones para la comprensión del contenido de las videoclases, no se priorizan las estrategias que garanticen: *identificación de tipos de textos de diferente naturaleza signíca, establecimiento de relaciones interdisciplinares*, ser empleadas para instruir el descubrimiento de la textualidad mediática

Una pequeña muestra de 20 teleclases y clases analizadas en las asignaturas Inglés (La Rosa, 2007) y Química (Cánovas, 2007) en preuniversitario aluden también lo concerniente a la falta de relaciones entre el lenguaje

común y el lenguaje simbólico como paso importante para comprender textos lo que anuncia el carácter interdisciplinar del **proceso de comprensión textual**.

Es evidente la diversidad sónica y multidisciplinar, pero es necesario el abordaje interdisciplinar que se traduce en la advertencia de las relaciones por el audio-lector-cocreador o por su profesor orientador.

Es así que el proceso de comprensión de estas nuevas combinaciones se realiza mediante el establecimiento de relaciones significativas entre microtextos de distinta naturaleza sónica. Se reporta entonces la necesidad de connotar la perspectiva semiótica del texto y en consecuencia, siguiendo a T. van Dijk (2000) el proceso de comprensión de textos... *la comprensión de textos es un proceso de reducción en el que permanecen los significados relevantes. La perspectiva semiótica revelada por Ch. Sanders Peirce ofrece una visión triádica en la que se contempla un elemento humano designado como interpretante y la clasificación de los signos en iconos, señal y símbolo* (Cisneros, 2006)¹¹

Ubicados en el interés pedagógico es útil la identificación y clasificación de los interpretantes – alumnos de preuniversitario - en este complejo proceso. Según E. Sánchez Miguel (2000) pueden identificarse alumnos de baja comprensión y alumnos de buena comprensión, sin embargo, en este Proyecto de investigación, se adoptó la variante baja y mediana comprensión

Es significativo, la existencia de interrelaciones internas entre los microtextos, relaciones intratextuales que pueden ser advertidas por el audiolector- cocreador, y entendidas como **interconexión endógena**.

Por otra parte, al profesor no puede verse solo cumpliendo la función informativa, sino que resulta sumamente importante, además, el cumplimiento de las funciones regulativa y afectiva de la comunicación pedagógica Sarramona ¹² plantea que es posible, desde las posiciones de la Tecnología Educativa actual superar la oposición entre la actuación tecnológica y la moral y sostiene que esta tendencia puede proyectarse en las dimensiones éticas siguientes:

- ✓ Los fines de la educación, el modelo de hombre y de sociedad que se pretende lograr.
- ✓ El proceso mismo de la actuación pedagógica pues, según se afirma (Medina, citado por Sarramona) el actuar tecnológico comporta hábitos personales tales que merecen la consideración de intrínsecamente morales. Son propuestos: ejercicios y prácticas, tutoriales, simulaciones, entornos libres entre otros como ayudas al docente.

Los teóricos de la escuela histórico- cultural¹³ encabezada por L. Vigotski sirven de referentes importantes para las dimensiones que porta la estrategia.

2. 2. Desempeño profesional en la comprensión textual

2.2.1. Dimensión orientadora- prospectiva

Si bien L. Vigotski no formula una teoría de la enseñanza, sí sienta las bases teórico -metodológicas que permiten su posterior elaboración por sus continuadores.

Otro de los teóricos de la referida escuela es Galperin quien elabora una teoría del desarrollo psíquico que además se convierte en una teoría de la enseñanza, en la cual explica la vía a través de la cual se forman las nuevas acciones internas, cuáles son sus principales características y condiciones para su formación. Destaca que toda acción comprende tres componentes: orientador, ejecutor y de control.

...el componente orientador es el fundamental, considerándolo como el mecanismo psicológico de formación de la acción, la instancia directora de la cual depende la calidad de la ejecución". Este componente comprende la formación por el sujeto de la imagen de la situación (modelo del objeto), el establecimiento del plano de las acciones (modelo de la acción) y la regulación de la acción en el proceso de su ejecución¹⁴.

Prever las características del control permitirá la autorregulación del proceso por el propio sujeto y por tanto, la realización de las correcciones necesarias.

En el sentido apuntado, **las ayudas didácticas** han de advertir significados relevantes, a partir de las relaciones entre textos o microtextos. Se proponen herramientas que constituyen ayudas.

La arista orientadora de la dimensión considera los tres componentes de la acción orientadora, ejecutora y de control, privilegiando la primera.

El **Principio de las interconexiones endógenas y exógenas**, (D. Girón, 2007) respalda la posición intradisciplinar e interdisciplinar de la actual investigación permite orientación interdisciplinar en la comprensión textual.

Lo concerniente a la interconexión endógena revela la existencia de relaciones internas entre los microtextos del texto teleclase- videoclase (videotexto) o las relaciones entre las secuencias que manifiestan las funciones didácticas, de modo que se obtenga de estos una visión holística como texto o como la clase -sistema. Entiéndase, relaciones intratextuales que pueden ser advertidas por el audiolector- cocreador.

La interconexión exógena incluye las relaciones externas, entre textos o entre materias o disciplinas, es decir, del texto de referencia hacia otros, de la clase de referencia hacia otras, de la disciplina de referencia hacia otras, considerando siempre un beneficio para cada parte, resultado de la cooperación o la colaboración entre ciencias o disciplinas. De estas relaciones es responsable el docente que orienta los vínculos interdisciplinarios.

La planeación didáctico- metodológica especifica *el carácter prospectivo de la dimensión que se basa en la concepción de **proyecto educativo de centro*** y algunas derivaciones que desde él ocurren, se define como un plan que constituye un **instrumento** para el mejoramiento de la institución. Un **proceso** en el que intervienen maestros, padres y comunidad, también beneficia la formación de los maestrantes; tiene carácter prospectivo e integrador. En él se anticipan y articulan tareas, espacios, recursos y tiempos.

2.3. Estrategia intradisciplinar para la comprensión de textos, desde la perspectiva pre y profesional

2.3.1. Fase de análisis previo

Valoración de los indicadores para el establecimiento de ayudas profesionales

Grado de establecimiento de relaciones entre microtextos

Grado de cooperación lograda entre disciplinas

Prácticas con profesores en formación

El trabajo con el vocabulario en las clases

Para el trabajo con el vocabulario tres tipos de tareas interrelacionadas

-la enseñanza previa del vocabulario ; -el desarrollo de habilidades para que los alumnos determinen por sí mismos el significado de las palabras; y -el trabajo con el vocabulario específico.

También pueden indicarse **principios orientadores**: Enseñar previamente palabras y conceptos desconocidos que sean significativos o claves para el texto que va a leerse.

-Enseñar esas palabras en contextos escritos análogos, -Discutir y proponer ejemplos suficientes, -Incorporar la enseñanza del vocabulario,

Subprocesos a atender: a)- Detectar las ideas esenciales del texto, lo cual exige, fundamentalmente, aplicar reglas de supresión y selección de información.-b)- Detectar las relaciones sintácticas relevantes c)- Detectar la intencionalidad del emisor en cada microtexto . -d)-Establecer relaciones entre significados y microtextos. e)

Construir un texto aplicado a contextos similares

2.3.2. Fase de concepción de la estrategia preliminar

Determinación de las ayudas preprofesionales y profesionales: Grado de determinación de intra textualidad lograda por el docente en formación; concepción interdisciplinar de la estrategia.

2.3.3. Fase de aplicación

Presentación de la estrategia preliminar; talleres de instrucción a profesores en formación

- ✓ Estrategias textuales para enseñar a enseñar la comprensión de textos como:
- ✓ La estrategia de trama y acción narrativa
- ✓ Estrategia relacionada con la reconstrucción del contenido y del tema del discurso mediante la detección de los índices de caracterización de los personajes.

Trabajo cooperativo: Orientaciones para diseñar guías de observación de video clases

Trabajo cooperativo: Diseño de situaciones comunicativas para la comprensión textual

2.3.4. Fase de sistematización profesional y rediseño del proyecto existente.

Implementación de la estrategia en el Proyecto de centro: Realización de talleres metodológicos interdisciplinarios; redefinición de tareas de los actores participantes en el proyecto

2.3.5. Fase de evaluación de la estrategia en el proyecto: Autoevaluación coevaluación, heteroevaluación.

2.3.6. Determinación del impacto: Certificación de los logros a partir del efecto que producen los resultados de la utilización de la estrategia.

3. Herramientas socioculturales como ayudas didáctico -metodológicas

3.1. Estrategias textuales para enseñar a enseñar la comprensión de textos como:

- Distinguir la información fundamental de la que es accesoria.-Advertir las relaciones sintácticas relevantes.-Adiestrar en la organización y estructuración de la información extraída de la lectura o audición de los textos. - Establecer relaciones entre los diferentes microtextos. -Reconocer los aspectos textuales que dificultan y facilitan la comprensión de los textos. - Favorecer destrezas metacognitivas de regulación de la propia comprensión, etc.

En las propuestas de ayudas didácticas han sido útiles: los aportes de las teorías cognitivas: según las cuales se identifica la organización textual o re-conocer" la macroestructura de dicha organización conforme a esquemas específicos; reconocimiento de "estrategias superestructurales; aportes de la Lingüística Textual y las Tipologías Textuales permiten reconocer las particularidades de la modalidad discursiva, favorecen la distinción de microtextos identificados con la diversidad signica.

3.2. Orientar la toma de notas

En la intención del texto que se alcanza por el estudiante, en particular **la toma de notas**, se podría hablar de un texto que, en primera instancia, tiene errores e intenciones a veces equívocas, pero evoluciona hacia uno modificado y perfeccionado.

No sería ocioso iniciar estas breves reflexiones recordando a qué suele llamarse **notas o apuntes de clase**. En tal sentido, ha dicho la autora Gladys García: *"Las notas son destacados instrumentos de estudio, probablemente la manera más común de elaboración de los materiales de estudio en el salón de clases...se trata de una técnica...que forma parte del proceso de comprensión y articulación de la información presentada, a la que el estudiante se enfrenta tanto visual como oralmente"*. Agregamos que tomar notas es un enlace pertinente entre los procesos de comprender y construir textos: el texto producido por otros se contextualiza en cada uno de los lectores.

Los siguientes **Consejos** tienen el propósito de orientar, de manera muy práctica, qué pasos deben seguirse al redactar sus apuntes personales para que adquieran la mayor utilidad posible en función del estudio o de la elaboración de trabajos posteriores.Para aprender a tomar notas, pueden tomarse en cuenta los siguientes **momentos para el aprendizaje de la toma de notas**.

En un **momento inicial** puede incorporarse –como práctica – la lectura de textos cortos que permitan tomar toda la información para personalizarla en un texto, anotar las palabras cuyos significados desconoce, fijar la atención en los resúmenes parciales del profesor o en las diapositivas-resumen. Pueden emplearse abreviaturas, símbolos, códigos, frases orientadoras de la estructura del texto, enumeraciones, etc.

En un **segundo momento** es preciso diferenciar la información esencial de la complementaria o adicional. Aquí cabe transformar la información, reelaborarla mediante escritura, aunque debe escribir literalmente definiciones y conceptos, nombres y fechas.En el **tercer momento** se combinan todos los elementos de las notas y se organiza el material, de manera que puedan precisarse el tema, los epígrafes, subepígrafes, etc. El **cuarto momento** o final es importante, en tanto que se trata de la construcción del texto, que ha de ser **coherente y eficaz** como para que pueda ser entendido por su autor y, en consecuencia, sirva para su aprendizaje.

3.3. Elaboración de guía para videoclase

Orientaciones para la elaboración de la guía de visualización de la videoclase 14 de décimo grado: "carácter universal de algunas obras literarias"

3.3.1 Actividades previas a la visualización

1-. Realice la lectura de los aspectos generales de la unidad 1 de décimo grado: ¿Qué es la literatura universal? Responda a las siguientes actividades:

- a) ¿Qué entiendes por literatura nacional?
- b) Investiga en un diccionario el significado de la palabra universal.
- c) Escriba en tu libreta el concepto de literatura universal que aparece en el recuadro de tu libro de texto p.3
- d) Compare el concepto de literatura universal con el de literatura nacional.
- e) Investigue en el diccionario Enciclopédico Grijalbo acerca de los términos: patrimonio, identidad nacional y universal.
- f) Teniendo en cuenta lo estudiado anteriormente, interprete la relación que existe entre el concepto de literatura universal y el cuadro “La folie Almayer” del pintor belga René Magritte, que aparece en la página 1 del libro de texto.

1. CONCLUSIONES

En el proceso de comprensión de textos en Preuniversitario se deben considerar las nuevas condiciones del PEA que incluye una diversidad intratextual ícono- verbal- simbólico por lo que el alumno es audio- lector- cocreador. La estrategia metodológica intra e interdisciplinar para la comprensión textual en Preuniversitario responde a las variables reconocimiento de relaciones en el texto y desempeño profesional en la comprensión textual, se sustenta en dos dimensiones la semiótico- interpretativa y la orientadora- prospectiva.

La dimensión semiótico- interpretativa centra la atención en el sistema de relaciones de los textos en clases – más marcadas en video clases por su carácter mediático – de tipo sintácticas e intratextuales: como relevante la **relación creador –cocreador**.

La dimensión orientadora- prospectiva manifiesta el carácter orientador de la acción como componente importante para su ejecución, así como el sentido prospectivo que favorece el contexto de aplicación en el centro escolar bajo la concepción de Proyecto Educativo de Centro. Se sustenta en el **principio de la interconexión endógena y exógena**.

El **principio de la interconexión endógena y exógena** consigna el acto docente como proceso semiótico cooperativo, contribuyente a la advertencia de los significados de las relaciones sintácticas e intratextuales presentes en las videoclases como textos.

En las condiciones de la universalización que incluye en el claustro un gran número de profesores en formación; la aplicación de la estrategia se subraya con el diseño de ayudas pre-profesionales y profesionales para la orientación de la comprensión de textos.

REFERENCIAS

¹ Wunt (1870), Romanes (1884), Chomsky (1957), (Van Dijk y Kintsch, 1977). Citados por Durán, 2006

² Frederiksen, (1975), Thorndike, (1977), Kintsch y Van Dijk, (1978) Bransford y Jhonson, (1972). Citados por Cisneros ,2006

³ Tapia (1998) citado por Cisneros ,2006

⁴ Hernández, E .1999, Roméu, A. (1994, 2003, 2004); Cisneros S, (1996); Bravo, A., (2003); Beuch, Mauricio México: UNAM, (1997) .Citados por Cisneros ,2005

⁵ Los indicadores de dimensión comunicativa- reveladora de la función semiótica del lenguaje -el reconocimiento y uso del código lingüístico y otros códigos y las reglas que rigen las relaciones entre los signos; su utilización en diferentes situaciones y contextos de comunicación

⁶ Los indicadores de la dimensión cognitiva – apuntados por A. Roméu -son los conocimientos, habilidades, capacidades y convicciones relacionados con el procesamiento de información, mediante los cuales las personas

comprenden y producen significados. Se incluyen como indicadores: la comprensión y producción de significados, la aplicación de estrategias para obtener, evaluar y aplicar la información y otros. (Roméu Escobar, 2006: 19)

⁷ La figura triangular, cuyos vértices son el discurso, la cognición y la sociedad constituye, de hecho, el terreno del análisis multidisciplinario del discurso". (Van Dijk, 2000: 52). Citado por Roméu Escobar, p.11

⁸...un primer nivel en el que el lector descubre los significados del texto que lee y que responde a la pregunta: ¿Qué dice el texto?; un segundo nivel que responde a la pregunta: ¿Qué opino del texto?, o sea, ¿Qué valoración puedo hacer de su contenido, de su mensaje?; y un tercer nivel que responde a la pregunta: ¿Para qué me sirve el texto? Montaña, 2006: 13

⁹ Informe de la asignatura Español- Literatura en el curso escolar 2006-2007. Santiago de Cuba.

¹⁰ Eco, Umberto. La estructura ausente. Introducción a la semiótica. Barcelona: Lumen.1994.

¹¹ Cisneros, S. Visión semiótico pedagógica para la comprensión de textos en la formación del bachiller. Santiago de Cuba, 2006

¹² En el Coloquio Regional sobre el Desarrollo Futuro de la Educación en América Latina y el Caribe, celebrado en Caracas en 1980 se señala entre otras previsiones de la educación para los próximos veinte años, el aumento de la importancia del autoaprendizaje en las modalidades escolares y no escolares, un uso mayor de los medios de comunicación de masas y el desarrollo de programas de educación permanente.

¹³ El éxito de cualquier modelo pedagógico o tendencia educativa depende de que se seleccione la teoría psicológica que responda a las particularidades del aprendizaje del hombre, cumpla las exigencias planteadas por la teoría de la dirección y se cree el conjunto de medios técnicos de enseñanza en correspondencia con el modelo que satisfaga tales requisitos.

¹⁴ Para Galperin el segundo componente es la ejecución real de la acción por el sujeto, estando presente en él también, el elemento de control.

La calidad de las acciones formadas (atención, pensamiento, entre otros), dependerá de cómo se estructure la enseñanza. Del tipo de orientación que se ofrezca al sujeto, de en qué medida se tomen en cuenta el sistema de condiciones que garantiza la formación de la acción.