

Comprensión de textos y conocimientos previos. Zonas de sombra y significados

Understanding of texts and previous knowledge. Shadow and meaning areas

Israel Acosta Gómez¹

israelacosta2203.az@gmail.com, israelag@uniss.edu.cu

Universidad José Martí de Sancti Spíritus, Cuba.

Elia Mercedes Escanaverino Fernández²

mfernandez@uniss.edu.cu

Universidad José Martí de Sancti Spíritus, Cuba

Fidel Cubillas Quintana³

fcquintana@uniss.edu.cu

Universidad José Martí de Sancti Spíritus



Resumen

La comprensión es un proceso mediante el cual originamos significados al comprender un texto, y donde el receptor comienza por reconocer las palabras y signos auxiliares, dependiendo del contexto, de las características

1 Licenciado en Educación, especialidad Español y Literatura. Prof. Instructor e Investigador de temas concernientes a la Didáctica de la lengua y la literatura (lectura y comprensión), así como de la creatividad. Labora en la Departamento de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias Pedagógicas. Posee un postgrado en Docencia Universitaria y es Maestrante en Ciencias Pedagógicas.

2 Licenciada en Educación, especialidad Lenguas Extranjeras. Prof. Titular Investigadora de temas referidos a la educación Comparada y sobre metodología de la expresión oral. Labora en el Departamento de Educación a Distancia (EaD) y en el Departamento de Pedagogía-Psicología. Es Doctora en Ciencias Pedagógicas.

3 Licenciado en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología. Prof. Titular Investigador de temas relativos a la educación y la didáctica. Labora en el Centro de Estudios sobre Educación (Cecess) y el Departamento de Pedagogía-Psicología. Posee un postgrado en Pedagogía-Psicología.

del texto y la situación comunicativa que se plantee, para luego dotar de sentido al texto. En consecuencia, el objetivo consignado es proponer una estrategia de enseñanza-aprendizaje, que en función del diseño de actividades docentes, se potencie la comprensión del texto poético a partir de esencias meta cognitivas, reflexivas y estratégicas. Se emplea una metodología de tipo cuali-cuantitativa a partir de una observación participativa, donde el investigador participa del problema o situación a analizar; vive en primera persona las experiencias y eso es una ventaja a la hora de entender a los sujetos de la investigación. De esta se obtiene como resultado práctico una estrategia de enseñanza-aprendizaje para la comprensión de textos poéticos en la clase de Lengua y Literatura en el Pre Universitario.

Palabras clave:

Lectura y comprensión, habilidad, sentido, significado, actividades, sensibilidad, estrategia.

Abstract

Understanding is a process by which we originate meanings by understanding a text, and where the receiver begins by recognizing the auxiliary words and signs, depending on the context, the characteristics of the text and the communicative situation that arises, and then endow with meaning to the text. Consequently, the objective is to propose a teaching-learning strategy that, depending on the design of teaching activities, enhances the understanding of the poetic text based on cognitive, reflexive and strategic meta essences. A qualitative-quantitative methodology is used based on a participatory observation, where the researcher participates in the problem or situation to be analyzed; live experiences in first person and that is an advantage when it comes to understanding the subjects of the research. From this, a teaching-learning strategy is obtained as a practical result for the understanding of poetic texts in the Pre-University Language and Literature class.

Keywords:

Reading and understanding, ability, meaning, meaning, activities, sensitivity, strategy.



Introducción

“La literatura, precisamente, es uno de los instrumentos humanos que más enseña a “darse cuenta” de que hay más de lo que se dice explícitamente. Cualquier texto tiene vacíos y zonas de sombra, pero en el texto literario la elipsis y la confusión han sido organizadas deliberadamente. Como quien aprende a andar por la selva notando las pistas y señales que le permitirán sobrevivir, aprender a leer literatura da la oportunidad de sensibilizarse a los indicios del lenguaje, de convertirse en alguien que no permanece a merced del discurso ajeno, alguien capaz de analizar y juzgar”. (Colomer, Manresa y Silva-Díaz, 2005, p. 6)

“La función poética está copresente en el habla de todo ser humano desde su primera infancia y desempeña un papel capital en la estructuración de su discurso”. (Jacobson, 1969, p. 469).

El trabajo de los docentes se enmarca en dirigir el desarrollo de la personalidad de los educandos, por lo cual la creatividad debiera ser una de sus características esenciales dentro de las actividades que se propongan, porque un maestro que no sea creativo, simplemente para el autor de esta ponencia, no es bueno; puede ser cualquier cosa, pero no maestro, esencialmente él, tiene y debe ser creativo, esa será su principal destreza. La lectura, pues, desde las dimensiones creativas, favorece el enjuiciamiento del lector, como colaborador y edificador de los sentidos y significados textuales, a partir del discurso como conformador del habla. Nos llama la atención que leer prepara al estudiante para la vida, propicia afrontar los problemas con más rapidez. Y no hay mejor ayuda, que la del maestro preparado para transmitir el mensaje. Esta constituye el eslabón fundamental de la cadena escolar, al romperse o perderse, se pierden o se rompen los demás eslabones. Es la encargada de que cada estudiante resuelva cada una de sus dificultades de la mejor manera posible. Por ello, para hacer visible el susurro de una lectura útil, y para gestar una lectura libre y silenciosa en las aulas, que integre y autoestructure el conocimiento, se debe lograr una actividad de comprensión, que no repita lo que el texto dice, sino que se potencie la participación de los lectores como constructores de sentido, que es utilizar su experiencia para actualizar el texto; sin dudas,

eso es hacerlo vivir y trascender.

La lectura se inserta en la vida del estudiante, sin más, porque la identidad del lector depende mucho de las variables cognitivo-afectivas-volitivas que pueden hacer transformar significativamente la realidad del texto en el universo del saber del lector (Coll 1985; Colomer 1991, 2001, 2004, 2005; McNamara 2004). Por tanto, este intercambio supone ante todo, razonamiento, trabajo continuo para poder, leer el mundo, porque leer es básicamente, saber comprender y sobre todo saber interpretar, o sea saber llegar a las esencias para estar en posición de establecer nuestras propias opiniones. Muy de acuerdo con Colomer, Manresa y Silva-Díaz (2005) al enunciar que el texto posee zonas de sombras, es decir, *zonas de intención* que serán suplidas a partir del conocimiento previo que tienen los lectores modelos que procesan el discurso literario; por lo que el texto provee información al lector; no obstante, la información extraída del mismo obedece a eliminar de cómo el receptor re-construya los significados completándolo con sus conocimientos previos y cultura propia (Vieiro y Amboage 2016). Por estas y otras razones es que autores de diferentes latitudes se encargan de la temática, entre ellos están: Colomer, T. (1991, 2001, 2004); Gremiger, de Acosta, C. (2000); Gómez-Villalba, E. y Pérez González, J. (2001); Villaminzar Durán, G. (2003); Cassany, D. (2003); Montealegre, R. (2004); Pinzás García, J. (1986); Colomer, T., Manresa, M. y Silva-Díaz, C. (2005); Blanco Iglesias, E. (2005); Escalante de Urrecheaga, D. y Caldera de Briceño, R. (2008); Millán, N. R. (2010); Solé, I. (2012); Llamazares Prieto, M. T., Ríos García, I. y Buisán Serradel, C. (2013); Arias Vivanco, G. E. (2018). También desarrollar en cada estudiante la habilidad comprender, por medio de una actividad lectora eficiente, le hace al estudiante, aumentar la curiosidad, el ansia de conocer, educarse en el amor hacia el saber, el interés por la actividad cognoscitiva, al constituir una de las tareas más importantes y necesarias de los centros educacionales, para la construcción de dinámicas educativas más sensibles. Por ende, Villamizar (2003) señala que:

La lectura trasciende el descifrado y demás habilidades necesarias para su adquisición, por cuanto el lector recibe a través de ella mucho más

que información. Está en condiciones de recibir y/o compartir, no sólo datos o informaciones, sino sobre todo dimensiones estéticas, valores, beneficios, emociones, disfrutes, goces y placeres. (p. 93).

Pues, cuando nos enfrentamos al proceso de lectura y comprensión de un texto se está siempre prediciendo posibles interpretaciones que son el resultado de saberes y operaciones cognitivas de diversa índole, es decir, de la experiencia que es la variable socio-cognitiva que coadyuva al entendimiento textual. Igualmente, para Llamazares, Ríos y Buisán (2013)

Leer es una actividad compleja para entender e interpretar textos escritos, con diferentes intenciones y objetivos, para lo que se necesita recurrir al conocimiento del mundo y a los conocimientos textuales y dominar las habilidades de descodificación y las estrategias para procesar activamente el sentido y los significados del texto. (p. 309).

Para la comprensión de un texto es necesario el conocimiento de todas sus palabras y símbolos especiales, ella no es una suma, sino la integración de las unidades de sentido, es también, un proceso-producto-resultado de las actitudes conscientes de los lectores modelos que sí saben disfrutar y emocionarse, como aclara Villaminzar, (2003), y porque además, es muy lógico en este proceso, según Gómez-Villalba y Pérez (2001) “la comprensión lectora, se concibe como un proceso interactivo entre el lector y el texto. El lector relaciona la información almacenada en su mente con la que le presenta el autor” (p. 10). En consecuencia, el objetivo consignado es proponer una estrategia de enseñanza-aprendizaje, que permita potenciar la comprensión del texto poético desde esencias meta cognitivas y reflexivas.

Los significados en la comprensión del texto. El diálogo del lector y la formación del pensamiento

La asignatura de Lengua y Literatura ocupa un lugar destacado dentro del Plan de Estudio en marco curricular actual del Nivel Educativo Pre Universitario, pues favorece al desarrollo de la capacidad de comunicación

en forma oral y escrita. Colabora de manera decisiva a la formación y expresión del pensamiento y, por su carácter instrumental, viabiliza que los estudiantes asimilen los contenidos de las restantes asignaturas y aumenten su campo de experiencia al ponerse en contacto con los adelantos de la ciencia y la técnica. Así, la comprensión ocupa un rol preponderante en esta asignatura, como en todas claro está, porque en la actualidad se entiende ella como un proceso cognitivo, mediante el cual se atribuye significado a los textos, tanto en la comunicación oral, como en la escrita, lo que implica la audición y la lectura, y el protagonismo del lector ante la toma de decisiones. Porque como bien expresara Blanco (2005).

El proceso de lectura es un proceso de toma de decisiones, un ‘cuerpo a cuerpo’ con el texto, donde el lector, partiendo de lo que sabe sobre el mundo, busca respuestas a preguntas, escoge significados, a veces duda, aventura interpretaciones y va poco a poco recorriendo un camino que le lleva a ‘entender’ el mensaje. (...) (p. 3).

Esto exige dominar el código, reconocer las formas de las palabras y las relaciones que se establecen entre ellas, pero este proceso solo es el punto de partida para llegar a la comprensión de los significados generales. Con esto, coincidimos con Pinzás (1986), la cual asevera que “las metas del lector (leer para informarse, leer para retener, leer para resumir, etc.) controlan la aplicación de los macro-operadores, que transforman el texto-base en macroproposiciones que representan la esencia del texto. La representación formal de estas metas se denomina el ‘esquema del lector’. (p. 9). Y, inexcusablemente, otra de las metas del lector, según Solé (2012), es ser un lector activo, el cual supone interpretar, y preocuparse y ocuparse por el ejercicio de la crítica; de esta manera, nos alega Solé, que:

Esta lectura posmoderna o hermenéutica hace más perentoria aún la necesidad de contribuir a formar lectores activos, dotados de criterio (...) Nos vamos acercando al lector moderno, un lector que procesa el texto, que accede al conocimiento de otros (e incrementa y transforma el suyo propio)... conducente a la reflexión. Este es lector moderno, que elije, procesa, dialoga con el texto y lo interpela (...) (p. 48).

Aquí resulta fundamental que para operar con las macroproposiciones, hemos de conocer la lengua en toda su dimensión, teniendo en cuenta los niveles de estructuración del texto y los recursos empleados por el autor, ello depende también del conocimiento del contexto, lo que implica saber quién produce el texto, a qué grupo o clase social pertenece, cuál es su ideología, con qué intención lo hizo, en qué situación comunicativa fue codificado; todo esto permite atribuir un significado al texto que de no conocerlo, no sería posible la reconstrucción de estas macroproposiciones, que no son más que las ideas mentales procesadas. Por ello, como expresa Cassany (2003), “al fin y al cabo, si el significado textual se ubica en la mente de los lectores y no dentro del texto, alcanzamos el nivel máximo de comprensión de un discurso cuando podemos contrastar las diversas comprensiones individuales del mismo”. (p. 32). Por ello, la comprensión es un proceso mediante el cual reconstruimos significados, por lo cual, al comprender un texto, el receptor comienza por reconocer las palabras y signos auxiliares, y los sentidos de los intersticios o espacios vacíos que todo texto deja. Tanto es así, que para Escalante de Urrecheaga y Caldera de Briceño (2008) adoptan en decir que:

(...) Se entiende la comprensión en el marco del procesamiento interactivo que se activa a través de operaciones mentales o estrategias cognoscitivas que decodifican, aprehenden y recuerdan el sentido de un texto por intermedio de las variables sujeto-entorno. Al aprehender el sentido de un texto, el lector pone en marcha factores sensoriales (percepción, afectivos e intelectuales) (...) descubre las posibles relaciones con las experiencias previas, decodifica; comprende. (Escalante y Caldera, 2008, p. 35).

Destacan en estas palabras, el término ‘interacción en la lectura’ el cual es un modelo del proceso lector en el que el que este construye el sentido del discurso haciendo uso de su competencia lingüística y de sus experiencias previas, es decir, de su universo cognoscitivo; pero para ello, se necesita asumir un pensamiento crítico-creativo, para producir significados desde una asunción lógica de las macroproposiciones elaboradas a partir de la interacción textual, así para Arias (2018).

La Lectura Crítica aporta ampliamente al desarrollo del pensamiento dado que permite analizar desde diferentes aristas el lenguaje y la forma de percibir y entender el mundo. Ayuda a comprender e identificar la realidad histórico-social, de manera contextualizada, siendo indispensable para entender el texto (...) El estudiante logra ubicarse e interesarse en la lectura cuando se potencializa la motivación que requiere antes de enfrentarse a un proceso lector. (p. 86).

Asimismo, Escalante y Caldera (2008), evidencian que las estrategias se convierten en una suerte de acertijos que mentalmente el lector va evaluando, y que son habilidades reconstructivas de este para ir gestando paulatinamente la comprensión (a la vez que la evalúa). Por ello, “la predicción y la confirmación de respuestas no deben aparecer como errores que comete el lector sino como hipótesis, tanteos o adivinanzas que este hace con el fin de construir el significado intentado por el autor” (p. 36). Ello se estipula al decir que: “las estrategias facilitan la organización y reducción de las informaciones que se almacenan en la memoria a corto plazo o memoria de trabajo, cuya capacidad es limitada. Esta condición exige un procesamiento paulatino de un flujo constante de datos”. (Cornejo, 2002, p. 66). Pero, aún subsisten en la institución educativa insuficiencias que inhiben el desarrollo de habilidades para la comprensión de los textos, confirmadas a través del desempeño y experiencias vividas por el autor de este trabajo, entre ellas están la incapacidad para: captar significados y traducirlos a su código; decodificar el texto; descubrir los intertextos o influencias de otros textos en dependencia de su cultura; desentrañar el significado intencional del texto según el contexto en que se escribió; reconstruir el significado del texto y estar en condiciones de expresarlo; emitir juicios y valoraciones sobre lo que dice el texto; asumir posiciones ante él; opinar y actuar como un lector crítico; aprovechar el contenido del texto para aplicarlo en otros contextos; reaccionar ante lo leído y modificar su conducta; resolver problemas a partir de la reacción que ha tenido; asumir una actitud independiente y creadora sobre la desembocadura del texto sobre otros textos, lo cual permite lograr la intertextualidad. De esta manera, Montealegre (2004), explicita que “la comprensión de un texto consiste no solo en establecer la coherencia local de las ideas conforme

a la regla de repetición de argumentos, sino en identificar la coherencia global del texto mediante los temas o significados globales” (Montealegre, 2004, p. 249). El proceso de la comprensión, entonces, supone captar los significados que otros transfieren mediante sonidos, palabras, imágenes, colores y movimientos; es que cuando se comprende, se negocia con el autor-emisor, y se corrobora una especie de transacción; a partir de la cantidad y la calidad en la formulación de las macroproposiciones se van actualizando los sentidos del texto. La comprensión tiene lugar cuando el lector u oyente pretende reconstruir en su mente el mensaje que el autor comunica verbalmente o por escrito. Comprender supone la lógica de ir desmontando, pero ello, implica tomar en cuenta lo explicado por Millán (2010) cuando alude a que “según su función, los niveles de comprensión lectora pueden ser: de decodificación, el cual consiste en el reconocimiento de palabras y la asignación del significado fonético que se refiere a la pronunciación y al significado de las palabras, siendo un prerrequisito para alcanzar la comprensión lectora. Mientras el nivel de comprensión literal: hace énfasis en el entendimiento de la información explícita que contiene el texto, si el estudiante no está en capacidad de entender la información tendrá problemas para ascender al otro nivel. (Millán, 2010, p. 121)

Metodología

En el proceso investigativo se esgrimieron diferentes métodos de la investigación en educación, tanto del nivel teórico, como del nivel empírico. A continuación, se declara su uso y utilidad en el logro del resultado logrado. Para el desarrollo de la investigación, se determinó 45 estudiantes del centro y grado antes referido. La muestra la constituyen los 15 estudiantes. Esta fue seleccionada intencionalmente, lo que representa el 33.3 % de la población. De ella, hay 8 mujeres y 7 hombres. Es un grupo promedio, con 3 estudiantes aventajados, 5 con dificultades, 11 de estos tienen su promedio de notas en el rango de 7,5 a 8,5 puntos.

El diagnóstico se realizó en el grupo 10º 1 del Centro Mixto “Raúl Galán González” del municipio Jatibonico (Sancti Spíritus, Cuba), a través del uso de dos instrumentos, los cuales se analizan a continuación. Además

al final, se muestra un **registro de experiencias del lector (por medio de entrevistas en un foro de discusión)** en la clase de Lengua y Literatura desde los intercambios gestados por los propios estudiantes y el maestro.

1- Observación al desempeño de los estudiantes en las clases de Lengua y Literatura, con el objetivo de constatar el nivel de desarrollo de habilidades para la comprensión de textos alcanzadas por los estudiantes. En la misma se obtuvieron los siguientes resultados:

Se toman como **criterios de evaluación** los niveles de la comprensión del texto, a saber:

I Nivel (lectura inteligente): está asociado a la comprensión literal, implícita y complementaria del texto, la cual se puede medir a partir del reconocimiento de lo que el texto comunica, de lo que habla, del tema, de la tipología, las formas elocutivas, así como del establecimiento de inferencias y relaciones.

II Nivel (lectura crítica): se relaciona con la lectura crítica, en la cual el estudiante analiza, enjuicia, valora el contenido y la forma del texto, emite juicios de valor y los argumenta.

III Nivel (lectura creativa): establece relaciones entre el texto leído y otros textos, debe ser capaz de fundamentar la vigencia de este respecto a otras realidades, o de aplicar a nuevas situaciones lo leído; reaccionar ante ello y modificar su conducta.

En torno a estos niveles se tuvieron en cuenta las relaciones de significación en la atribución de sentido que los estudiantes promueven. Algunas de las preguntas que guiaron ese sistema de relaciones y que sirven como **reactivos explícitos de la investigación** son. Véanse: ¿Cómo los estudiantes interactúan con los significados que el texto evoca?; ¿Dividen el texto-poema en apartados lógicos?; ¿Se sensibilizan los estudiantes con el tema abordado en texto-poema?; ¿Son capaces los estudiantes de diseñar intertextos adecuados a la obra poética objeto?

En este sentido, estas preguntas sirven para diseñar las dimensiones, las cuales contrastan con los niveles antes propuestos. Se determinan el nivel de implicación del estudiante con el poema. Veamos.

En la **Dimensión 1**, 8 estudiantes comprenden literal, implícita y complementariamente los textos leídos, lo cual se puede comprobar a partir de que reconocen lo que los textos comunican, lo que hablan, el tema que estos tratan, la tipología, las formas elocutivas, así como del establecimiento de inferencias y relaciones.

En la **Dimensión 2**, 4 estudiantes realizan la lectura crítica de los textos, en la cual saben analizar, enjuiciar, valorar el contenido y la forma del texto, a partir de la emisión de juicios de valor y la argumentación de las ideas que los textos les sugieren.

En la **Dimensión 3**, simplemente 3 estudiantes son capaces de establecer relaciones entre el texto leído y otros textos, de fundamentar la vigencia de estos respecto a otras realidades, de aplicar a nuevas situaciones lo leído, de reaccionar ante ello y de modificar sus conductas lectoras.

2- Prueba pedagógica inicial

Los resultados fueron un tanto desiguales, pues de 15 estudiantes elegidos resultaron: en nivel bajo 8 estudiantes, representando un 53,3%. Lo cual evidencia que solo están en condiciones de reproducir lo que dice el texto y en ocasiones identifican algunas palabras de mayor significado, pero llegan a decodificar lo leído. Se quedaron en el nivel de *traducción del texto*. En nivel medio se encuentran 4 estudiantes, representando un 26,7%. Estos estudiantes saben analizar, enjuiciar, valorar el contenido y la forma del texto, a partir de la emisión de juicios de valor y la argumentación de las ideas que los textos les proponen, pero no llegan a relacionar el contenido del texto con otros textos, ni extrapolar lo leído. Llegaron al nivel *interpretativo*. En nivel alto se encuentran 3 estudiantes simplemente, que representan un 20 %. Estos estudiantes fueron capaces de construir textos creativos, coherentes dando respuesta a las diferentes preguntas realizadas.

Lograron además transitar por los tres niveles de comprensión del texto. Pudieron llegar al nivel de *extrapolación*. Los estudiantes evaluados en su rendimiento con la categoría de alto, no necesitan nivel de ayuda alguno, los que están en el nivel medio, no han alcanzado el grado de dependencia deseado y necesitan de ayuda y los categorizados como bajo, tienen que tener presente un nivel de ayuda que dirija la actividad cognoscitiva que ejecutan. Con la aplicación de estos instrumentos se puede aseverar que coexisten insuficiencias en el proceso de comprensión de textos, pues no todos los estudiantes llegan a la comprensión global del texto, al demostrar las siguientes regularidades: les es imposible extraer la idea principal; no asumen una actitud crítica y valorativa; la mayoría no reconoce el sentido profundo del texto; una pequeña muestra asume un estilo independiente y toma decisiones respecto al texto; además son pocos originales y tienen escaso desarrollo de la imaginación; no son capaces de descubrir los intertextos o influencias de otros textos en dependencia de su cultura; no son capaces de opinar y actuar como lectores críticos; no son capaces de aprovechar el contenido del texto para aplicarlo en otros contextos; no son capaces de reaccionar ante lo leído y modificar sus conductas. Se asumen estas dificultades y basado en los documentos que rigen la comprensión de textos, se diseñan actividades docentes que favorecen a formar integralmente al estudiante y los dispone para convertirlos en comunicadores eficientes, con una determinada competencia lingüística y discursiva, al comprender lo que otros tratan de significar en diferentes contextos y estimulen y motiven a los estudiantes para lograr el desarrollo de habilidades para la comprensión de textos, incitando el hábito por la lectura para llegar a conseguir la cultura general integral la cual deseamos y de esta manera se está coadyuvando al logro de niveles superiores de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de Décimo grado.

Resultados y discusión

Una vez aplicadas las actividades se pudo comprobar que los estudiantes lograron un nivel superior en cuanto a la comprensión de textos poéticos. Se valoró una satisfacción ante la lectura y el proceso de comprensión textual fue superior, lo que se presenta a continuación. Se aplicó una

prueba pedagógica final para constatar el nivel de desarrollo de habilidades para la comprensión de textos alcanzados por los estudiantes del grupo muestreado. Los resultados fueron alentadores, pues de 15 estudiantes muestreados resultaron: en nivel bajo 4, estudiantes, representando un 26,6%. Lo cual evidencia que solo están en condiciones de reproducir lo que dice el texto y en ocasiones identifican algunas palabras de mayor significado, pero llegan a decodificar lo leído. Se quedaron en el **nivel de traducción del texto**.

De los 8 estudiantes que primeramente estaban en este nivel, 4 pasaron a un nivel medio, por lo que se considera que lograron desarrollar habilidades para la traducción y la interpretación de los textos leídos, correspondiendo con las dos primeras dimensiones antes descritas. En nivel medio se encuentran 6 estudiantes, representando un 40 %. Estos estudiantes saben analizar, enjuiciar, valorar el contenido y la forma del texto, a partir de la emisión de juicios de valor y la argumentación de las ideas que los textos les sugieren, pero no llegan a relacionar el contenido del texto con otros textos, ni extrapolar lo leído. Llegaron al **nivel interpretativo del texto**. De los 4 estudiantes que inicialmente estaban en este nivel, 2, que representan el 10%, pasaron a nivel alto, puesto que alcanzaron relacionar el contenido de los textos leídos con otros textos y extrapolar estas ideas. En nivel alto se encuentran 5 estudiantes, que representan un 33,3%. Estos estudiantes fueron capaces de construir textos creativos, coherentes dando respuesta a las diferentes preguntas realizadas. Alcanzaron además transitar por los tres niveles de comprensión del texto. Pudieron llegar al **nivel de extrapolación del texto**.

Es, por ello, que los autores de este trabajo implementan en la práctica pedagógica el diseño de una estrategia para coadyuvar al desarrollo de una comprensión del texto poético, desde esencias meta reflexivas, dialógicas para connotar en la enseñanza de la literatura una valoración y acomodación auto estructurante de la actividad del estudiante, y así como para fomentar un modelo de actuación crítico y creador, que como dijera Gremiger (2000) “para acceder al sentido de los textos es necesario darle sentido a la lectura”. (p. 5), por ello, a través de la reflexión meta cognitiva

de los estudiantes, se llega a la construcción divergente del alumnado al dialogar los sentidos, porque estos devienen de la mente del lector-modelo. En este sentido, la misión u objetivo de la estrategia es contribuir a formar un lector competente, capaz de resolver problemas de manera inteligente con el texto y construir generalizaciones que reconozcan un proceso único de aprender desde el contexto y poder transferir lo asimilado desde el texto, a nuevos contextos comunicativos. Asimismo, Coll y Mauri (2008) lo corroboran, al decir que “(...) el interés no está en el discurso en el aula per se, sino en los rasgos del discurso y en los procesos discursivos que nos ayudan a entender cómo los maestros y los compañeros apoyan y orientan eficazmente los procesos de construcción de significados y de atribución de sentido que llevan a cabo los estudiantes mediante su participación en las actividades que tienen lugar en el aula”. (Coll y Mauri, 2008, p. 37)

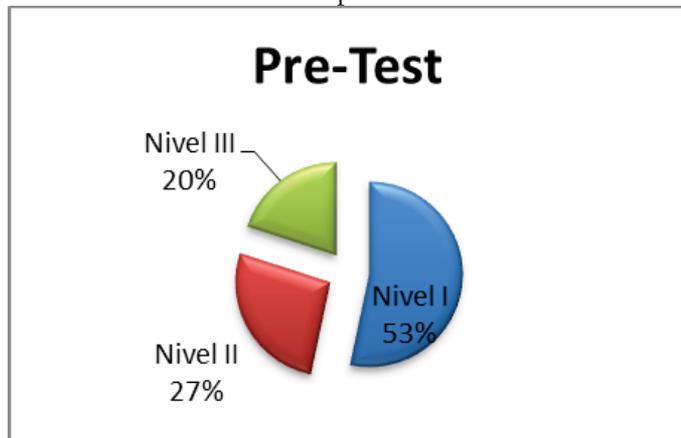
A continuación, se muestran los resultados, los cuales fueron obtenidos a través del proceso diagnóstico que permitió evaluar la realidad objeto. Las siguientes tablas y gráficos esbozan lo anteriormente explicado.

Tabla 1: Pre-test a partir de los niveles de comprensión del texto.

Presentes	Nivel I	%	Nivel II	%	Nivel III	%
15	8	53,3	4	26,7	3	20

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 1: Gráfico resumen para la presentación del pre-test a partir de los niveles de comprensión de lectura.



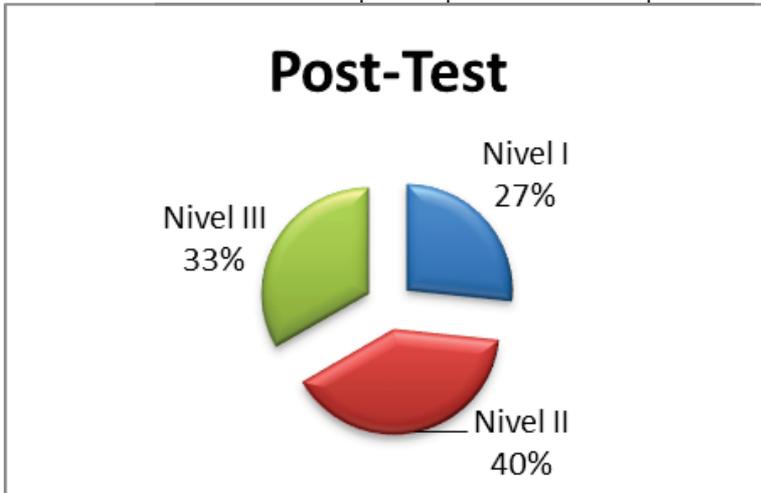
Fuente: Elaboración propia

Tabla 2: Post-test a partir de los niveles de comprensión del texto.

Presentes	Nivel I	%	Nivel II	%	Nivel III	%
15	4	26,6	6	40	5	33,3

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 2: Gráfico resumen para la presentación del post-test.



Fuente: Elaboración propia

Con la aplicación de este instrumento, y con el auxilio del **registro de experiencias** dentro del **foro de discusión**, se puede afirmar que las **actividades docentes** aplicadas han contribuido al desarrollo de habilidades para la comprensión de textos poéticos en los estudiantes muestreados, pues no obstante, no todos los estudiantes llegaron a la comprensión global del texto, sí se evidencian resultados alentadores, si los comparamos con los resultados iniciales, manifiestos en que la mayoría de los estudiantes: lograron extraer la idea principal del texto y asumieron una actitud crítica, argumentativa valorativa ante lo leído.

3-Registro de experiencias del lector (por medio de entrevistas en un foro de discusión):

En el nivel inicial de la investigación este método permitió denotar que los lectores no intercambian experiencias, que equivalen a decir que dialogan, comparan, oralizan; que son capaces de inferir, de armar hipótesis, de respetar la opinión del otro interlocutor. Es pues que este muestrario de un **registro de experiencias** nos da la medida de cómo pueden programarse

mejor el itinerario del lector para direccionar las actividades y para dotar de sentido al texto (Colomer, 2001). El maestro lo demuestra a partir de algunas opiniones en que se gestan en diálogo entre los estudiantes a propósito de sus opiniones ante el poema objeto de estudio. Estas indican la baja comprensión ante lectura del texto. (Aunque, se debe afirmar que no todas las opiniones en el foro estuvieron desacertadas). El maestro luego de cada intervención del estudiante dinamiza y sincroniza (adecuación de la opinión) a partir de un campo argumental, sin imponer solo para sugerir. Se está de acuerdo con Carattoli (2012) cuando asevera acerca de los intercambios, pues, “es interesante resaltar cómo los estudiantes recurren al uso de las citas como argumento para su interpretación y cómo el docente vuelve sobre ese argumento para ayudar a la conceptualización de todo el grupo”. (p. 16). Una discusión que concibió que los estudiantes opinaran libremente utilizando argumentos; demostrando con fragmentos del poema sus explicaciones, todo lo cual consintió en valorar las actitudes y disfrutar del intercambio como otras zonas de comunicación desde la apreciación de otros compañeros del aula, para defender sus apariencias. (Camps, 2005; Carattoli, 2012) Camps (2002) “el aula es un espacio de vida como tal, fuente de contrastes, diferencia de pareceres, tensiones, conflictos, que tendrán que ser resueltos con el diálogo...La interacción grupal oral es un instrumento imprescindible para que los estudiantes aprendan a enfrentarse por sí mismos con la construcción del significado a través de los textos. Discutir para comprender, hablar para leer, para hablar, para escribir...” (pp. 5 y 6). Esto demuestra la valía del diálogo áulico como herramienta para encauzar el aprendizaje escolar. El fragmento que sigue corresponde al registro del segundo foro las posibles intenciones comunicativas del poema⁴ *Canción de otoño*, de Paul Verlaine en la clase de Lengua y Literatura. Los estudiantes y el maestro leyeron y disfrutaron el texto.

Canción de otoño, de Paul Verlaine

*Los sollozos más hondos
del violín del otoño
son igual*

4

Se han cambiado los nombres de los estudiantes para proteger su identidad.

*que una herida en el alma
de congojas extrañas sin final.*

*Tembloroso recuerdo
esta huida del tiempo
que se fue.
Evocando el pasado
y los días lejanos
lloraré.*

*Este viento se lleva
el ayer de tiniebla que pasó,
una mala borrasca
que levanta hojarasca
como yo*

Fragmento del foro y registro de las experiencias de lectura

Docente: ///Luego de haber leído el poema/// ¿A qué o quién se hace alusión en texto?///

Estudiante Maura: ///Umh...//el texto no, sé, puede estar dedicado a la lluvia o quizá al amor; a las lágrimas///. Pues cuando el autor dice los *sollozos* se puede estar refiriendo a la lluvia///

Estudiante Lía: ///Mira.../// quizás el autor esté refiriéndose a la vida de alguien que amó, idolatro y que ya no la quiere más///.

Estudiante Laura: ///En el poema...///no sé///, pero siento un murmullo de desesperanza, tal vez de duda///. Quizá, este sujeto lírico esté apenado, *cuitado* /// (Interrumpe el maestro) por las penas que narra.

Docente: ///Luego de haber leído el poema/// ¿A qué o quién se hace alusión en texto?///

Docente: /// ¿Cuál sería el estado de ánimo del sujeto lírico? ¿Enuncie una posible intención comunicativa? ///.

Estudiante Laura: ///Bueno, ya se dijo de alguna manera, pero vale destacar que el estado de ánimo suena a desarraigo, desmotivación/// se siente eliminado, y pudiera lanzar alguna

hipótesis, pues no solo como se dijo anteriormente; se puede sentir triste por el desamor, además, en el poema existen palabras que por qué no, pueden hablar de la naturaleza, ///de sus pesares; de la mano furtiva del hombre o ser humano injusto///; y no estoy alterando el significado del texto, pero estoy creando uno nuevo, si valiera la pena///.

Estudiante Maura: ///Pues, sí, sí.../// antes dije que las lágrimas aluden a los sollozos; ///pues ahora puedo profundizar y agradezco a Fabiana y a Laura por ampliar tan bien el significado del poema. /// Creo que sí, esas lágrimas pueden ser la aclamación de ayuda de la naturaleza dañada. /// ¿Qué crees Susana?, bueno Susana es un ejemplo del cuidado y preservación de la Ecología, ella pertenece a una *Sociedad Científica de Amigos del Entorno...*/// En el poema sobresale el desencanto y el desaliento.

Estudiante Susana: /// Gracias, Maura/// creo que el poema puede ser un vivo ejemplo de cuánto se puede hacer para cuidar el entorno, lo que nos rodea. ///Fijemos la atención en el verso que *dice tembloroso recuerdo*, nos puede estar insinuando que no se desea recordar lo injusto pues existe maldad en algunos humanos... ///La maldad del inhumano se destruye si todos actuamos correctamente con acciones de conservación. ///No se habla de la maldad en el poema, pero podemos inferirla a través de algunos términos///, *tiniebla, lloraré, congojas, sollozo*, que me dan la idea de indignación pero a la vez de turbación y malestar.

Docente: ///Muy bien, su significado es de verdad muy creativo///, pero, que pudiera significar pues, esa *herida en el alma*, ¿se puede herir el alma?

Estudiante Fabiana: ///Sí, por qué no.../// el alma puede ser símbolo del ánimo, de la voluntad o esfuerzo, que en concordancia con lo expresado por Laura, una significación muy en fondo, pudiera estar señalando o sirviendo de respuesta a denunciar el maltrata al medio ambiente.

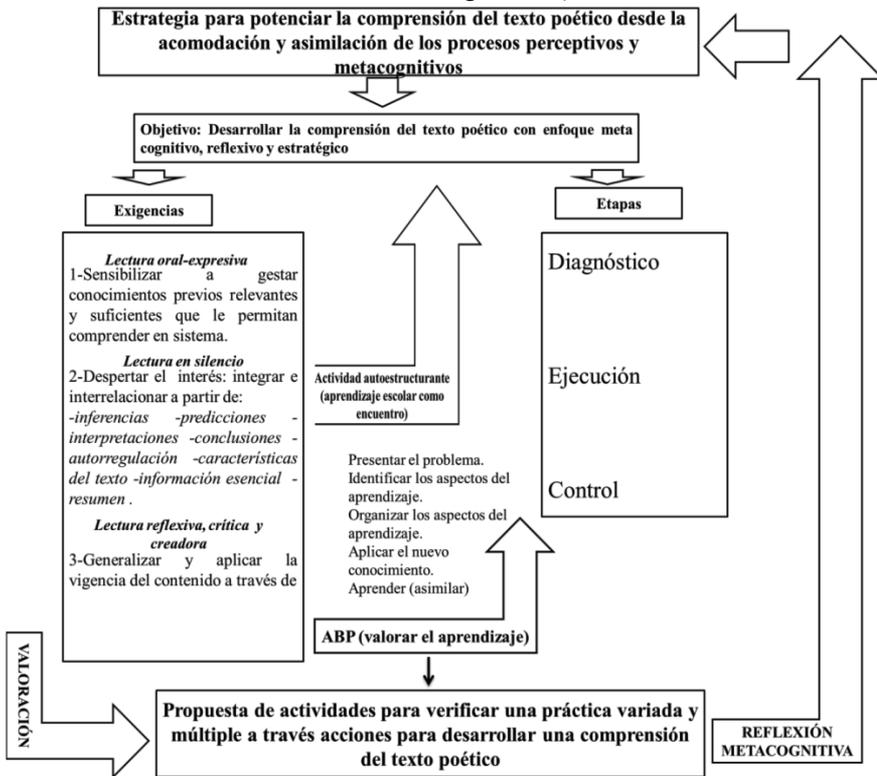
Docente: /// Es lógico, todo lo planteado, en el texto puede apreciarse y co-crearse, ustedes pueden imaginar, elaborar... ///o sea imaginarse una intención de desencanto, miedo a la vez que

nos habla sobre cómo aprender a cambiar; a transformar, yo les diría que el texto es un símbolo de renovación de lo humano. Por lo que cuando en el poema se alude o habla de *este viento se lleva el ayer de tiniebla que pasó, una mala borrasca que levanta hojarasca como yo*, pues esa acción de “se lleva”, connota la repulsión y valora el sujeto lírico la necesidad de arrancar de sí esa congoja para advertir, luego, (aunque no se exprese) cómo se puede apartar de sí aquello que mata o distorsiona. ///.

Evidentemente, además, Colomer (1991) lo hace más cierto aún, al plantear que el aprendizaje de la lectura, a partir de la actividad de construcción de sentido del texto, debe potenciar “la ponderación de los conocimientos previos del lector, ya que la capacidad de comprender un texto depende de la posibilidad relacionar su mensaje con los esquemas conceptuales propios” (p. 28). En este sentido, el aprendizaje de la comprensión constituye un proceso continuo en el que el estudiante adquiere progresivamente las habilidades que le permiten leer textos cada vez más complejos y de diferente carácter o tipología, y a la vez profundizar en su comprensión y entendimiento cabal. La propia Colomer (2001) así lo estipula también, al decir que debe enseñarse “la lectura interpretativa, entendida como la lectura que utiliza conocimientos externos para suscitar significados implícitos, sentidos segundos o símbolos que el lector debe hacer emerger” (p. 14). Una vez más, Colomer (2004) lo asegura al decir de que “el aprendizaje lector va indisolublemente unido al uso y disfrute “en presente” de los libros, de manera que enseñar y promocionar se encuentran ahí más fusionados que nunca”. (p. 9). Es por ello que se ha elaborado esta propuesta de estrategia con un corpus de acciones estratégicas, con vista a conseguir que puedan obtener los estudiantes la comprensión textual creativa, estructurante, edificadora y crítico-creativa. En fin, que los intercambios en los foros permiten la construcción de acervos, la construcción de la experiencia del sujeto lector que lo conduce sin dudas, a su auto preparación como lector; porque sirve la poesía para dar lección al alma y educa el esfuerzo por el conocer y el sentir. Asimismo, ello lo demuestra Trigo (1988) cuando asiente que “los pensamientos reproducidos en los poemas penetran en la vida espiritual de los estudiantes y suscitan reflexiones y sentimientos

elevados que son, sin duda, un aspecto importante de la educación moral, intelectual y estética. Cuando el niño entra en contacto con formas poéticas, cuyos contenidos guarden relación con sus intereses, ansiedades y vivencias más profundas, es seguro que dejan algo junto a su mente y a su corazón... (p. 295). A continuación, se muestra la modelación de la estrategia contentiva en acciones para el desarrollo de la comprensión del texto poético, al poner énfasis en el *Aprendizaje Basado en Problemas*, el cual proporciona potenciar la comprensión del texto desde esencias meta cognitivas y reflexivas, y al optimizar la actividad auto estructurante del estudiante como generadora de respuestas sensibles. Se trata de lograr una eficiencia en la clase de Lengua y Literatura, tal, que coadyuve a la gestación de diálogos sugerentes desde el texto; porque el texto como entramado semiótico, dispone una interpretación creativa. Coll (1985) así lo asegura, al decir que “no puede entenderse ni explicarse únicamente como el resultado de una serie de “encuentros” felices entre el estudiante y el contenido del aprendizaje; es necesario, además, tener en cuenta las actuaciones del maestro que, encargado de planificar sistemáticamente estos “encuentros”, aparece como un verdadero mediador y determina con sus intervenciones que las tareas de aprendizaje ofrezcan...margen a la actividad autoestructurante del estudiante”. (Coll, 1985, p. 63). En tal sentido, la actividad autoestructurante del estudiante, favorece que se gesten procesos de interpretación relacionantes y epistémicos, donde la argumentación juega un papel delimitador; asimismo, se debe “interpretar” para construir un nuevo texto y es el que se almacena en el universo del saber que está pleno de vivencias, que resumidas, componen la explicación del texto base. Camps (1995) lo determina al decir que “la argumentación como actividad discursiva...tiene como objetivo convencer a otras personas de que si representación del mundo es equivocada y deben adoptar otra...En el diálogo cara a cara, dicha representación se elabora a partir de las respuestas del interlocutor” (p. 52). La modelación de la siguiente estrategia así lo estipula.

Esquema 1: Estrategia para potenciar la comprensión del texto poético desde esencias meta cognitivas y reflexivas



Fuente: Elaboración propia

A continuación, a manera de ejemplo, se mostrará, el proceder didáctico asumido, a partir de la estrategia presentada, y en función del diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje con la poesía *Canción de otoño*, de Paul Verlaine, escritor francés. Los estudiantes utilizaron las estrategias de lectura tales como: inferencia, hipótesis y anticipación, para el logro gradual del nivel de argumentación, y para suprimir sus insuficiencias asociadas a la comprensión del significado literal, implícito y complementario con relación a la determinación del tema y asunto, y la estructura interna y externa del texto poético.

Una vez aplicadas las actividades se utilizó una **Prueba pedagógica de salida** para comprobar su efectividad en el componente de la comprensión según los niveles antes propuestos y las preguntas que sirven de guía reactiva para identificar el grado de implicación de los estudiantes. Este instrumento se correlacionó con el foro de discusión, y se llegó a las siguientes conclusiones de triangulación. En el **indicador 1 (lectura inteligente)**, 8 determinaron la palabra clave del poema, donde 3 estudiantes lo lograron de un modo independiente, 3 lo hicieron después de realizar una segunda lectura y 1 apoyándose del docente. Este indicador responde a las preguntas: ¿Cómo los estudiantes interactúan con los significados que el texto evoca? y ¿Dividen el texto-poema en apartados lógicos? donde los estudiantes abren el texto y lo analizan tangencialmente. En el **indicador 2 (lectura crítica)**, 8 estudiantes resumieron la idea esencial del poema por medio de esquemas lógicos de recuperación del sentido total del poema, 4 en forma de párrafos con cierto nivel de coherencia y solo 3 estudiantes lo hicieron con apoyo del docente. Este indicador responde a la pregunta: ¿Se sensibilizan los estudiantes con el tema abordado en el texto-poema? Aquí son capaces de verter su experiencia lectora (sus repertorios) para volver al texto y re-construir sus sentidos a partir de la argumentación/valoración consecuente. En el **indicador 3 (lectura creadora)**, 8 arrojaron sus opiniones e interpretaciones acerca del poema en cuestión, 4 estudiantes, seis luego de realizar varias lecturas y solo 3 estudiantes expresaron su opinión con ayuda del docente. Este indicador responde a la pregunta: ¿Son capaces los estudiantes de diseñar intertextos adecuados a la obra poética objeto? donde los estudiantes valoran, re-semantizan y generan nuevos significados para hacer trascender el texto a la cultura del lector.

Conclusiones

El análisis de los referentes teóricos y metodológicos, relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la comprensión del texto en la clase de Lengua y Literatura, permite corroborar los niveles de desempeño y la importancia de esta habilidad, como un proceso estructurado en niveles, aspecto que favorece el desarrollo desde los niveles inferiores hasta la producción de conocimientos de manera independiente y creativa en condiciones

cambiantes, además de la necesidad de una dirección correctamente organizada, desde el punto de vista didáctico. El diagnóstico ejecutado permite identificar que la muestra en su mayoría presenta serias insuficiencias en la comprensión de textos, apreciándose falta de creatividad, inadecuada preparación lingüística, superficial análisis de los textos, escasa calidad de las ideas, entre otras.

La propuesta de la estrategia se caracteriza por aprovechar el potencial de lo afectivo para desarrollar lo cognitivo y procedimental, sus acciones, diagnóstico, ejecución y control transfieren en todo momento a la búsqueda de la independencia cognoscitiva del estudiante y logran un protagonismo en la obtención del nuevo conocimiento, de procedimientos para obtenerlo, de su aplicación práctica y de desarrollar formas de comunicación, que benefician la interacción de lo individual con lo colectivo, al permitir corroborar a docentes para trazar la vía de solución en la realidad educativa encontrada a través de un pre-experimento pedagógico de grupo único con medida pre-test y pos-test, lo cual manifiesta su efectividad en la práctica pedagógica, para demostrar que los estudiantes que desarrollan sus conocimientos y estrategias para comprender, se formen como lectores que valoran críticamente lo que leen, en la reconstrucción de su horizonte cultural-comunicativo en el leer para aprender y disfrutar del texto como recurso heurístico, constructivo y motivacional. La comprensión del texto con enfoque estratégico y metacognitivo favorece el desarrollo de la imaginación y la creatividad, todo lo cual contribuyen a ser dinámicas, variadas, instructivas, diferentes de aquellas que se utilizan diariamente. Permitted el desarrollo de los intereses cognitivos desde la asimilación y acomodación de los procesos perceptivos, de atención y de la memoria semántica de los estudiantes-lectores; de manera que cada evocación potenció la evocación de significados y la sensibilidad artística del estudiantado. Los intercambios producidos a propósito de la comprensión del poema objeto de estudio, por medio del registro de experiencias (foro de discusión) lograron que los estudiantes puedan acceder al tema mediante el diálogo, la argumentación; el cuestionamiento, la oralización, el contraste de opiniones; la gradualidad de las experiencias puestas en el texto; porque los repertorios o experiencias de lecturas representan la comprobación y

construcción en la lectura del mundo (vida en conjunto) y le sirve al sujeto mismo para desarrollar su cosmovisión del mundo que es en sí mismo un complemento de lo social.

Referencias

- Arias, G. E. (2018). La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico. *Revista Boletín Virtual*, 7(1), 86-94. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6592444>
- Blanco, E. (2005). Comprensión lectora. Una propuesta didáctica de un texto literario. *Revista Electrónica de Didáctica/español lengua extranjera*. 3, 1-15. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1111569>
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos características dialógicas de la argumentación escrita. *Revista Comunicación, lenguaje y educación*, 26, 51-64. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941565>
- Camps, A. (2002). Hablar en clase, aprender lengua. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 111, 6-10.
- Carattoli, M. F. (2012). Intercambios literarios en la escuela primaria: Un intento de análisis. *Memoria 3(5)*, 3-18 *Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5303/pr.5303.pdf
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Revista Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 32, 113-132 Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=713548>
- Coll, C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuario de psicología*, 33, 59-70. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2943583>
- Coll, C. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos. El ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de educación*, 346, 33-70. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2591898>
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria.

- Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Revista Lectura y Vida*, 1, 3-19. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf
- Colomer, T. (2004). ¿Quién promociona la lectura? *Revista Lectura y Vida*, 1, 1-12. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n1/25_01_Colomer.pdf
- Colomer, T., Manresa, M. y Silva-Díaz, C. (2005). Líneas de avance en el aprendizaje literario escolar. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualizayarticulo_id=8664
- Cornejo, T. (2002). Modelamiento metacognitivo: un aprendizaje de estrategias para la comprensión de lectura. *Revista Horizontes Educativos*, 64-70. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3994408>
- Escalante de Urrecheaga, D. y Caldera de Briceño, R. (2008). Discusión esquematizada: una estrategia para la comprensión de la lectura. *Revista Acción Pedagógica*, 17, 34-43. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2967443>
- Gómez-Villalba, E. y Pérez, J. (2001). Animación a la lectura y comprensión lectora en educación primaria. *Lenguaje y textos*, 17, 9-20. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=177726>
- Gremiger, de Acosta, C. (2000). El rol de la lectura en el aprendizaje de los valores. Una visión de los valores. *Puertas a la lectura*, 9-10, 59-63. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=206244>
- Jakobson, R. (1969). *Questions de poétique*. París : Editorial Seuil.
- Llamazares, M. T., Ríos, I. y Buisán, C. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista Española de Pedagogía*, 225, 309-326. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4198598>

- McNamara, D. S. (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos*, 37(55), 1-12. Recuperado de: www.redalyc.org › articulo
- Millán, N. R. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 16. 109-133. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3750363>
- Montealegre, R. (2004). La comprensión del texto: sentido y significado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 243-255. Bogotá. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1199060>
- Pinzás, J. (1986). Del símbolo al significado el caso de la comprensión de lectura. *Revista de Psicología*, 4(1), 4-13. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6123365>
- Solé i Gallart, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4771137>
- Trigo J. M. (1988). Notas sobre didáctica de la poesía y la recitación (Una propuesta metodológica para la E.G.B.). *Cauce: Revista de Filología y su Didáctica*, 11, 289-303.
- Vieiro, P. y Amboage, I. (2016). Relación entre habilidades de lectura de palabras y comprensión lectora. *Revista de Investigación en Logopedia*, 6(1), 1-21. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5521298>
- Villaminzar, G. (2003). El lenguaje en la comprensión de la lectura. *Revista Acción Pedagógica*, 2(12), 86-94. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?querysDismax.al+significado+el+caso+de+la+comprensio%C3%B3n+de+lectura>

Artículo Recibido: 22-11-2019

Artículo Aceptado: 28-02-2020