

Núm. 27. Tercera Época. Julio-Agosto de 2024

# didáctica

Revista de la Asociación Mexicana de Profesores de Lengua y Literatura A.C.

ISSN 2007-7106



*Nuestro países Latinoamericanos: CUBA*



**LEER, ESCRIBIR Y PENSAR, NECESARIOS PARA LA EQUIDAD.**  
*Angélica A. González García, Carmina Paredes Neira,*

**ACTIVIDADES DE AULA  
CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS SOBRE LA GESTIÓN DE LOS  
CONOCIMIENTOS DESDE EL PROCESO DE COMPRENSIÓN.**  
*Oswaldo Duconger Gala, Susana Cisneros Garbey*

**LITERARIAS  
ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS EN DOS NOVELAS INFANTILES  
DE PABLO RENÉ ESTÉVEZ: LA ARTICULACIÓN DEL DISCURSO  
LITERARIO HACIA LA COMUNICACIÓN ESTÉTICA CON EL  
RECEPTOR INFANTIL.** *Anabel Amil Portal,*

**MISCELÁNEA  
LECTURA DEL TEXTO CINEMATOGRAFICO EN LA SOCIEDAD  
HIPERMEDIAL.** *Eufemia Figueroa Corrales,*

**EN EL LENGUAJE DE LA CIENCIA  
SINTAXIS DE LA COMUNICACIÓN CIENTÍFICA ESCRITA.** *Mercedes  
Garcés Pérez, Eugenio J. López Gómez, Lisvette Cruz Camacho*

POR LA UNIDAD DEL  
PROFESORADO LATINOAMERICANO



ASOCIACIÓN  
MEXICANA  
de  
PROFESORES  
de  
LENGUA  
y  
LITERATURA  
A.C.

Fragonard 50, Mixcoac.  
CP 03730, CDMX.  
Tel. 5548896333  
(De 21 a 22.30 hrs.)

AMPLL, A.C.  
Registro 42694  
ampllasociacion@gmail.com  
eliaca@unam.mx  
www.ampll.mx

## AMPLL

La Asociación Mexicana de Profesores de Lengua y Literatura, AMPLL, está integrada fundamentalmente por profesores de enseñanza media y media superior.

Es una asociación civil, no lucrativa, que practica el derecho del profesorado a fomentar la unidad profesional y procurar su actualización docente y disciplina.

### OBJETIVOS

1. Fomentar la investigación en el ámbito de la enseñanza.
2. Procurar la divulgación de innovaciones relacionadas con la enseñanza de asignaturas, principalmente del bachillerato.
3. Contribuir al perfeccionamiento didáctico y la actualización en conocimientos propios de áreas de enseñanza media y media superior.
4. Propiciar el intercambio de experiencias didácticas entre profesores nacionales, latinoamericanos y de otros países.
5. Favorecer la unión del profesorado.
6. Estimular el estudio y la investigación en líneas de actualización disciplinaria y docente.
7. Publicar materiales que se consideren pertinentes o que apoyen la divulgación de los estudios e investigaciones realizados.

### MEMBRESÍA

Ser miembro de la AMPLL significa apoyar el estudio, la investigación, el perfeccionamiento didáctico y la actualización de los profesores de enseñanza media y media superior, principalmente en México y Latinoamérica.

Afiliarse a la AMPLL es elegir una vía útil para todos aquellos profesores interesados en su propia superación como docentes y en procurar la unión y la amistad entre el profesorado.

La AMPLL otorga constancia de membresía por dos años a los profesores que envíen artículos sobre temas de didáctica general o de su área con lo que quedarán afiliados.

Los miembros de AMPLL reciben la revista anual Didáctica XXI en la que se vierte información actualizada con especial atención en la de "Nuestra América", como llamó José Martí a Latinoamérica.

Los remitentes que envíen ponencias o artículos sobre didáctica de su área recibirán su constancia bianual de membresía y la revista de la AMPLL: Didáctica XXI de manera virtual a la cual pueden acceder en la dirección [www.ampll.mx](http://www.ampll.mx)

POR LA UNIDAD DEL  
PROFESORADO LATINOAMERICANO



## Directorio

### Director General

Dr. Héctor Ernesto Jaimes Paredes

### Redacción

Dra. Carmina Paredes Neira

### Coordinación de Difusión

Francisco Rodríguez Alemán y Benito Pérez Noy

### Coordinación de edición

Roberto Mendoza Chavarría

### Directora Fundadora

Elia Acacia Paredes Chavarría

### Comité Editorial:

Carmina Paredes Neira  
María Cristina Bañuelos Reyes  
Lucía Santa Torres Melo  
Dolores Erandi Castro  
Evelin Gómez Bárcenas  
Leticia Macías Ángeles  
Rosalia Duarte Argandar  
María Sofía García Martínez  
María Teresa Ruiz García  
Esperanza Cortés Valdés  
Claudia Patricia Padilla Romero

### Consejo Editorial

Martha Elia Arizmendi Domínguez, Universidad Autónoma del Estado de México; Rosella Bergamashi Landolo, UAM-Iztapalapa; María de los Ángeles Lara Arzate, Escuela Nacional Preparatoria, Plantel 9, UNAM; ITESM; Martha Galindo, CCH; Fidelia Martín Orama, Universidad de Ciencias Pedagógicas «Enrique José Varona» de la Habana Cuba; Ileana Domínguez García, Universidad de Ciencias Pedagógicas «Enrique José Varona» de la Habana Cuba; María del Carmen Herrera, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina; Alberto Saavedra Miranda, Escuela Nacional Preparatoria, Plantel 6, UNAM; Luz María Reyna Malváes, UAM-Iztapalapa; Luisa Rodríguez Bello, Universidad Simón Bolívar, Venezuela; Gerardo Meza García, Universidad Autónoma del Estado de México; María José Almudi Antín y María Guadalupe Osorio, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; Rebeca Pacheco Reynoso, Colegio de Bachilleres; María de los Ángeles Rodríguez Iglesias, CPR de Madrid, España; Miguel G. Rodríguez Lozano, IIF-UNAM; José Luis Uberetagoyna Loredó, Escuela Normal Superior; Sergio Serrón, ASOLVELE ;Alma Vallejos Dellaluna, ENP-UNAM; Nadia R. Chaviano Rodríguez, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Central de las Villas, Cuba; Lauro Zavala Alvarado, UAM-Xochimilco; Francisco Rodríguez Alemán, Universidad de las Villas, Santa Clara, Cuba; Virgilio López Lemus, Instituto de Lingüística y Literatura de La Habana, Cuba; Benito Pérez Noy, Universidad Pedagógica «Félix Varela»; Cuba. Edith Padilla Zimbrón, CCH Oriente.

### IN MEMORIAM

Compañer@s fundador@s y promotor@s de la AMPLL: Luz Elena Díaz de León, Rosa Elena Guerrero Lora, Carmen López Bago Vidal, Angelina Roméu Escobar.

# CONTENIDO

## Editorial

4

## DIDÁCTICA

LEER, ESCRIBIR Y PENSAR, NECESARIOS PARA LA EQUIDAD. Angélica A. González García, Carmina Paredes Neira, Preparatoria 4 “Vidal Castañeda y Nájera” de la ENP-UNAM. .... 5

## ACTIVIDADES DE AULA

CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS SOBRE LA GESTIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS DESDE EL PROCESO DE COMPRESIÓN. Dr. C. Profesor Titular. Osvaldo Duconger Gala, C. Profesor Titular Susana Cisneros Garbey, Universidad de Oriente. .... 9

## LITERARIAS

ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS EN DOS NOVELAS INFANTILES DE PABLO RENÉ ESTÉVEZ: LA ARTICULACIÓN DEL DISCURSO LITERARIO HACIA LA COMUNICACIÓN ESTÉTICA CON EL RECEPTOR INFANTIL. Anabel Amil Portal, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. .... 20

## MISCELÁNEA

LECTURA DEL TEXTO CINEMATOGRAFICO EN LA SOCIEDAD HIPERMEDIAL. Eufemia Figueroa Corrales, Universidad de Oriente. .... 29

## EN EL LENGUAJE DE LA CIENCIA

SINTAXIS DE LA COMUNICACIÓN CIENTÍFICA ESCRITA. Dra. C. Mercedes Garcés Pérez, MSc. Eugenio J. López Gómez, MSc. Lisvette Cruz Camacho, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara..... 41

*DIDÁCTICA XXII*, Año 23, No. 27, Agosto de 2024, es una publicación anual editada por la Asociación Mexicana de Profesores de Lengua y Literatura A.C. Calle Fragonard 50, Col. San Juan, Delegación Benito Juárez, CP. 03730. Tel. 55632376. www.ampll.org.mx eliacca@unam.mx Editor responsable: Elia Acacia Paredes Chavarría. Reserva de Derechos al Usos Exclusivo número 04-2012-112017235600. ISSN 2007-7106, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Número de Certificado de Licitud de Título y Contenido: 400005, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Impresa por MG Publicidad y Diseño. Bellavista 225 1-302, Col. San Nicolás Tolentino, CP. 09850. México, Distrito Federal. Tiraje, 1000 ejemplares. Revista indizada por LATINDEX, con número de folio 18937, con fecha de alta 02-05-2010.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

# Editorial

Didáctica XXI continúa. En ella se publicarán algunos de los mejores artículos que nos envíen quienes quieran ser miembros de la AMPLL.

Para recibir constancia de membresía de la AMPLL se debe enviar algún artículo o ponencia, tal y como se indica en la nueva convocatoria que se encuentra al final de esta revista.



# DIDÁCTICA

## I.1. LEER, ESCRIBIR Y PENSAR, NECESARIOS PARA LA EQUIDAD

*Angélica A. González García*

*Carmina Paredes Neira*

Preparatoria 4 “Vidal Castañeda y Nájera”

*de la ENP-UNAM*

*carmina\_paredes@yahoo.com.mx*

### ***Resumen***

*En el presente trabajo abordaremos cómo es que la pobreza generada a partir del difícil acceso a la educación incide en la generación de exclusión social principalmente del género femenino.*

### ***Abstract***

In this work we explain how poverty determine social exclusion, principally between females.

La exclusión social se entiende como el proceso por el cual quedan marginadas personas, instituciones o grupos socioculturales de los beneficios que ofrecen las instancias particularmente económicas y de procuración de bienestar social en general.

Las prácticas de violencia , exclusión y de discriminación implican, por un lado, un conocimiento adquirido por parte de las personas al transitar por su cotidianidad en el contexto social y, por otra parte, podrían ser también consecuencia de la situación de pobreza en la que viven.

La pobreza es un problema que ha estado presente en la humanidad en todas las etapas de la historia ya sea propiciada por desigualdades sociales o desconocimiento de las economías. En la actualidad, son muchos más los factores que influyen en el desarrollo de este problema que día a día alcanza niveles más elevados.

En el presente trabajo abordaremos cómo es que la pobreza generada a partir del difícil acceso a la educación incide en la generación de exclusión social principalmente del género femenino.

Cabe destacar, que cada región tiene necesidades diferentes, por ende, tiene causas disímiles que inducen a la pobreza en la sociedad; sin embargo, existen naciones con causas similares a otras que llevan a la pobreza de sus ciudadanos como: delincuencia, escasez de alimentos, estados de salud deplorable, crecimiento de valores negativos, desigualdad social y educativa.

Diversos campos de la población se ven afectados por la pobreza dentro de una sociedad entre ellos la infantil, rural, urbana y femenina.

Como se mencionó anteriormente, este trabajo se enfoca principalmente a la población femenina, sin que ello disminuya la importancia que tiene para nuestra sociedad los otros sectores de la población.

Existen tres realidades que condicionan al género femenino. La primera, establece que la mujer es tan capaz como el hombre de ejercer cargos pesados o de oficina y gozar de los mismos privilegios, como un ser humano que es, todo es posible sin la percepción, algunas veces machista, que en algunos países sucede. Sin embargo, lastimosamente, esta realidad es la que menos se posee.

La segunda, es que la mujer en la sociedad actual no recibe los mismos tratos a nivel laboral que el hombre, así muchas tengan considerables años de experiencia y sean profesionales llenas de ética, siguen teniendo ciertas desventajas frente al hombre.

La tercera realidad, y que se considera la más cruda y urgente de resolver es la relacionada con la educación pues, de acuerdo con ONU mujeres,



unos 15 millones de niñas nunca aprenderán a leer y a escribir porque están fuera de la escuela, comparado con 10 millones de niños.

En virtud de lo anterior, se observa que la equidad de género no ha sido propiciada en parte porque la mujer se ha visto orillada a renegar a tener las mismas oportunidades del hombre y, también, debido al poco acceso que posee a la educación en todos los niveles.

Pero ¿qué sucede específicamente en nuestro país? México, de acuerdo con el INEGI, en 2019 tenía una población de 57,625, 521 personas, de las cuales se considera como alfabeta entre un 84.2% y un 97%; sin embargo, cabe destacar que ellos definen como alfabeta a la población que “sabe escribir un recado”.

Si bien es cierto que para el INEGI un amplio sector de la población es alfabeta, para pruebas estandarizadas como la de PISA 2019, no es así, pues quizá para el INEGI saber leer implica tan sólo decodificar información pero para la prueba antes mencionada, la mitad de los mexicanos no alcanza los niveles suficientes para desenvolverse en la sociedad pues 45% no logra los aprendizajes suficientes en la lectura, ya que sólo alcanzó un puntaje de lectura de 420 en una escala de 200- 800.

Por otro lado, el mayor nivel educativo que posee la población es el de Educación Media Superior, cabe destacar que el mayor porcentaje de este grado de escolaridad es en la CDMX con el 11.1% y Guerrero, Oaxaca y Chiapas poseen el 7.3%, estos últimos estados son considerados como los más pobres de México.

Si bien es cierto que en las encuestas mencionadas anteriormente no se especifica a qué población se refiere (masculina o femenina), se sabe que la población femenina es mayor que la masculina en términos generales tanto en México como a nivel mundial.

Hasta ahora, se ha tratado de dar un panorama muy general de lo que la pobreza educativa ha incidido durante años en el desarrollo de la equidad de género en las mujeres pero ¿Por qué enfocarse en la educación y no en otros aspectos que también están relacionados con la pobreza?

La lectura, escritura y desarrollo del pensamiento crítico son habilidades que deben ser desarrolladas en el ámbito escolar pues coadyuvan en gran medida a disminuir los niveles de diferencias sociales, culturales y educativos lo cual tendrá como consecuencias favorables la igualdad y, con ello, se evitará la exclusión social así como la discriminación en la que se ha visto envuelta la mujer pues, como señala Paulo Freire “También el rechazo definitivo a

cualquier forma de discriminación forma parte del pensar acertadamente. La práctica prejuiciosa de raza, clase, género, ofende la sustantividad del ser humano y niega radicalmente la democracia” (Freire, P. pág.37).

El mismo autor señala que no hay que pensar sin entendimiento, y el entendimiento, desde el punto de vista de pensar no es algo transferido sino coparticipado, es decir, para pensar es importante una relación social no sólo la que se da en nuestro contexto familiar o social sino también el que se debe dar en el ámbito escolar. De ahí que se deba propiciar especial interés a mejorar la educación en todos los niveles, pero, no sólo en el sentido de

infraestructura, sino en cuanto a que los contenidos guíen al alumno a leer de forma crítica, es decir, desarrollar en ellos la habilidad para cuestionar un mensaje o un texto, descifrarlo cabalmente y descubrir las entretelas de su verdadero mensaje.

La escritura es otra habilidad muy importante pues es una herramienta de construcción de saber ya que se escribe a partir de reflexiones propiciadas del hecho de interpretar y pensar en cuanto al tema que se plantea en diversos textos.

Luego entonces vemos como estos tres elementos se configuran y hermanan para poder afirmar que: “escribir, leer y pensar son necesarios para la equidad.”



## BIBLIOGRAFÍA

---

Freire, P. (2009). La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2017). Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI.

INEGI. (3 de marzo de 2019). Obtenido de <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/modulos/molec/>

# ACTIVIDADES DE AULA

## I.2. CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS SOBRE LA GESTIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS DESDE EL PROCESO DE COMPRENSIÓN

**Dr. C. Profesor Titular. Osvaldo Duconger Gala**

Universidad de Oriente

*osvaldo.duconger@uo.edu.cu*

**Dr. C. Profesor Titular Susana Cisneros Garbey**

Universidad de Oriente

*Susanacg@uo.ed.cu*

### **Resumen**

*Para el perfeccionamiento de la enseñanza es necesario tener en cuenta nuevas vías y procedimientos que reclamen un trabajo más consciente de los docentes y los estudiantes, con el objetivo de lograr una adecuada organización de la actividad cognoscitiva, para una coherente gestión del conocimiento desde la comprensión de textos, que conlleve a su empleo y socialización a lo largo de toda la vida. A pesar de todo lo que se ha investigado e implementado sobre el tema, las insuficiencias de los alumnos continúan, lo cual justifica la búsqueda de alternativas que propicien un eficiente estudio independiente en la realización de las tareas asignadas para alcanzar un aprendizaje desarrollador, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Español-Literatura,.*

**Palabras clave:** *proceso de enseñanza-aprendizaje, gestión del conocimiento, comprensión de textos.*

### **Abstract**

*For the perfecting of the teaching it is necessary to keep in mind new paths and procedures that they decoy a more conscious work of the educational and the students, with the objective to achieve an appropriate organization of the cognitive activity, for a coherent step of the knowledge from the comprehension of texts, that shares in bearing to your employment and socialization along the whole life. for all that which it has investigated and implemented on the topic, the insufficiencies of the pupils continue, it who justifies the search of alternatives that propitiates an efficient independent study in the realization of the tasks assigned to reach a desarrollador apprenticeship, during the process of teaching, apprenticeship of the Spanish course, literature.*

**Code words:** *process of teaching-apprenticeship, step of the knowledge, comprehension of texts.*

## ***Desarrollo***

Para la formación de las nuevas generaciones es necesario que la enseñanza de la comprensión de textos se realice a partir de una eficiente gestión de los conocimientos, con un enfoque integral e interdisciplinario; por lo que para ello debe hacerse evidente un trabajo coherente en los centros educacionales con los contenidos que deben asimilar los estudiantes, en función de que puedan llegar a expresar sus propias opiniones, y ser formuladas como juicios y valoraciones; esto justifica la necesidad de que la comprensión sea un proceso activo, dirigido a que puedan asimilar las ideas del texto, y detectar pautas, indicios y significados esenciales; en este sentido, propiciará que sean capaces de establecer relaciones, de integrar los significados, vivencias, sentimientos y experiencias.

La educación toma en consideración el proceso de enseñanza aprendizaje, basado en la relación sujeto objeto, de manera interactiva; ya que considera el desarrollo del hombre en su relación activa con el medio social, que le permite a este apropiarse de la experiencia histórico-social acumulada por la humanidad y perfeccionar las cualidades necesarias para el desarrollo de su personalidad.

Lo anterior justifica que debido a su complejidad, para asimilar conocimientos debemos tener en cuenta que confluyen, se mezclan y contemplan elementos como:

-La experiencia, entendida como esa parte de la cultura comprendida y asimilada, por el sujeto para desarrollarse en procesos de aprendizaje y difusión de temas con los cuales es posible intercambiar con otros en cualquier contexto.

-Los modos de actuación que rigen una sociedad, grupo o individuo, que le permite a la persona realizar una abstracción de la realidad en un momento determinado para la construcción de nuevos conocimientos.



-Las formas de procesamiento interno de los aspectos que, producto de la actividad externa, son gestionados, asimilados y ejecutados por el individuo.

Una educación basada en la gestión de los conocimientos estará estrechamente relacionada con el proceso de comprensión, y debe caracterizarse por:

- 1- Aplicación de vías para la enseñanza eficiente y desarrolladora.
- 2- Desarrollo de competencias para la búsqueda, selección, asimilación y socialización de gran número de conocimientos de forma lógica, intertextual e interdisciplinaria.
- 3- Aprendizaje de los estudiantes dirigido al desarrollo de diferentes estrategias.

La gestión del conocimiento es, ante todo, un proceso cultural, y por esta razón está muy relacionada con la proyección didáctica del proceso de comprensión en el campo de la enseñanza, porque en su dinámica compleja interactúa el lector mediante su experiencia y cultura general con la ideas implícitas en el texto; en este sentido, centra su interés no sólo en las características del texto sino que, además, y sobre todo, potencia la implicación personal dirigida a lograr de manera coherente y escalonada los diferentes niveles de comprensión.

Se impone entonces tener en cuenta el carácter intertextual e interdisciplinario de la gestión de los conocimientos, pues siendo aspecto elemental en la autopreparación individual y colectiva para el desarrollo de la cultura general, incide en el trabajo con marcos referenciales relacionados con diferentes componentes cognitivos, señalando entre estos los conceptos, proposiciones, ideas, juicios o valoraciones que convergen, se complementan o guardan una relación de interdependencia entre ellos; y que se pueden proyectar como proceso permanente de interacción, resultado del establecimiento y desarrollo de los múltiples nexos que pueden existir en torno al sistema de conocimientos,



en un determinado contexto sociocultural; lo que puede convertirse entonces en un nodo interdisciplinario que a partir de una adecuada coordinación y articulación de los contenidos relacione a las distintas asignaturas.

En la actualidad ha sido posible tener en cuenta el concepto de gestión del conocimiento como proceso, entendido en el sentido de saber cómo acceder a las informaciones necesarias, seleccionarlas, articularlas, aplicarlas a un determinado objetivo y socializarlas, por el hecho de que las nuevas tecnologías han aportado toda una serie de posibilidades y herramientas que permiten hacer muchas operaciones relacionadas con el conocimiento que antes no podían llevarse a cabo; aquí se incluyen los software, las aulas y bibliotecas virtuales, los textos en formato digital; por eso en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje actual, cambian los conceptos de enseñanza, vistos como mera transmisión de conocimientos, y de aprendizaje como receptividad pasiva de la información transmitida.

El reto del trabajo en la escuela en este sentido, es lograr que el alumno adquiera competencias que le permitan acceder a los significados del texto, y que le propicie además alcanzar una comprensión plena, integral y profunda; muy relacionada con la adquisición de hábitos y habilidades coherentes con el desarrollo sistemático del trabajo independiente. Se trata de renovar el tratamiento a este proceso, de modo que llegue a ser uno de los principales propósitos en cada una de las actividades desarrolladas durante el proceso de enseñanza aprendizaje; ya que la didáctica de la comprensión textual está estrechamente vinculada al objetivo esencial de la enseñanza de la lengua y la literatura.

La gestión de los conocimientos debe aprovechar y potenciar el conocimiento que está en las personas y en las instituciones, con el objetivo de aprender y compartir buenas prácticas y experiencias, para transferirlo y socializarlo entre sus miembros, en función de ser utilizado como recurso disponible para todos; por esta razón, su problemática está condicionada por



una realidad objetiva, relacionada con que todos los miembros de la sociedad deben tener los recursos necesarios a su alcance para el empleo de diferentes estrategias dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el entorno social, de manera general tiene un carácter cambiante y acelerado, que implica una nueva cultura de aprendizaje sistemático muy vinculada a las actuales tecnologías de la información y la comunicaciones.

En estrecha relación con lo anterior, el tratamiento de la comprensión de textos constituye un proceso esencial para la adquisición de profundos conocimientos, los que pueden ser trabajados a partir de la utilización de diferentes tipos de textos, en una dinámica que por su carácter interactivo, propicie la construcción de significados derivados de la interpretación del contenido; en este sentido, tendrá como una tarea fundamental el desarrollo de habilidades relacionadas con la comprensión desde los fundamentos de la lengua materna, eje curricular del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyo soporte está dado en el lenguaje como medio de comunicación, cognición e interacción social.

Es imprescindible para el tratamiento de la gestión de conocimientos en función de la comprensión el trabajo con los diferentes tipos de textos; sin embargo, todavía no es suficiente el modo en que los alumnos interactúan con ellos y cómo utilizan los conocimientos previos para obtener el nuevo conocimiento; por lo tanto, se revela que todavía es insuficiente el trabajo que se realiza en el proceso de enseñanza aprendizaje con la categoría didáctica contenido, pues este incluye tanto el sistema de conocimientos, como las habilidades. Lo anterior justifica que, se deba tener en cuenta y se siga profundizando cómo el tratamiento del contenido debe contribuir al perfeccionamiento de los modos de actuación, y a la asimilación de conceptos enriquecedores relacionados con el español y la literatura.

Para poner a los alumnos en situaciones de realizar una correcta comprensión es necesario que las actividades en las clases faciliten este aprendizaje; por



eso, estas deben ser planificadas teniendo como características:

- Continuidad, o sea, aplicarlas sistemáticamente, y en forma progresiva.
- Secuencia, es decir, que haya articulación entre lo precedente y lo consecuente.
- Integración, pues deben establecer relaciones entre diferentes elementos de los contenidos, donde los conocimientos, se combinen adecuadamente. La gestión de los conocimientos debe proyectarse a partir de premisas como las siguientes:
- Ser orientado y planificado por el profesor con el tiempo suficiente para culminarlo.
- Ser el resultado de la búsqueda, selección, asimilación y socialización de conocimientos, mediante el empleo de las mejores vías y estrategias por parte de los alumnos para lograr una comprensión de textos eficiente.
- Supervisión por parte del profesor, de las actividades realizadas por los alumnos.
- Desarrollo de un proceso de socialización del contenido que se vaya asimilando de manera continua.

En el caso de la comprensión textual siempre va a tener una estrecha relación con las vivencias e intereses significativos del estudiante, y en toda su dimensión se convierte en un proceso interactivo, pues se apoya en la dinámica del análisis y la síntesis como formas de proceder; y mantiene su carácter integrador, dirigido a sistematizar las prácticas; por lo cual provoca un esfuerzo consciente por reflexionar y captar los significados de los conocimientos aprendidos y experimentados; teniendo en cuenta sus patrones culturales, y las relaciones de acercamiento, orientación y cooperación en su entorno sociocultural; lo que permite aplicar y explicar nuevas ideas desde una visión más enriquecida.

Es importante tener presente que para lograr y hacer coherente la relación que se establece entre los contenidos de los textos, siempre en el proceso de comprensión, se va a ir identificando desde el punto de vista semántico



y pragmático las capacidades que el estudiante posee para darle tratamiento a la gestión de conocimientos; por eso resulta oportuno reconocer el carácter metacognitivo de esta actividad, porque se apoya en el dominio de determinadas estrategias que permiten regular el proceso de la actividad cognoscitiva.

Como parte de toda esta dinámica, se justifica que el profesor planifique estratégicamente el tratamiento de los contenidos, y propicie que el alumno construya sus propios juicios a partir de la realidad sociocultural en la que se desarrolla; ya que el aprendizaje cooperativo, apoyo vital del colectivo en el que se inserta le sirve para asimilar, contrastar y comparar su conocimiento, como vía para solucionar problemas; y en especial, desde lo individual, lograr cumplir con el objetivo de poder socializarlo.

Para el desarrollo del proceso relacionado con la gestión del conocimiento desde la comprensión de textos se propone el uso de diferentes procedimientos, que al darles tratamiento en diferentes etapas, pueden constituir una vía para su coherente desarrollo.

Para el empleo de estos procedimientos se debe tener en cuenta como componente imprescindible el contenido al que se le va a dar tratamiento en un contexto determinado, pues se requiere del alumno un esfuerzo, dirigido a emplear y desarrollar de una manera intertextual e interdisciplinaria sus potencialidades cognoscitivas.

### **I Etapa:**

#### **- Orientación de la Intencionalidad de la gestión del conocimiento para el desarrollo de la lectura.**

La intencionalidad está muy relacionada con la conciencia que se posee sobre el propósito de lo que se busca al enfrentar los textos, a la determinación de la finalidad del logro de la meta trazada; es decir, se plantea que cualquiera



que sea el fin, esta debe estar condicionada por el logro coherente de una eficiente lectura.

**-Motivación para el logro de una eficiente gestión del conocimiento desde la comprensión.**

Es conocido por todos, que se comprenden mejor los textos con temas que a los alumnos interesan, y que a la vez tratan un contenido que conocen; pues partiendo de este fundamento se puede propiciar un aprendizaje productivo y un desarrollo del pensamiento independiente, como resultado de las motivaciones que impulsan a los estudiantes hasta el límite de sus posibilidades.

Por lo que se puede decir que la gestión de los conocimientos durante la lectura de los textos se facilita para el alumno cuando los temas que investigan se vinculan con su patrimonio cultural, o cumplen con alguna función provechosa para él, o que puede incidir de manera positiva en su futuro comportamiento.

De esta manera, van a relacionar el conocimiento que poseen del mundo, con las ideas del texto que van a enfrentar, para establecer la conexión entre lo que se sabe y lo desconocido, para anticipar preguntas e hipótesis relacionadas con los símbolos, íconos, títulos u otros indicadores gráficos.

**II Etapa:**

**Integración de los conocimientos.**

En esta etapa prevalece como componente imprescindible el contenido del texto, ya que el alumno requiere de un esfuerzo dirigido a emplear y



desarrollar de una manera interdisciplinaria e intertextual sus potencialidades cognoscitivas, las que podrá profundizar principalmente a través del estudio sistemático y consciente.

En esta etapa se tienen en cuenta fundamentalmente los siguientes procedimientos:

**-Trabajo con los contenidos de los diferentes textos de manera interactiva**

Aquí se debe lograr una efectiva gestión del conocimiento, pues la lectura de los textos debe tener un carácter consciente, como proceso interactivo entre lector y texto que propicie la construcción de significados derivados de la interpretación del contenido.

**- Gestionar los conocimientos teniendo en cuenta los nodos cognitivos en diferentes contextos.**

Se basa en la dinámica relacionada con la asimilación de conocimientos que pueden estar implícitos en diferentes textos o contextos socioculturales; Por esta razón, se convierte en un proceso continuo de búsqueda, adquisición y transformación del conocimiento, que se distingue por su relevancia cultural o su aplicación en la práctica.

Esta operación puede concretarse a través de diferentes vías:

- Selección de contenidos implícitos en diferentes tipos de textos.
- Visualización de videos o películas relacionadas con el tema esencial tratado.
- Trabajo con los contenidos de textos escogidos en diferentes centros de documentación.
- Intercambio con especialistas que hayan realizado investigaciones relacionadas con el tema.

**III-Etapa:**

**Conformación del significado cultural integral.**

En esta etapa después de una eficiente gestión los conocimientos para lograr la comprensión textual se deben integrar todos los contenidos asimilados mediante diferentes operaciones.

- Profundización de los conocimientos asimilados a través de las ideas de otros textos que propicien su relación interdisciplinaria e intertextual

Se refiere a que debe hacerse un vínculo entre lo que se ha aprendido y los conocimientos que pueden estar implícitos en otros textos; lo que conduce a la selección, asimilación y posterior aplicación del conocimiento, a través de la relación interdisciplinario e intertextual de los contenidos; este proceso se apoya fundamentalmente en un profundo estudio independiente, como parte del desarrollo de habilidades y capacidades de los alumnos, que debe prevalecer en el proceso de enseñanza aprendizaje.

- Conformar el significado cultural integral a través de la socialización intencional del contenido asimilado.

La gestión de los conocimientos tiene como propósito alcanzar la comprensión eficiente



tomando como punto de partida la intención de establecer los objetivos a alcanzar con carácter socializador; en este sentido, como parte del proceso de enseñanza aprendizaje, los alumnos alcanzan un mayor nivel de conocimientos si lo utilizan en su interacción social; pues a través de estos, ellos interiorizan y aprenden otros elementos de la cultura, los cuales emplean para su desarrollo integral; por tanto, aquí está presente la integración de los conocimientos que poseen mediante el intercambio con los miembros de la sociedad en diferentes contextos; donde además se hace patente la interiorización que hace el individuo de ese aprendizaje para el desarrollo de su personalidad y la transformación de modos de actuación.

### **Conclusiones**

En este trabajo se exponen consideraciones didácticas que proponen vías para el tratamiento de la gestión de los conocimientos desde el proceso de comprensión; lo que se concreta a través de las interrelaciones de las operaciones necesarias para potenciar la asimilación de los conocimientos y el desarrollo de hábitos y habilidades que necesitan los alumnos para su desarrollo integral.

Se refleja además que es factible de instrumentar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Español-Literatura, por las posibilidades que tiene de elevar el nivel cognoscitivo de los estudiantes, con el propósito de lograr el aprendizaje desarrollador y la cultura general integral.



## BIBLIOGRAFÍA

---

- Addine Fernández, Fátima y otros. (2004). *Didáctica Teoría y Práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Arias Leyva, Georgina. (2005). *Hablemos de comprensión lectora*, en Español para Todos. La Habana: Editorial. Pueblo y Educación.
- Castellanos Simons, Doris. (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. Ciudad de La Habana: Instituto Superior Pedagógico E. J. Varona: Colección Proyectos.
- Cisneros Garbey, Susana y otros: (2007). *Visión semiótica pedagógica de la comprensión de textos en la formación del bachiller*. Santiago de Cuba: Pedagogía 2007 Evento provincial.
- Duconger Gala, Osvaldo: (2010). *Metodología para el tratamiento de los significados del texto en la gestión de los conocimientos de la asignatura Español-Literatura*. Santiago de Cuba de Cuba: Soporte magnético, CDIP Universidad de Cencas Pedagógicas Frank País García.
- \_\_\_\_\_. (2014). *Modelo didáctico del tratamiento de los significados del texto desde el proceso de comprensión en la gestión de los conocimientos, en la Educación de Jóvenes y Adultos*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba: UCP Frank País García.
- García Alzola, Ernesto. *Lengua y Literatura*. (1978). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Sánchez, Celina. (2005). *La Enseñanza de la comprensión Lectora: un problema interdisciplinario*, en Didáctica de las Humanidades. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Maspons, Ramón: *Nodos de conocimiento en la ciudad. Elementos para la reflexión*. En <http://www.comminit.com>.
- .-Montaño Calcines, Juan Ramón y Georgina Arias Leyva. (2004). *La enseñanza de la lectura y la comprensión de textos en la escuela*. V Seminario Nacional para educadores. Ciudad de La Habana; Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu Escobar, Angelina. (2004). *Acerca de la enseñanza del español y la literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

### Breve currículum profesional de los autores

Osvaldo Duconger Gala : Dr. C en Ciencias Pedagógicas, MSc. en Didáctica del Español. Prof. Titular. (39 años de experiencia, de ellos 26 en la Educación Superior). Ha tenido diferentes responsabilidades: Vicedecano docente, jefe del departamento de Jóvenes y Adultos en la Universidad de Ciencias Pedagógicas, jefe de disciplina, coordinador de carrera. Ha impartido diferentes asignaturas relacionadas con la enseñanza del español y la literatura. Es autor de materiales docentes y artículos en revistas. Atendió como asesor del programa de alfabetización "Yo sí puedo", en México, Estado de Michoacán, en los municipios: Huetamo, San Lucas, Tiquicheo, Carácuaro y Nocupétaro, en los años 2004 y 2005.

Susana Cisneros Garbey: Dr. C en Ciencias; ha tenido diferentes responsabilidades y dirigido diferentes proyectos de investigación en la Universidad; ha logrado la formación de doctores; ha impartido cursos en diferentes países.

# LITERARIAS

## III.1. ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS EN DOS NOVELAS INFANTILES DE PABLO RENÉ ESTÉVEZ: LA ARTICULACIÓN DEL DISCURSO LITERARIO HACIA LA COMUNICACIÓN ESTÉTICA CON EL RECEPTOR INFANTIL

*Anabel Amil Portal*

Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas

*aamil@uclv.cu*

### **Resumen**

*Desde la perspectiva pragmática del lenguaje literario, los textos infantiles constituyen casos de textualidad orientada hacia la comunicación con un receptor específico. Este rasgo se evidencia en un conjunto de regularidades que a nivel discursivo funcionan como estrategias comunicativas con el receptor infantil. La presente propuesta se basa, por tanto, en una caracterización de los recursos estilísticos y compositivos que funcionan como factores estimulantes de la comunicación estética en dos novelas del escritor Pablo René Estévez, mediante la potenciación del carácter lúdico del lenguaje literario y el estímulo a la imaginación creadora del lector infantil.*

**Palabras clave:** *estrategias comunicativas, receptor infantil, comunicación estética*

### **Abstract:**

*From the pragmatic perspective of literary language, children's literary texts are examples of textuality oriented to the communication with a specific receptor. This character is evident through a set of regularities that functionate as communicative strategies with the infantile receptor in a discursive level. The present research is based, therefore, on a characterization of stylistic and compositive recourses that functionate as stimulant factors of aesthetics communication in two novels by the writer Pablo René Estévez, through ludic character of literary language and stimulation to infantile reader's creative imagination.*

**Keywords:** *communicative strategies, infantile receptor, aesthetics communication*

Una de las cuestiones subyacentes en la base de las discusiones sobre la legitimidad de la literatura infantil como actividad textual artística con identidad propia y dimensión estética reconocible, es el hecho de que esta contiene determinadas marcas textuales y regularidades temáticas y estilísticas que codifican su discurso para un receptor específico: el infantil y juvenil. Este rasgo de las obras literarias infantiles ha justificado tradicionalmente la existencia de criterios peyorativos en torno a este género, basándose en el argumento de que tal característica le resta literariedad a los textos clasificados como «infantiles». En contraposición con estos puntos de vista, numerosos teóricos, investigadores y estudiosos del género literario infantil han demostrado la existencia de un conjunto de rasgos y tendencias estables a partir de las cuales es posible establecer las bases teóricas del género, y que propician la comunicación estética con el receptor infantil, mediante la potenciación del carácter lúdico del lenguaje literario y el estímulo a una recepción más activa y cocreadora del texto por parte de los lectores de las primeras edades.

En correspondencia con ello, muchos de estos estudiosos, críticos e investigadores han reivindicado la pertinencia y necesidad del enfoque pragmático como punto de partida indispensable para el abordaje y comprensión integral de un campo de estudio que por su naturaleza trasciende necesariamente los enfoques inmanentistas propios de las teorías formalistas y estructuralistas. De

este modo, varios autores conciben la literatura infantil esencialmente como: «[...] un acto de comunicación, de carácter estético, entre un receptor niño y un emisor adulto, que tiene como objetivo la sensibilización del primero y como medio la capacidad creadora y lúdica del personaje, y debe responder a las exigencias y necesidades de los lectores» (Perriconi, citada por Cervera, 1991, p. 312).

En este sentido, el profesor e investigador español Luis Sánchez Corral ha planteado la necesidad de una estética de la recepción literaria infantil como alternativa inexcusable para reivindicar la autenticidad artística y revalorizar la dimensión estética de dicho discurso (1992: p. 534). En este artículo, el profesor parte del presupuesto de que la pragmática literaria, como parte de la semiótica textual, debe encargarse de caracterizar la comunicación literaria infantil como una relación peculiar que se establece entre un emisor y un receptor. Para ello, según este autor, debe definirse el papel que desempeña el receptor infantil en el proceso de la comunicación literaria, el cual no debe reducirse a una mera posición pasiva, condicionada muchas veces por la estereotipación de las estructuras discursivas y la carencia de la capacidad connotativa y polisémica propia del lenguaje artístico, que signan muchas de las publicaciones catalogadas como «literatura infantil». Frente a estas producciones, contrarias a las exigencias de una práctica estética significativa y liberadora, este investigador pone de relieve



determinados requisitos que propician la comunicación estética y lúdica en el discurso de las producciones literarias infantiles. Entre estos se cuentan: a) la diferenciación entre el lenguaje meramente referencial, denotativo, o «lenguaje herramienta», y el lenguaje poético; b) la semiotización de la materialidad lingüística; c) la configuración estructural y discursiva de los textos literarios infantiles como *opera aperta*; d) las posibilidades de la palabra poética en la construcción de universos ficcionales en el discurso literario; e) la orientación lúdica del lenguaje como modo de estimular la recepción activa y cocreadora de significados por parte del lector infantil; f) la supremacía de la función poética en el mensaje literario; g) la significación connotativa generadora de sentidos múltiples y divergentes; h) el poder expresivo y cognitivo de la imagen poética y el lenguaje metafórico; y i) la desautomatización instaurada por el lenguaje poético que posibilita una percepción insólita de los referentes habituales y cotidianos en el marco de la comunicación estética.

En relación con lo señalado anteriormente, muchos de los recursos estilísticos presentes en las obras literarias infantiles se dirigen a potenciar la comunicación con el lector infantil mediante la explotación del carácter lúdico del lenguaje literario. Esta concepción del lenguaje literario (y de todo lenguaje artístico) como juego, apuntada por varios investigadores, constituye un poderoso elemento estimulante de la recepción en los textos literarios infantiles, que al propio tiempo que induce al lector niño a fijar la atención en la materialidad de los significantes, propicia una decodificación activa y creadora de los textos mediante el descubrimiento y disfrute de las posibilidades lúdicas del lenguaje y de la multiplicidad de sentidos asociados a los juegos de palabras. Esa tematización del juego, mediante la iteración y protagonismo de los significantes, viene dada en buena medida por el peso de las convenciones literarias institucionalizadas, la influencia de la oralidad



folclórica y la necesidad de la densidad o saturación de isotopías (Herrera Rojas, 2017, p. 348). Respecto al primer aspecto señalado, el profesor Herrera Rojas, siguiendo las concepciones del teórico belga Jacques Dubois, comprende las prácticas de escritura legitimadas por las instancias del reconocimiento y la consagración, que en el caso concreto de la literatura infantil adquieren mayor influencia. Del mismo modo, la intertextualidad con el caudal folclórico y con la tradición de la literatura infantil universal, al revestirse de un tratamiento estético novedoso en numerosas obras literarias infantiles contemporáneas, al propio tiempo que conduce a la desautomatización de las fórmulas discursivas tradicionales, funciona como una eficaz estrategia comunicativa que activa en el lector niño «una memoria común de intensa afectividad» (Herrera Rojas, 2017, p. 352), mediante la recreación y actualización de referentes literarios conocidos por él.

Asimismo, la mencionada densidad o saturación isotópica recurrente en muchos textos narrativos y poéticos infantiles, constituye otro de los rasgos estimulantes de la recepción mediante el favorecimiento de la coherencia textual y la potenciación de la función lúdica. La isotopía se articula generalmente a través de las combinaciones fónicas iterativas (aliteraciones, rimas, paranomasias, reiteración de onomatopeyas); las recurrencias y regularidades sintácticas (paralelismos, polisíndeton, anáforas, reduplicaciones, quismos, retruécanos), y las recurrencias léxico-semánticas basadas en los juegos y repeticiones de palabras, que exploran las múltiples posibilidades del lenguaje metafórico y polisémico y la capacidad de los vocablos de crear múltiples asociaciones semánticas.

Entre las estrategias propiamente lingüísticas que propician la comunicación estética con el receptor infantil y la potenciación del carácter lúdico del lenguaje literario, Cervera señala una serie de recursos que pueden



correlacionarse con los apuntados por Ramón Luis Herrera Rojas. Entre estos enumera los siguientes: el empleo de la alegoría, de la parábola y de los recursos del lenguaje metafórico en general; la incorporación del caudal folclórico oral en el entramado textual a través de la inclusión de coplas, refranes, trabalenguas y adivinanzas, etc.; el uso del absurdo, el sinsentido y los equívocos; los juegos de palabras basados en la homonimia, las aliteraciones y onomatopeyas; las rimas, asonancias y estribillos empleados como recursos caracterizadores de determinados personajes o situaciones; y el empleo del ritmo tanto en el verso como en la prosa, que funciona como un factor estimulante y regulador de la lectura. Asimismo, menciona determinados recursos estilísticos morfosintácticos que, pese a su mayor sujeción a las normas gramaticales, dejan también cierto margen para la creatividad y la exploración de determinadas posibilidades del lenguaje en cuanto a la creación de vocablos insólitos y novedosos mediante los procedimientos de composición, derivación y parasíntesis, y la utilización de aumentativos, diminutivos y despectivos. Del mismo modo, el empleo y combinación de diversas estructuras sintácticas y oracionales y la



adición o supresión de determinados nexos pueden favorecer el ritmo del relato y la lectura en función de la recepción por parte del lector infantil.

En vista de lo apuntado anteriormente, la presente propuesta se basa en una caracterización de los recursos estilísticos y compositivos que funcionan como factores estimulantes de la comunicación estética en dos novelas del escritor villaclareño Pablo René Estévez, mediante la potenciación del carácter lúdico del lenguaje literario y el estímulo a la imaginación creadora del lector infantil.

En el conjunto de la obra narrativa infantil de este autor, las novelas *La cuerda plateada* (1998) y *La casa redonda* (2005) sobresalen por la recreación mágica de la cosmovisión infantil, la representación de los valores humanos en las relaciones intrafamiliares, la visión crítica sobre determinadas cuestiones de género, el crecimiento personal y la autodeterminación infantil. Asimismo, desde el punto de vista compositivo, ambas novelas se distinguen por el diálogo intertextual con determinadas obras de la literatura infantil universal, así como con diversas fuentes de la tradición oral y el folclore, que enriquecen el entramado textual mediante la recontextualización de determinados personajes y referentes literarios ya conocidos, y la incorporación de diversos elementos provenientes del caudal folclórico, que colocan en primer plano la dimensión lúdica del lenguaje y movilizan la capacidad afectiva y creadora del niño.

Desde el punto de vista estilístico, en el discurso narrativo de ambas novelas resulta recurrente la utilización de diversos recursos de índole fonológica tales como las onomatopeyas, los nombres rimados para caracterizar a determinados personajes (François Petipois), las aliteraciones en las sucesiones de nombres (Pim, Pol y Pa) y los anagramas (Arau por aura). Respecto a las implicaciones semánticas de las onomatopeyas, el

lingüista norteamericano Stephen Ullmann ha establecido una distinción entre la forma primaria y secundaria de dicho recurso estilístico, donde la primera se basa en la imitación más o menos rigurosa de una experiencia acústica por parte de la estructura fonética de la palabra (s/f, p. 95). En *La cuerda...*, la reiteración de una determinada onomatopeya para sugerir el estruendo provocado por una serie de objetos que caen sucesivamente y se hacen añicos, conforma una especie de combinación fónica iterativa que funciona como elemento dinamizador del discurso narrativo, al propio tiempo que se reviste de diversas resonancias humorísticas, que movilizan la atención del lector infantil.

Del mismo modo, a lo largo del discurso narrativo de *La casa...* se insertan frecuentes onomatopeyas para sugerir diversos sonidos relacionados con las sucesivas transformaciones que experimenta Fila, el personaje infantil protagónico, en busca de su identidad personal. Estos recursos de índole fonológica, aparte de sugerir el carácter de juego y la capacidad imaginativa inherentes al poder del cambio, sugieren el proceso de evolución psicológica y crecimiento personal de la protagonista luego de vivir experiencias disímiles transformada en diversos objetos, elemento que puede favorecer a su vez la identificación de los lectores infantiles en pleno proceso de crecimiento y descubrimiento de su entorno. En este sentido, se incluyen onomatopeyas tales como: «¡pam!» (explosión de una cámara de bicicleta); «¡chas!» (el ruido del clavo en el que se transforma la protagonista al golpearse contra una piedra); «zas... zas... zas...» (el ruido de las puntillas al ser clavadas por el carpintero); «rooom... rooom... rooom...» (el ronronear de una motocicleta); y «ziiinnn... ziiinnn» (el vuelo en picada del tomeguín en el que se transforma Fila).

En varios de los nombres de los personajes en ambas novelas, se manifiesta asimismo el empleo de una serie de recursos morfosintácticos que resultan



eficaces en su caracterización y contribuyen a favorecer la identificación afectiva del lector infantil con dichos personajes. Tal es el caso de los morfemas diminutivos (-ín, -ito), a partir de los cuales se forman determinados nombres (Manolín, Solecito). Del mismo modo, son muy recurrentes los nombres en apócope (Lucy por Lucía, Ad por Ada, Juani por Juanito, Pim, Pol y Pa por Pimpo, Polo y Paco, respectivamente), recurso que puede sugerir la tendencia del lenguaje infantil en los primeros años a apocopar los nombres y a abreviar determinados vocablos. Asimismo, en el lenguaje empleado en *La cuerda...*, cuyo protagonista es un niño de cinco años, son frecuentes las palabras y nombres propios formados a partir de la reduplicación de sílabas, tendencia característica también de las primeras etapas de desarrollo del lenguaje infantil (Dubsky, 1970, p. 19; Cervera, 1991, p. 198), tales como «pipi», «caca», Pepe, Fifi. Asimismo, destaca la creación de vocablos novedosos e insólitos como *lindopinto*, con el fin de designar a un animal maravilloso que en la trama argumental puede interpretarse como un símbolo de la capacidad fabuladora infantil para la creación de otros mundos imaginarios.

En el plano propiamente sintáctico, lo más significativo en el estilo de ambas novelas resulta la recurrencia de las estructuras oracionales coordinadas copulativas mediante la reiteración de la conjunción «y». Según la clasificación propuesta por Dubsky (1970, pp. 23-24), este tipo de expresión, denominada paratáctica, imprime mayor viveza y dinamismo al estilo, facilitando la comprensión. En la dimensión pragmática del lenguaje literario, este elemento resulta particularmente importante, por cuanto la recurrencia del polisíndeton deviene un factor estimulante de la comunicación con el niño, al acercar el lenguaje literario al estilo del lenguaje propiamente infantil, caracterizado en las primeras etapas de su desarrollo por la abundancia de expresiones desprovistas de nexos subordinantes o hilvanadas mediante nexos conjuntivos. Del mismo modo, en *La casa...* se insertan determinadas



enumeraciones asindéticas por yuxtaposición que contribuyen a acelerar el ritmo del discurso narrativo y donde se privilegia lo sensorial, como ocurre en el pasaje donde se contrastan los olores y sabores del campo y la ciudad: «[...] conocía mil olores del campo: incluidos los olores de la noche, de la primavera y del ribazo. El olor de Santa Clara era diferente: como a galletica, a chocolate, a refresco» (Estévez, 2005, p. 26).

En un nivel discursivo más amplio, ambas novelas se distinguen por el intenso diálogo intertextual con diversos elementos provenientes de la oralidad y del caudal folclórico, y con determinadas obras que integran el canon de los clásicos literarios infantiles, lo cual funciona como un poderoso factor estimulante de la comunicación estética con el lector infantil. En este sentido, resulta especialmente significativa la inserción de determinadas locuciones, fraseologismos y refranes y la invención de otros que se incorporan al lenguaje empleado en *La cuerda...* a través de los parlamentos de los personajes infantiles. Ello enriquece la dimensión textual de la novela con la incorporación del lenguaje popular al literario y la potenciación de la dimensión lúdica inherente al discurso literario. Así, pueden mencionarse a modo de ejemplos: «Majá, majá: lo que digas es pa' tu mamá», «Café, café: lo que hagas es al revés», «Cada gato con su rabo» y «Palabras de burro no llegan al Capiro».

Asimismo, al discurso de ambas novelas se integran textos de canciones y fórmulas propias de los cuentos tradicionales infantiles, como la conocida invocación a la florecilla sietepétalos del cuento homónimo, y una canción dedicada a los clavos herrumbrosos, colocada en voz de la protagonista de *La casa...*

La intertextualidad se instaura a nivel discursivo como una estrategia estructuradora de la trama

argumental en *La cuerda...* En esta novela, a través de numerosos puntos de contacto con la conocida historia de Pinocho, se recontextualiza, en la ciudad de Santa Clara, la peripecia vital de un muñeco que debe vencer varias pruebas (en la novela se les denomina «contras») para cumplir con el deseo de convertirse en niño. Del mismo modo, se reactualizan una serie de motivos temáticos recurrentes en la literatura infantil universal, como el tópico del viaje, que le confiere a la novela una cierta estructura circular que hace retornar a los personajes al punto de partida, seis años después: «Quiso el destino que José Dichoso, François Petipois y él [Pepe] se encontraran por segunda vez en la calle Pont Neuf... exactamente el último día del año» (1997, p. 83).

En *La casa...* la alusión intertextual se hace evidente en la visita que realiza el Pequeño Príncipe a Fila en el último capítulo de la novela, donde se realiza una especie de paráfrasis poética del pasaje final de la novela de Antoine de Saint Exupéry:

*Me quedé atolondrada con sus palabras y no pude auxiliarlo cuando un relámpago rodeó su tobillo. Lo vi inmóvil un instante, hasta que cayó dulcemente como un árbol... (2005, p. 50)*

La estructura de *opera aperta* de ambas novelas (Eco, 1992), alejada de la estructura cerrada y didáctico-moralizante de determinados textos narrativos infantiles, y abierta a múltiples interpretaciones y relecturas, apela asimismo a la participación activa de los lectores infantiles en el proceso de reconstrucción y cocreación de los significados generados en ambos textos, aprovechando la naturaleza esencialmente polisémica y lúdica del lenguaje literario y asegurando la complicidad creadora entre autor y lector en el proceso de comunicación y recepción estéticas de los textos literarios.

## BIBLIOGRAFÍA

---

- Casanueva Hernández, Margarita: «El texto literario y el receptor infantil y juvenil», *Tabanque. Revista Pedagógica* (21): 25-38; Universidad de Valladolid, Valladolid, 2008.
- Castro Alonso, Carlos A. (1986). «Estilística de la literatura infantil». [en línea]. Recuperado el 12 de abril de 2018 de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/136105.pdf>
- Cervera, Juan. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Dubsky, Josef. (1975). Introducción a la estilística de la lengua. En *Selección de lecturas para redacción* (pp. 1-63). Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- Eco, Umberto. (1992). *Obra abierta*. Barcelona: Editorial Planeta-Agostini.
- Estévez, Pablo René. (1998). *La cuerda plateada*. La Habana: Casa Editora Abril.
- \_\_\_\_\_. (2005). *La casa redonda*. Santiago de Cuba: Ediciones Caserón.
- Herrera Rojas, Ramón Luis. (1995). Literatura infantil: poética de la comunicación. *Islas*, 111, 76-82.
- \_\_\_\_\_. (2017). Apuntes para una teoría de la poesía infantil. *Revista de Literatura*, LXXIX (158), 345-363.
- \_\_\_\_\_. (2018). *Panorama de la literatura infantil y juvenil*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Lotman, Yuri. (1982). *Estructura del texto artístico*. Madrid: Ediciones Istmo.
- Markiewicz, Henryk. (2010a). La recepción y el receptor en las investigaciones literarias. Perspectivas y dificultades. En *Los estudios literarios: conceptos, problemas, dilemas*. (pp. 44-74). La Habana: Centro Teórico-Cultural Criterios.
- \_\_\_\_\_. (2010b). La interpretación semántica de las obras literarias. En *Los estudios literarios: conceptos, problemas, dilemas*. (pp. 9-43). La Habana: Centro Teórico-Cultural Criterios.
- Pozuelo Yvancos, José María. (1989). *Teoría del lenguaje literario*. 2da. ed., Madrid: Ediciones Cátedra.
- Sánchez Corral, Luis. (1992). (Im)posibilidad de la literatura infantil. Hacia una caracterización estética del discurso. [en línea]. Recuperado el 7 de diciembre de 2018 de: [https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/21802/file\\_1.pdf?sequence=1](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/21802/file_1.pdf?sequence=1)
- Ullmann, Stephen. (s/f). *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*. Madrid: Aguilar.

### Breve currículum profesional del autor

Licenciada en Letras por la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas (2012). Se desempeña como editora y correctora de la Editorial Feijóo perteneciente a dicha institución universitaria. Miembro de la sección de Crítica e Investigación de la Asociación Hermanos Saíz de Villa Clara. Se dedica a la investigación de temáticas relacionadas con la literatura infanto-juvenil, especialmente la literatura infantil villaclareña. Ha participado en eventos tales como: el Evento de Crítica e Investigación de la Literatura Infantil en Sancti Spiritus, Cuba; el I Coloquio de Trabajo Comunitario: Universidad y Desarrollo Local, la II Convención Científica Internacional UCLV 2019 y el V Encuentro Hispanoamericano de Escritores. Artículos suyos han aparecido en publicaciones culturales como *Umbral*, *Guamo*, *Zona Franca* y *Cómo*.

# MISCELÁNEA

## VI.2. LECTURA DEL TEXTO CINEMATOGRAFICO EN LA SOCIEDAD HIPERMEDIAL

*Eufemia Figueroa Corrales*

Universidad de Oriente. Santiago de Cuba, Cuba.

*eufemiafigueroacorrales@gmail.com*

*eufemia@uo.edu.cu*

### **Resumen**

*El trabajo tiene como objetivo proponer un método para la leer el texto cinematográfico en la sociedad hipermedial en la que coexisten nativos y emigrantes digitales. La experiencia se lleva a cabo en carreras de perfil pedagógico de la Universidad de Oriente a partir del estudio de caso atendiendo a la labor social de este profesional que favorece y promociona la lectura, en las comunidades desde contextos tanto virtuales como presenciales y que aprende desde la posición de estudiante espectador-lector.*

**Palabras clave:** *texto audiovisual, sociedad hipermedial, nativos y emigrantes digitales.*

### **Abstract**

*This piece of work has the aim of proposing a method for reading the movie texts in the hipermedia society in which there co-exist native and immigrant digitals. The experience is being carried out in pedagogical careers of the University of Oriente starting from the study of the case, taking into account the social work that this professional offers and promotes reading, in the communities since the context either visual or present and he also learns since the position of viewer-readers students.*

**Keywords:** *audiovisual texts, hipermedia society, native and immigrant digitals, viewer-readers students.*

## Introducción

La observación de la realidad da cuenta de que la lectura y comprensión de textos como dominio cognitivo, se mantiene relacionada con la lectura del texto literario, aspecto que, desde la opinión de los autores de este trabajo marca una insuficiencia que limita la inclusión de textos con códigos diversos: icónicos, icónicos-verbales y audiovisuales. Además, se revela una contradicción a partir de las exigencias de la sociedad actual en la que la audiovisualidad promociona la generalidad de lo que gusta al público heterogéneo, por lo que urge enseñar a leer y comprender en la multimodalidad textual. Para este propósito se utilizaron métodos del orden teórico y técnicas empíricas.

Los métodos empleados revelaron, objetivas contradicciones y la necesidad de incorporar un método para direccionar la lectura y comprensión del texto cinematográfico, de manera contextualizada con el texto literario y con la realidad en la que la audiovisualidad ocupa un lugar cimero para la comunicación intersubjetiva entre nativos y emigrantes digitales. Del análisis teórico relacionado con el proceso de lectura y comprensión del texto cinematográfico surgieron propuestas que coadyuvan a la dirección de los procesos aludidos. Emerge el método de comprensión plurisignificativa y sus respectivos procedimientos los que son garantes de una lectura crítico-reflexiva, comprensiva y adecuada a la diversidad de códigos textuales discursivos de las nuevas realidades.

## Desarrollo

De acuerdo con Cassany, D. (s/f) hoy debe enseñarse a leer desde diferentes puntos de vista entre los que se hallan: la hipertextualidad (el aula virtual, el software); Intertextualidad (entre textos de diferente naturaleza signica); el enlace electrónico; los géneros electrónicos; los emoticonos (texto icónico y a veces combinado con el verbal) sin obviar el dominio del léxico y de la gramática para la lectura en correo electrónico y chat.

Asimismo se refiere a la lectura desde la electrónica como la que favorece la integración de otros sistemas de representación del conocimiento en un único formato por lo que las propiedades discursivas no solo se le atribuyen a las letras, ahora se adicionan fotos, vídeo, audio, reproducción virtual, etc. Por lo antes expuesto se declara que el desarrollo de la lectura en este Siglo XXI debe proyectarse desde una dimensión contextualizada a la realidad de las generaciones más jóvenes con énfasis en aquellas que liderarán los procesos de enseñanza aprendizaje en el futuro mediato.

Se conoce que el hombre actual está mucho más incentivado por lo audiovisual dado a la tenencia del móvil, del Tablet, de la PC y del televisor híbrido, entre muchos que dan cuenta de modernidad. Esta situación, aleja a las personas de la nueva generación del libro impreso y da créditos a lo digital o digitalizado. De manera que en el proceso de formación del pedagogo se hace necesaria



la introducción de nuevos incentivos que lo preparen para acceder a la lectura del audiovisual como muestra de texto multisígnico.

De acuerdo con lo antes señalado se significa que para leer hoy , debe reconocerse a la semiótica como teoría ligada al proceso de lectura y comprensión, pues esta disciplina no solo tiene por objeto de estudio -qué son los signos, su naturaleza, sus clases y tipos- sino que además, se ocupa de la función de estos como instauradores de sentido y facilitadores de relaciones comunicativas; de modo que es lícito reconocer la necesidad de una orientación sociosemiótica en la didáctica del proceso de lectura y comprensión del texto cinematográfico, modalidad en la que confluye el signo en su diversidad: ícono, símbolo e indicio y que de lo que se trata es de conducir al estudiante espectador lector hacia el conocimiento y distinción del signo y de los plurisignificados que emergen de su análisis a partir del establecimiento de una correcta interacción subjetiva con el intra y extratexto sin la cual sería imposible el intercambio sujeto-objeto-sujeto -sujeto.

Es así que la lectura y comprensión del texto cinematográfico se entiende en este análisis como un proceso semiótico de acercamiento a la comunicación desde la hermenéutica de los signos utilizados en su distribución que facilitan al estudiante espectador-lector, las herramientas didáctico-metodológicas para establecer relaciones comunicacionales desde las diversas funciones que realizan los códigos, en el texto plurisígnico.

De ahí que para el sujeto aprenda a leer el texto citado se debe proceder a la orientación cognitivo- cinematográfica que se concreta a través de las estrategias cognitivas que el estudiante espectador -lector emplea en relación con los conocimientos acumulados, provenientes de fuentes diversas. A través de la orientación del docente, el estudiante espectador-lector establece nexos entre los conocimientos adquiridos y las nuevas informaciones que le suministra el texto cinematográfico y además, activa los procesos mentales como: abstraer, analizar, comparar, clasificar, organizar, identificar, inferir, recordar, elaborar, que se constituyen en aspectos capaces de desarrollar el proceso de lecturabilidad.



De modo que en este proceso de lectura y comprensión se atiende la transferencia gradual de conocimientos del docente al estudiante espectador-lector, de forma que, en los primeros momentos el docente es el responsable del control de la actividad de aprendizaje, asumiendo el papel de orientador, facilitador y de modelo de la actividad cognitiva y metacognitiva. Esta parte de la orientación como proceso va conduciendo al estudiante espectador-lector hasta la asunción del control y evaluación de su propio conocimiento.

De acuerdo con Mateos (2001) existen procederes que facilitan la transferencia del proceso de aprendizaje como son: la instrucción explícita, la práctica guiada, la práctica cooperativa y la práctica individual. A partir de estos procederes, la asimilación del conocimiento transcurre en el intercambio de responsabilidades asumidas frente a la tarea de enseñanza aprendizaje, en un traspaso de influencias cognitivas, progresivo y constante del docente hacia el estudiante.

En ese traspaso de conocimientos se desarrolla el proceso de lectura y comprensión del texto cinematográfico, texto que privilegia el conocimiento de otras manifestaciones del arte como la literatura, la danza, el teatro, la pintura, la arquitectura; la apreciación de obras monumentales. Desde el contacto con el texto cinematográfico, el estudiante espectador-lector, percibe los matices de los sonidos producidos por diferentes instrumentos musicales, reconoce la importancia de la banda sonora en el audiovisual, entre otras posibilidades.

En este sentido, puede aseverarse que el gran reto, para el docente, se halla en enseñar al estudiante espectador -lector a leer el texto cinematográfico aun cuando se conoce que es un proceso individual e intrasubjetivo, a ser espectadores-lectores críticos, hábiles para decodificar el lenguaje cinematográfico con presencia de múltiples códigos y a ser conscientes de los mensajes que recibe diariamente desde el contexto sociocultural. La orientación se concreta en la percepción del texto cinematográfico, cuya clave es leer y descifrar los significados del texto que viene dado por la interacción sincrónica de los códigos cinematográficos, dentro de un contexto secuencial y asociado a una idea.



Estos códigos no deben tratarse desde la didáctica, por separado, sin embargo, para el tratamiento de los aspectos cognitivos de los estudiantes, debe declararse que los sonoros se refieren a todo aquello relativo a lo que puede ser escuchado o no, y se subdividen en: sonoros o silentes: voces, ruidos (silencio) y música mientras que los visuales se subdividen en dos grandes grupos: imágenes en movimiento y signos escritos, representados, grabados o graficados.

De manera que en este proceso interactivo de relación texto cinematográfico/estudiante espectador-lector/contexto) el sujeto que aprende, obtiene, procesa, evalúa y aplica la información a partir de la experiencia previa, de la motivación sobre el contenido del texto y de la cosmovisión, lo que Barthes, R. (2004) denomina su “sistema de expectativas” y Eco, U. (2000) considera su “universo del saber”.

En el proceso de referencia, el contacto del estudiante espectador-lector con el texto cinematográfico tratado es una razón innegable, en tanto su eficacia no se reduce a proporcionar información para el aprendizaje ni a procurar distracción o evasión, sino que constituye una vía ético-pedagógica si se aprende para enseñar. El estudiante espectador-lector se convierte en un procesador de la información que adquiere del texto cinematográfico. De manera que, esta interacción texto-estudiante espectador-lector está mediada por los conoci-

mientos de este, los cuales pueden agruparse en declarativos, procedimentales y condicionales. Los declarativos están asociados a conocimientos sobre el contexto sociocultural en general, la lengua, la escritura y, por consiguiente, acerca de la imagen y del sonido.

Por su parte, los conocimientos procedimentales están relacionados con el cómo progresar en el proceso de lectura y comprensión, desde estrategias de orden cognitivo que permiten al estudiante espectador-lector desarrollar las tareas asignadas.

De lo que se deduce que a través de las estrategias cognitivas, este sujeto puede relacionar conocimientos anteriores con informaciones nuevas que le aportan el texto cinematográfico; aspectos que facilitan el ascenso progresivo y cualitativamente superior, por los distintos niveles de lectura y comprensión.

Forman parte de estos procesos mentales habilidades como: observar, abstraer, analizar, comparar, clasificar, organizar, identificar, inferir, recordar, elaborar, los que se constituyen en aspectos susceptibles de mejorar y de abordar como contenidos escolares, con el fin de potenciar el desempeño de los profesionales de la educación. En otro orden, los conocimientos procedimentales tienen que ver con la acción y están asociados al cuándo y al porqué mejorar en la tarea; y saber seleccionar la estrategia, los recursos y los procedimientos ade-



cuados para aprender a enseñar a leer y comprender el texto cinematográfico.

Cuando el estudiante espectador-lector es capaz de llegar a la percepción semiocinematográfica, se enfrenta a un subproceso dinámico y complejo que transcurre a partir de la relación del sujeto que orienta (docente) la lectura perceptiva del texto cinematográfico – estudiante espectador-lector; relación en la que el segundo sujeto desarrolla procedimientos cognitivos tales como: recepcionar, codificar y decodificar la información principal y secundaria, identificar códigos que conforman el texto, establecer diferencias entre lo real y lo imaginario y fusionar lo subjetivo con lo objetivo.

La percepción semiocinematográfica es un proceso en el que lo cognitivo, lo comunicativo y lo contextual se complementan en la determinación del contenido esencial del texto y cómo se presenta el contenido (forma). Lo anterior subraya que el estudiante espectador-lector debe desarrollar otros subprocesos cognitivos y metacognitivos para alcanzar el nivel de extrapolación en la comprensión del texto cinematográfico, subprocesos que parten de la recepción y convergen con el análisis y la construcción de significados. Los aspectos que dan cuenta de que se ha producido la percepción semiocinematográfica, son los que se refieren a los procesos cognitivos que favorecen el avance de la memoria, las emociones, los sentimientos y la imaginación en la distinción de la multiplicidad sígnica del texto cinematográfico.

De hecho, la percepción semiocinematográfica designa el proceso intrasubjetivo que se activa cuando el estudiante espectador-lector entra en contacto con el texto. Este contacto tiene que movilizar nociones previas, socioculturales, disciplinares, entre otras, de forma tal que haya apropiación individual de la información que aporta el texto, tanto explícita como implícitamente o sea que tanto la percepción-lectura como la interpretación son instancias de la comprensión y manifestaciones de la actividad intra e intersubjetiva inherentes al proceso de comunicación entre sujeto (docente)-objeto (texto cinematográfico) sujeto (estudiante espectador-lector).



Se considera que para que la percepción semiocinematográfica del texto sea comprensiva y útil, el docente ofrecerá estrategias específicas que sean aplicables para este tipo de texto. Estas estrategias coadyuvarán al desarrollo de la capacidad para desentrañar la pluralidad significativa de los mensajes del texto, elaborar conjeturas, hacer deducciones, establecer relaciones intra e intertextuales, extrapolar, en fin, demostrar que se pueden atribuir plurisignificados al texto, lejos de reproducir textualmente lo que observan-leen acerca el contenido.

Se subraya que, la percepción semiocinematográfica como vía fundamental a través de la cual el estudiante espectador-lector descubre las particularidades del lenguaje específico y capta el mensaje, identifica detalles que aportan, como la relación tiempo-espacio, contenido y forma, entre muchos. En este momento del proceso global, se concede gran importancia a la observación de la combinación imagen-sonido-idea como condición de fundamento para la visualización coherente del texto cinematográfico.

En este proceso perceptivo semiocinematográfico, el estudiante espectador-lector puede decodificar los signos que llegan a través de los analizadores vista y oído. Cuando el analizador vista y oído, en síntesis, facilitan el procesamiento de la información audiovisual se produce el discernimiento sígnico, entendido, como el subproceso que se proporciona a nivel intrasubjetivo, en el que se revela la capacidad para desentrañar la estructura interna del texto, captar las ideas, colegir cada uno de los códigos y reconstruir lo que ha significado para sí, sin dejar de ubicarlo en un contexto, subproceso que requiere de:

La capacidad demostrada por el estudiante espectador-lector para ejecutar la segmentación estructural desde el análisis reflexivo y el descubrimiento de la funcionalidad de cada parte, tomando como unidad de observación, la secuencia, dominada por la idea de sucesión (narración) que permite un recorrido sintáctico de la imagen cinematográfica o sea que la desintegración de los códigos de cada secuencia(sintaxis) posibilitará ver cómo aparece articulada,



en un proceso de análisis que culmina en síntesis, la relación de los pares dialécticos contenido y forma. Cuando el estudiante espectador-lector desarrolla el discernimiento sígnico, es capaz de comprender que el texto cinematográfico es sistémico en sí mismo, en tanto en él confluye una variedad sígnica, la cual a su vez tiene, perspectivas de examen en unidades, llamadas microtextos o sea cada uno de las unidades mínimas que se conforman en el intratexto cinematográfico y que son portadoras de significados, que pueden decodificarse sin perder la esencia de totalidad del texto. Figueroa, E. (2007). Se acentúa que, el discernimiento sígnico es un subproceso analítico hermenéutico de indagación que impulsa el hallazgo de la pluralidad de sentidos del texto.

Los citados microtextos, conforman a su vez el gran texto (que incluyen aspectos como géneros y subgéneros, historia y estructura del argumento, y la cuestión del punto de vista o coordenadas espacio-temporales en las que se desarrolla la acción) y pueden ser de carácter connotativo o denotativo. Estos microtextos soportan la sintaxis y la esencia semiótica del macrotexto (texto cinematográfico) en tanto ellos son portadores de significados, son coherentes en y entre sí mismos, aspectos que facilitan su análisis individual, sin descuidar el carácter sistémico del texto. Figueroa, E. (2007)

Estos argumentos corroboran que la mayor atención, a partir de la lecto-observación, es para la imagen cinematográfica que se representa en sucesión consecutiva a través de la cual emerge el tema -contenido del mensaje y dan cuenta de que el texto cinematográfico es un enunciado sintético, sugerente y en su estructura contiene como códigos esenciales: idea e imagen cinematográfica, en movimiento perenne.

Para que se desarrolle este subproceso, el estudiante espectador-lector analiza el texto desde la relación con la significación de cada microtexto, desde que es capaz de detenerse en detalles como: título (estructura, significado, relación con el contenido) tonalidades que predominan en el vestuario, en el ambiente, planos más empleados, nivel que alcanza la banda sonora (la música diegética, extradiegética) en función de la comunicación, en la presencia actoral o la presencia del testimoniante si es documental o sea cuando descubre que el signo puede presentarse en forma de ícono, símbolo o indicio.

En el proceso de orientación cognitivo-cinematográfica se manifiesta, cómo se induce la aprehensión cognitiva del estudiante espectador-lector hacia el desarrollo de subprocesos de análisis, generalización y síntesis, desde la percepción semio-



cinematográfica orientada por el docente, quien facilita que se produzca el discernimiento sónico cuando el primero:

Ha identificado lo que está explicitado y lo que subyace de manera implícita en el texto cinematográfico, ha reconocido el sistema de signos que estructura el texto cinematográfico así como el que se privilegia, establece relación título – contenido, percibe diferencias entre los ruidos naturales y artificiales (creados por la tecnología) y advierte la significación de lo que se comunica a través de grafitis, vallas u otras notas escritas en diferentes superficies, en una llamada telefónica, las claves de conversaciones, los movimientos, el tratamiento del tiempo y del espacio, el empleo de los colores, la presentación del ambiente físico (natural o creado por el hombre) entre otros aspectos.

En lo antes expuesto queda expresado que de manera intrasubjetiva, el estudiante espectador – lector transforma y desarrolla su conocimiento y efectúa el discernimiento sónico del texto cinematográfico como síntesis de las relaciones dialécticas entre la orientación procedimental y la percepción semiocinematográfica

Se asume entonces que para leer el texto cinematográfico, se debe reconocer como una representación en la que el referente de todos y cada uno de los significantes que lo construyen, puede existir o no en la realidad cotidiana.

En síntesis, se está aceptando como texto cinematográfico aquel en el que confluyen idea e imagen audiovisual en un nivel de coordinación sintáctica que se da desde las secuencias, que no necesariamente transcurren en el tiempo real, que tiene una finalidad comunicativa, un cierre semántico y un carácter pragmático. Este texto, generalmente, se produce a partir de un guion y se construye con la intervención de un equipo de dirección, edición-producción y con carácter industrial. Debe ser observado-leído y escuchado atendiendo a sus códigos sonoro-visuales con la innegable presencia de la tecnología.



Desde esta perspectiva la lectura y comprensión del texto cinematográfico se constituye en un proceso a través del cual el sujeto que aprende va construyendo significados. Para ello, se vale de juicios conceptuales previos que corresponden al conocimiento acerca del mundo, es decir, los que el estudiante espectador-lector posee sobre el código audiovisual en particular y puede comunicar los plurisignificados del texto cinematográfico. Estos conocimientos pueden ser paratextuales (material de soporte, datos del autor, género, formato) y textuales.

Según apuntó Pere Marqués (2000) saber interpretar significados, descubrir metáforas, analogías, leer una imagen sonora no significa únicamente identificar sus elementos morfológicos. El desconocimiento de las particularidades de este lenguaje (sintaxis y semántica, lectura y análisis crítico, composición de mensajes) deja al receptor de los mensajes audiovisuales pasivo ante los impactos emotivos que va recibiendo con las imágenes e indefenso ante su tremendo poder de seducción

Por lo antes expuesto, en este trabajo se asume que el proceso de lectura y comprensión del texto cinematográfico transcurre cuando el docente (sujeto que enseña) orienta y guía, a través de claves semióticas, la relación objeto-sujeto-sujeto-sujeto y el estudiante espectador-lector (sujeto que aprende) lee y discierne lo que percibe en el

texto cinematográfico desde lo individual, se prepara para el intercambio intersubjetivo. Este proceso se orienta y dinamiza desde el método de comprensión cinematográfica plurisignificativa. Figueroa C.E.(2014) Como parte de las acciones procedimentales, el estudiante espectador-lector, manifiesta sus experiencias, desde el intercambio, en diálogo reflexivo y abierto.

Se sugiere que se privilegien, en principio, los textos cinematográficos, cuya esencia se halle en una obra artístico-literaria en soporte impreso de la literatura universal o nacional o que se relacione con hechos de la historia, biografía de personalidades de la historia de la humanidad o simplemente para la amplitud de la cultura del profesional de carreras con perfil pedagógico.

En principio se proponen como textos cinematográficos los que siguen:

**José Martí; el ojo del canario** de Fernando Pérez.

En el canon literario desde la educación primaria hasta de la formación del docente de la carrera aludida es obligado el contacto con la obra abarcadora del Maestro y nada mejor que ilustrar con el texto cinematográfico referido que aborda aspectos trascendentales de su corta vida. Se incluyen varios textos en soporte digital y las sugerencias



para la lectura y comprensión desde la mirada de la crítica autorizada y otros criterios acerca del gran texto.

**Troya** con la participación del célebre actor Brad Pitt en el papel de Aquiles **La Odisea**, Duelo de titanes (subtituladas) con el objetivo de ampliar el conocimiento acerca de los héroes homéricos y de la cosmovisión grecolatina, aspectos que se tratan en el canon literario del preuniversitario, esencialmente, en décimo grado.

**La bella del Alhambra** de Pineda Barnet basada en la obra literaria de Miguel Barnet, La canción de Rachel.

**Cimarrón; historia de un esclavo** de Miguel Barnet y Juan Carlos Tabío. Este texto tiene la intención de ampliar los contenidos acerca del cimarronaje que desde el canon literario se tratan en los grados noveno y duodécimo con el cuento Los Fugitivos de Alejo Carpentier y El reino de este mundo respectivamente.

Desde la relación inter y contextual, se proyectan tareas que convergen con la visita al Monumento al cimarrón (texto icónico) en las lomas de las Minas del Cobre.

Se significa que para ampliar la cultura y saber más desde el testimonio, se orienta la lectura del libro **Biografía de un cimarrón** de Miguel Barnet sin el cual no es posible la comprensión cabal del texto cinematográfico (documental y presentación en la televisión cubana del mismo) y los textos

cinematográficos **Ciudad en rojo** y **Clandestinos**, para establecer relación intertextual desde la lectura de la obra **Bertillón 166** de Soler Puig.

Para reflexionar se atienden 10 claves para enseñar a interpretar, propuestas por Casany (s/f).

1. Trabaja la interpretación con todo tipo de textos.
2. Utiliza textos auténticos, del entorno del aprendiz o de sus temas de interés potencial.
3. Utiliza textos paralelos, opuestos o relacionados sobre un mismo tema
4. Incluye textos multimodales.
5. Aprovecha las prácticas vernáculas previas (experiencias individuales).
6. Evita la respuesta única o la corrección convergente.
7. Fomenta el diálogo entre los alumnos.
8. Preguntas sobre el propósito y el punto de vista del autor
9. Fomenta la relectura y el análisis de los puntos relevantes.
10. Ayuda al alumno a relacionar la lectura con su mundo.

## Conclusiones

Leer y comprender un texto cinematográfico es un proceso activo y creativo de descifrar y decodificar la información que se presenta a través de la imagen sonora para reconstruir los significados en la sociedad hipermedial..



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

Barthes, R. (2004) *Retórica de la imagen*. Recuperado el 20 de abril de 2010 de <http://www.avizora.com>].

Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica*. Barcelona: Editorial LUMEN

Cassany, D. *Tras las líneas(s/f). Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Figueroa C-E. (2007). *Una aproximación a las relaciones semióticas en una muestra de videoclases de Español- Literatura del preuniversitario*.

Figueroa C.E. (2014) *Biografía de un cimarrón y cimarrón, historia de un esclavo: del texto literario al texto audiovisual*. XIII Conferencia Internacional de África y Afroamericana. ISBN 978-959-284019-5

Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.

Rodríguez Pérez, L. (2010). *Curso de comprensión en Universidad Para Todos*

Pere Marqués, G. (2000). *Los medios didácticos*. Recuperado el 4 de mayo de 2012, de <http://dewey.uab.es/pmarques/medios.htm>

### **Breve currículum profesional del autor**

Licenciada en Educación: Español- Literatura (1983) Máster en Planeamiento, Supervisión y Administración de Sistemas Educativos (2004) IPLAC. Tesis: Estrategia facilitadora de competencias profesionales para la inserción didáctica de la televisión educativa. Doctor en Ciencias Pedagógicas (2014) Tesis doctoral. La comprensión de textos desde una perspectiva audiovisual. Imparte docencia en la Formación del profesional de Español-Literatura.

# EN EL LENGUAJE DE LA CIENCIA

## V.1. SINTAXIS DE LA COMUNICACIÓN CIENTÍFICA ESCRITA

**Dra. C. Mercedes Garcés Pérez**

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas

*mercedesg@uclv.edu.cu*

Y *mercedesgp1960@gmail.com*

**MSc. Eugenio J. López Gómez**

**MSc. Lisvette Cruz Camacho**

Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara

*eugeniojlg@infomed.sld.cu*

*lisbettecc@infomed.sld.cu*

### **Resumen**

*El presente trabajo aborda aspectos relacionados con las estructuras lingüísticas, particularmente gramaticales, que deben regir la comunicación científica escrita. La muestra que se empleó, para arribar a determinadas consideraciones y reflexiones importantes, ha sido tomada de trabajos científicos escritos de diversa índole, redactados por profesionales, en su mayoría, del sector de la Salud de la región central del país. De ahí, el objetivo esencial de nuestra ponencia: Exponer aspectos inherentes a la sintaxis de la comunicación científica escrita, a fin de que puedan tenerse en cuenta a la hora de redactar textos científicos variados.*

**Palabras clave:** *sintaxis, comunicación científica, escritura*

### **Abstract**

*This work deals with aspects related to linguistic structures, particularly grammatical ones, which should govern written scientific communication. The sample used, to draw certain important considerations and reflections, has been taken from written scientific work of various kinds, and written by professionals, mostly from the health sector in the central region of the country. Hence, the essential objective of our presentation is to illustrate some aspects inherent to the syntax of written scientific communication, so that they can be taken into account when writing various scientific texts.*

**Keywords:** *syntax, scientific communication, writing*

## Ponencia

### I. A modo de introducción

Las reflexiones teóricas que aquí exponemos son el resultado de investigaciones, a través de diferentes proyectos conjuntos, que hemos realizado entre la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (UCLV) y la Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara (UCM), a propósito de la sintaxis de la comunicación científica escrita (CCE). Ya se cuenta con interesantes resultados; he aquí algunos títulos de artículos y libros:

(2011). «Fenómenos lingüísticos frecuentes que dificultan la calidad en textos científicos escritos por profesionales». En: Revista *Edumecentro*, Vol. 3, No. 1, enero.

(2013). «La redacción científica en los profesionales universitarios: usos, abusos y carencias. Propuesta de acciones». En: Evento Provincial, *Universidad 2014*. UCLV.

(2019): *Carencias léxico-sintácticas y estereotipos lingüístico-metodológicos*. Editorial Académica Española. España. ISBN: 978-613-9-40605-0.

(2019): *Notables fisuras lingüísticas en académicos de la Salud*. Editorial Académica Española. España. ISBN: 978-620-0-02427-5.

(2019). «Los vicios léxico-sintácticos en la comunicación científica: incidencia en la imagen lingüística de los profesionales». En: Revista *Edumecentro*; 11 (2): 205-212.

(2020). «El cuestionable empleo del gerundio en la redacción científica de los profesionales de la salud». En: Revista *Edumecentro*; 12 (1): 111-130.

La muestra empleada en las investigaciones ha sido tomada de trabajos científicos escritos de diversa índole, redactados por profesionales, en su mayoría, del sector de la Salud de la región central del país.

Por tanto, el objetivo esencial de nuestra ponencia es exponer aspectos inherentes a la sintaxis de la comunicación científica escrita, a fin de que puedan tenerse en cuenta a la hora de redactar textos científicos variados.

Desde un punto de vista técnico se entiende por comunicación el hecho de que un determinado mensaje originado en el punto A llegue a otro punto determinado B, distante del anterior en el espacio o en el tiempo. La comunicación implica, por tanto, la transmisión de una determinada información. La información, como la comunicación, supone un proceso. Ya desde Platón se había señalado que “el lenguaje es un instrumento para comunicar uno a otro algo sobre las cosas”.



En todo acto de comunicación el lenguaje entra en contacto con los diferentes elementos que forman el esquema de la comunicación. Así, el filósofo alemán K. Bühler analiza la relación que el mensaje guarda con estos elementos básicos (comunicar uno a otro algo sobre las cosas) y establece tres funciones básicas:

1. **Función denotativa:** Es la más evidente, pues se encuentra en todo proceso comunicativo. El mensaje transmitido puede ser verificable. Utiliza un lenguaje donde prevalece el significado primario de las palabras.

2. **Función representativa:** Es la base de toda comunicación; define las relaciones entre el mensaje y la idea u objeto al cual se refiere.

3. **Función expresiva o emotiva:** Es la orientada al emisor; define las relaciones entre el emisor y el mensaje. Expresa la actitud del emisor ante el objeto.

El destacado lingüista Roman Jakobson define el modelo de la teoría de la comunicación, muy llevado y traído dentro de los estudios lingüísticos, estilísticos y de la comunicación. Según este modelo el proceso de la comunicación lingüística implica seis factores constitutivos que lo configuran o estructuran como tal. Este modelo permite establecer, a su vez, seis funciones esenciales del lenguaje inherentes a todo proceso de comunicación lingüística y relacionadas directamente con esos seis factores:



La comunicación es un proceso que, en términos generales, incluye los siguientes pasos:

**Primero**, un emisor desea transmitir, intercambiar o compartir un mensaje con un receptor.

**Segundo**, el emisor codifica ese mensaje para que sea comprensible para el receptor.

**Tercero**, envía ese mensaje codificado mediante un canal (él mismo, un correo electrónico, un programa de televisión, un texto elaborado, etc.).

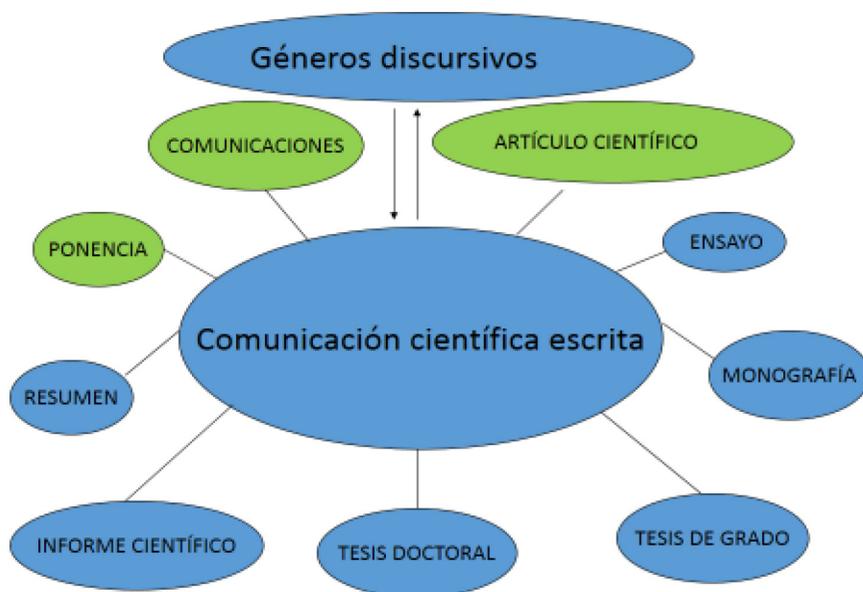
**Cuarto**, el receptor recibe y decodifica ese mensaje.

**Quinto**, el receptor responde a ese mensaje en función de su comprensión. Ocurre, entonces, un proceso de retroalimentación.

En este punto cabe señalar que durante este proceso se producen ruidos o interferencias que afectan la comunicación, que tanto el emisor como el receptor deben tratar de resolver para entablar una buena comunicación.

## II. La comunicación científica

La investigadora Navarrete Reyes de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, quien lleva muchos años dirigiendo proyectos acerca de la comunicación científica, nos propone un concepto muy claramente definido: «La comunicación científica es el proceso de interacción que se produce entre los individuos que conforman una comunidad científica, y que al estar dirigida a la producción y distribución de los conocimientos científicos debe compartir las características de la ciencia: objetividad, rigurosidad y sistematicidad, las que, mediante el lenguaje científico se plasman en el texto científico» (Navarrete, 2013, p. 3). De esta manera, esquematiza el proceso:



### **Sintaxis de la comunicación científica escrita (Aspectos importantes a tener en cuenta)**

La sintaxis es la parte de la gramática a la que corresponde el análisis de la manera en que se combinan las palabras y se disponen linealmente, así como el de los grupos que forman. Dentro de las unidades sintácticas que comprende se hallan:

- a) Las clases de palabras: Paradigmas que estas forman en función de sus propiedades combinatorias y de las informaciones morfológicas que aceptan. En la actualidad se suelen reconocer entre las clases sintácticas de palabras: artículo, sustantivo, adjetivo, pronombre, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección.
- b) Los grupos sintácticos (GS): A partir de las unidades léxicas simples, la sintaxis puede articular unidades mayores llamadas grupos, frases, sintagmas, que constituyen expansiones o proyecciones de su respectivo núcleo.

En la comunicación científica de los profesionales, fundamentalmente los vinculados al sector de la Salud, los fenómenos más frecuentes registrados han sido:

Cacofonía

Repeticiones innecesarias

Uso inadecuado de preposiciones

Uso excesivo del adjetivo mismo

Uso inadecuado del gerundio

Discordancia gramatical

Abuso de conjunciones



Ciertamente, cuando un científico habla o escribe sobre su propio trabajo NO se rige por reglas lingüísticas distintas de cuando lo hace sobre asuntos cotidianos. La diferencia está en que al expresarse en el modo propio de la ciencia utiliza adicionalmente términos específicos de la disciplina que le ocupa. Por consiguiente, solo resultan totalmente comprensibles para los que comparten este tipo de conocimiento. De ahí que, el rasgo fundamental de los textos científicos y técnicos, en tanto tales, es el uso de la terminología.

Las características de la terminología científica se atienen a ciertas exigencias que impone la transmisión de un saber específico. Por ello, se afirma que la univocidad, la universalidad, la permeabilidad para los préstamos y la evolución son las características más notables de la terminología científica y técnica.

Veámoslas *grosso modo*:

**Univocidad:** Uso de una terminología unívoca; esto es, a cada término le corresponde solamente un significado.

**Universalidad:** Uso del mismo término con su significado denotativo en cualquier lengua.

**Permeabilidad...**: Prácticamente la totalidad de los términos científicos y técnicos del español son de origen extranjero: préstamos. Algunos se aceptan sin modificaciones (stop, feed back,...), otros se adaptan ligeramente a la morfología y fonética propias (voltio, ionizar,...)

**Evolución:** Los tecnicismos evolucionan según evoluciona la disciplina de que dependen. El abandono de una técnica hace que se olvide o desaparezca la palabra que la designa.



### Ej.: Consideraciones acerca del lenguaje médico

José A. Pérez y colaboradores (2008) relacionan algunas características del lenguaje médico; en tal sentido, indican como las más recurrentes: Empleo de extranjerismos o calcos, uso de vocablos inexistentes en español (tal sea, por ejemplo: *morbimortalidad*), empleo de voces cultas o “elegantes” sin su adecuado significado (*adolece, cursar, morbilidad, ...*), errores de acentuación (no se por no sé)...

Las tendencias fundamentales de la CCE se manifiestan en el nivel lexical y, mayoritariamente, en el sintáctico. Esta comunicación se caracteriza, de manera general, por los siguientes rasgos:

- Uniformidad de su plano semántico. La forma se orienta a la expresión de ideas exactamente concebidas.
- Tendencia hacia cierta unidad relativa de la composición y la estabilización en el uso de los medios de expresión. Los medios de expresión son intelectualizados.
- Condensación de las unidades supraoracionales.
- El léxico es especializado. Empleo de términos técnicos y palabras automatizadas: unidad del sistema terminológico.
- Carácter apodíctico de las oraciones (responden a argumentos irrefutables); las palabras términos usadas corresponden a conceptos. De ahí que, no deban aparecer palabras y expresiones como: *Me parece, Yo creo, varios, algunos, ...*

Igualmente la caracterizan la abundancia de las expresiones paratácticas (oraciones unidas por conjunción), e hipotácticas (uso de la subordinación en cualesquiera de sus estructuras). Las primeras propician un texto menos condensado y menos saturado en relación con las segundas. Estas expresiones propician métodos de desarrollo de párrafos válidos para los textos científicos: definición, argumentación, ejemplificación, pormenorización,...

Por ello se afirma que, formalmente, los textos científicos suelen presentarse a modo de exposición o de su forma derivada, argumentación. Tanto la una como la otra suelen apoyarse en datos, aportan demostraciones, experimentos, ejemplos, etc. Y se desarrollan de forma ordenada y lógica.

Es importante acotar, además, que este tipo de estructura propicia:

- 1) La frecuencia de los sustantivos y adjetivos de acción (de la lengua), construcciones de participio, gerundio o infinitivo, pronombres básicamente demostrativos, expresiones reflexivas...
- 2) El uso, contradictoriamente a lo que pueda pensarse, de párrafos breves. Uno de los elementos que lo propicia es el rechazo a la introducción de ideas secundarias que desvíen el interés de la idea temática:



Un buen ordenamiento mental de los conceptos e ideas que se desean transmitir y un dominio del idioma coadyuvan a lograr la precisión y la exactitud, propios de la CCE.

3) Carácter gramatical impersonal. Se recomienda el uso de la oración con SE, así como de la tercera persona del singular, y la primera del plural (menos recomendable). También las construcciones condicionales y consecutivas (*Si..., luego...*)

4) Uso y valor oracional de tres categorías gramaticales básicas:

a) sustantivo, por ser la palabra que nombra, que distingue los objetos, fenómenos y procesos.

b) adjetivo, por ser la palabra que más exactamente indica la cualidad (Hay otras estructuras con valor adjetivo: pronombres, complementos preposicionales, oraciones subordinadas de relativo...). No obstante, se recomienda usar el adjetivo cuando sea verdaderamente pertinente, necesario para la significación del texto, y en orden lineal (sustantivo + adjetivo: *resultados satisfactorios*). La CCE rechaza el adjetivo superfluo, ornamental, que no aporta significación al texto.

c) verbo, por ser la palabra que indica la acción, el estado, el proceso, el comportamiento. Se recomienda usar el verbo en modo indicativo, en presente fundamentalmente, y la voz activa, pues permite explicitar desde el primer momento el gestor de la acción verbal.

5) Uso de expresiones abstractas que sirven para resumir lo dicho o para expresar explícitamente las relaciones de posibilidad, necesidad, finalidad entre las diferentes partes del razonamiento científico. Son usuales, por tanto, medios de expresión distribuidos en cuatro grupos:



I. Articulaciones que señalan el desarrollo y el proceso de pensamiento:

Su principio: *Empecemos por...*, *En primer lugar...*

Su proceso: *Se ha subrayado que...*, *Como se ha visto...*

Su conclusión: *De lo que precede, se puede deducir que...*

II. Articulaciones que indican el modo en que procede el pensamiento:

a) El proceso de analogía lo señalan expresiones como: *De la misma manera se puede...*

b) El proceso de hipótesis: *Admitiendo que..., es posible que,...*

c) El proceso por limitación: *Nos limitamos a subrayar que...*

III. Articulaciones que sirven para llamar la atención del lector:

*No hay que olvidar..., no hay que perder de vista...*

IV. Articulaciones de referencia: *Se recuerda que..., como se ha visto (subrayado, mencionado...), como se va a demostrar a continuación...*

6) Se tiende a la repetición de términos, precisamente para eludir el uso de sinónimos que pudieran ampliar la significación a costa de la precisión. La CCE es reiterativa y recurrente en esencia, se evita con ello en lo posible las ambigüedades.

7) Uso adecuado de los elementos de cohesión. Cuando no se emplea el nexo correspondiente entre una oración y otra o entre un párrafo y otro, esto puede afectar el sentido de lo que se ha querido expresar; es decir, la coherencia; y, por tanto, la claridad del texto.

8) Correcta puntuación. El uso inadecuado de los signos de puntuación puede variar el sentido del texto; por tanto, deben tenerse en cuenta las normas de puntuación vigentes y utilizarlas según el interés en las distintas partes del texto.



### **A modo de conclusiones**

Como se sabe, un objetivo de la Educación Superior y, por supuesto, de la Universidad de Ciencias Médicas, es la superación cultural integral de sus docentes; por tanto, cualquier acción que se haga en tal sentido, redundará en su cumplimiento cabal; amén de que, en algunos casos, el desinterés de docentes del sector, al no considerar el lenguaje como la mejor herramienta para su proyección intelectual y como aspecto inherente a su imagen profesional, indudablemente entorpezca tal misión.

Sugerimos a los lectores y profesionales de la ciencia que reflexionen y empleen adecuadamente la sintaxis, tan rica en nuestra lengua, sin prejuicio. Eso sí, se impone estudiar conscientemente nuestra lengua materna y no replegarse en la batalla contra la eliminación del arbitrario dogma. A la sintaxis de la CCE no hay que temerle, pero sí, ¡y mucho!, a las carencias cognoscitivas y a las insuficientes habilidades vinculadas al lenguaje.



## BIBLIOGRAFÍA MÍNIMA

---

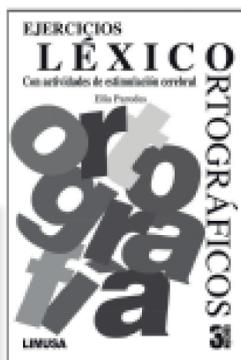
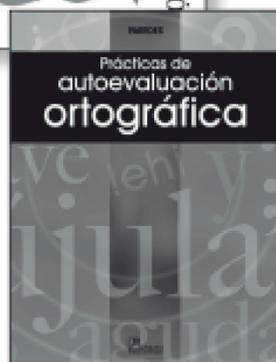
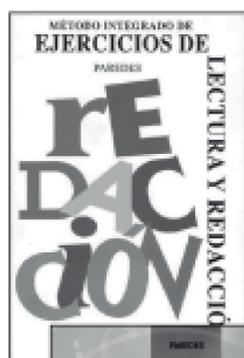
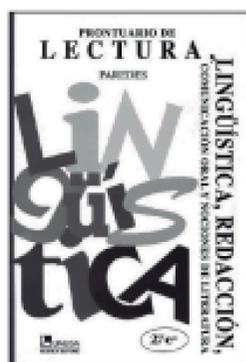
- AA.VV. (2013). «La redacción científica en los profesionales universitarios: usos, abusos y carencias. Propuesta de acciones». En: Evento Provincial, *Universidad 2014*. UCLV.
- Dubsky, J. (1997): «Introducción a la estilística de la lengua». En: *Selección de lecturas para redacción*. La Habana, Pueblo y Educación.
- Fonseca Yerena, M. del S. (2000): *Comunicación Oral, Fundamentos y Práctica Estratégica*. México.
- Halliday, Michael A. K; McIntosh, Angus y Strevens, Peter (1964). *The linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longmans.
- López Gómez, E. J. et al (2011): «Fenómenos lingüísticos frecuentes que dificultan la calidad en textos científicos escritos por profesionales». En: Revista *Edumecentro*, Vol. 3, No. 1, enero.
- Navarrete Reyes, María del Carmen (2013). Conferencia magistral *Recomendaciones teórico-metodológicas para escribir un artículo científico*. Cuba, UCLV, Facultad de Humanidades.
- Pérez, José A. et al (2008). «El lenguaje médico y quirúrgico». Material en soporte digital.
- RAE (2010): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros S.L.V.
- Roméu Escobar, A. (2002). «La comunicación en la ciencia. Una propuesta para la enseñanza interdisciplinaria del discurso científico». En: Revista *Educación*, No.17, septiembre-diciembre.
- \_\_\_\_\_ (2008). *La competencia investigativa y el dominio del discurso científico como objeto complejo en el posgrado*. Material en soporte digital.

### Breve currículum profesional de los autores

Docentes e investigadores de universidades de Santa Clara, Villa Clara, Cuba. M. Garcés Pérez es Licenciada en Filología, Especialista en Lengua y Literatura Española, Máster en Lingüística Hispánica, Máster en Edición de Texto, Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular del Dpto. de Lingüística y Literatura de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. E. J. López Gómez es Licenciado en Español-Literatura, Máster en Estudios Lingüístico-Editoriales Hispánicos, Profesor Auxiliar e Investigador Agregado de la Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara. L. Cruz Camacho es Licenciada en Educación, Especialidad Lengua Inglesa, Máster en Educación Superior. Profesora Auxiliar e Investigador Agregado de la Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara.

# Los mejores libros para el proceso enseñanza-aprendizaje

## Ortografía, redacción y comprensión de la lectura



**PRONTUARIO DE LECTURA, LINGÜÍSTICA Y REDACCIÓN, 2A. ED.**  
Paredes Chavarría Elia A.  
978-968-18-5871-9

**EJERCICIOS LÉXICO-ORTOGRÁFICOS CON ACTIVIDADES DE ESTIMULACIÓN CEREBRAL, 3A. ED**  
Paredes Chavarría Elia A.  
978-607-05-0808-0

**MÉTODO INTEGRADO DE EJERCICIOS DE LECTURA Y REDACCIÓN**  
Paredes Chavarría Elia A.  
978-968-18-5451-9

**PRÁCTICAS DE AUTOEVALUACIÓN ORTOGRÁFICA**  
Paredes Chavarría Elia A.  
978-968-18-6838-2

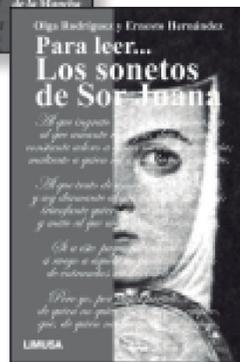
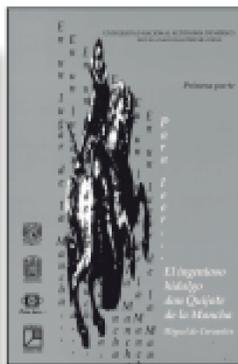
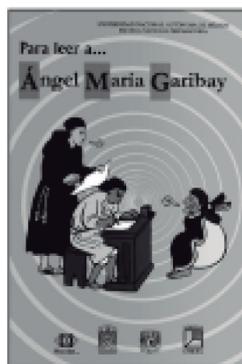
## Serie Para leer a...

**PARA LEER EL INGENIOSO HIDALGO DON QUIJOTE DE LA MANCHA I**  
Díaz  
978-968-18-6591-7

**PARA LEER EL INGENIOSO HIDALGO DON QUIJOTE DE LA MANCHA II**  
Díaz  
978-968-18-6590-0

**PARA LEER A ÁNGEL MARÍA GARIBAY**  
Blancas  
978-968-18-6738-6

**PARA LEER LOS SONETOS DE SOR JUANA**  
Rodríguez • Hernández  
978-968-18-7047-6



Balderas 95, Col. Centro, Del. Cuauhtémoc, C. P. 06040, México, D. F.  
Tel. 51 300 700 limusa@noriega.com.mx • www.noriega.com.mx

**LIMUSA**

LA ASOCIACIÓN MEXICANA DE PROFESORES DE LENGUA Y LITERATURA, A.C., LA PREPARATORIA 8 “MIGUEL E. SCHULZ” DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM), CON APOYO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA “FÉLIX VARELA”, DE VILLA CLARA, EL CENTRO DE ESTUDIOS MARTIANOS DE CUBA; LA SOCIEDAD CANARIA DE PROFESORES DE LENGUA Y LITERATURA “ELIO ANTONIO DE NEBRIJA”; LA ASOCIACIÓN URUGUAYA DE PROFESORES DE LENGUA Y LITERATURA, LA ASOVELE DE VENEZUELA Y LA FEDERACIÓN LATINOAMERICANA Y DEL CARIBE DE ASOCIACIONES DE PROFESORES DE LENGUA Y LITERATURA (FLACAPLyL), INVITAN A LOS PROFESORES INTERESADOS, A ENVIAR ARTÍCULOS PARA:

**“Por la superación y unidad del profesorado latinoamericano”**

## INSTRUCCIONES PARA ENVIAR ARTÍCULOS PARA LA REVISTA DIDÁCTICA XXI

1. Los temas que se sugieren:

### 1. Temas

- I. La enseñanza – aprendizaje en las asignaturas de los niveles primario, secundario y bachillerato.
- II. Propuestas didácticas para la enseñanza – aprendizaje de la lengua.
- III. Propuestas didácticas para la enseñanza – aprendizaje de las ciencias.
- IV. Inteligencia artificial (IA) y educación.
- V. Novedades didácticas en Latinoamérica y en el mundo.
- VI. Secuencias didácticas.
- VII. La herencia de pedagogos relevantes.
- VIII. Recordando a científicos notables.
- IX. Análisis de obras de escritores latinoamericanos.
- X. Temas libres relacionados con la educación.

2. Los artículos tendrán una extensión máxima de siete cuartillas, escritas en Word, 11 puntos, en Times New Roman, interlineado 1.5. Deben seguir estas indicaciones:

- a) Arriba, junto al margen izquierdo: Tema en que se ubica el artículo.
- b) Título del artículo, centrado.
- c) Tres espacios después del título y a la derecha: nombre del autor + correo electrónico + institución.
- d) En cursivas, un resumen de siete renglones, seguido de tres palabras clave, en español y en inglés (abstract).
- e) El artículo en extenso, es decir, completo. Las citas y la bibliografía se ajustarán al modelo APA. Ejemplos:  
Cita: (Roméu, 2008, p.152). Referencia bibliográfica:  
Morán Oviedo, Porfirio. (1988). *Docencia e investigación en el aula*. México: CESU-UNAM.

### Contactos:

#### México:

Dra. Elia Acacia Paredes Chavarría  
Correo: [eliaca@unam.mx](mailto:eliaca@unam.mx)

Dr. Héctor Ernesto Jaimes Paredes  
Correo: [hector.jaimes@enp.unam.mx](mailto:hector.jaimes@enp.unam.mx)

Profr. Roberto Mendoza Chavarría  
Correo: [ampllasociacion@gmail.com](mailto:ampllasociacion@gmail.com)

f) Al final del artículo, dos espacios y, junto al margen izquierdo, anotar breve currículum profesional en un máximo de siete líneas, en 10 puntos.

3. El máximo de participantes en un artículo es de dos profesores.

4. Los artículos se enviarán, al correo:

[ampllasociacion@gmail.com](mailto:ampllasociacion@gmail.com)

El archivo debe ser nombrado de la siguiente forma: Tema\_#\_apellido del ponente(s)\_nombre(s)

ejemplo: **Tema\_4\_Educación especial \_ González\_Chardik\_Inti.**

5. Los autores aceptan que se publique su correo electrónico y currículum para que los participantes puedan establecer contacto con el autor y expresar sus comentarios.

6. La fecha límite de recepción de artículos será el 30 de mayo del año en curso.

7. Los trabajos serán dictaminados por el Comité Editorial de Didáctica XXI registrada en el Instituto Nacional del Derecho de Autor, con ISSN 2007-7106, e indexada por LATINDEX, con número de folio 18937. La aparición de los artículos en la revista, indicará su aprobación.

8. Los autores de artículos recibirán constancia virtual como miembros de la Asociación Mexicana de Profesores de Lengua y Literatura, A.C. (AMPLL), en el segundo semestre del año, siempre y cuando hayan anotado correctamente su correo electrónico. Enviar artículos a correo:

[ampllasociacion@gmail.com](mailto:ampllasociacion@gmail.com)

#### Cuba:

Profr. Francisco Rodríguez Alemán  
Correo: [franciscor@uclv.edu.cu](mailto:franciscor@uclv.edu.cu)

Dr. Benito Pérez Noy  
Correo: [bpirez@uclv.cu](mailto:bpirez@uclv.cu)

#### Uruguay:

Profr. Enrique Palombo Cuinat  
Correo: [equipal@montevideo.com.uy](mailto:equipal@montevideo.com.uy)

#### Venezuela:

Dra. Luisa Rodríguez Bello  
Correo: [luisarodriguezbello@gmail.com](mailto:luisarodriguezbello@gmail.com)

