

## **MODELACIÓN DE TAREAS DE APRENDIZAJE CON ENFOQUE AXIOLÓGICO DESDE UNA CLASE DE LECTURA Y COMPRENSIÓN**

LA AXIOLOGÍA DE LA LECTURA

AUTORES: Israel Acosta Gómez<sup>1</sup>

Fidel Cubillas Quintana<sup>2</sup>

Noris Josefa Rodríguez Izquierdo<sup>3</sup>

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: [israelacosta2203.az@gmail.com](mailto:israelacosta2203.az@gmail.com)

Fecha de recepción: 2021-03-26

Fecha de aceptación: 2021-07-16

### RESUMEN

En el presente proyecto de investigación se reflexiona sobre la escuela como centro por excelencia de la educación de los sujetos, la cual tiene como misión edificar, desde la clase de lengua y literatura, una conducta ética, crítica y creativa. Se hace una descripción acerca de la modelación de tareas de aprendizaje desde los presupuestos axiológicos (valorativos) en la formación de la personalidad de los educandos. Se explicita cómo desde el componente lectura y comprensión pueden promoverse actitudes reflexivas que generen la interacción entre los sujetos lectores desde la conversación literaria como situación de enseñanza. Se aplicaron métodos tales como el analítico-sintético, inductivo-deductivo, la modelación, el enfoque sistémico y el análisis documental y los foros de discusión. En consecuencia, el objetivo es proponer una modelación de tareas de aprendizaje para generar una participación en la construcción del sentido textual. Como resultado se obtiene que el carácter sistémico y evolutivo de la comprensión socializada en el aula conduzca a los educandos a la construcción socializada de las lógicas que los poemas evocan, en función de una comprensión crítica,

---

<sup>1</sup>Profesor de Español y Literatura de Secundaria Básica. Licenciado en Educación, especialidad Español y Literatura. Profesor investigador e instructor, Diplomado en Docencia Universitaria, Maestrante en Ciencias Pedagógicas. Universidad José Martí. Correo, [israelacosta.2203az@gmail.com](mailto:israelacosta.2203az@gmail.com) código ORCID, <https://orcid.org/0000-0003-4167-192X> Provincia, Sancti Spíritus, País. Cuba.

<sup>2</sup>Licenciado en Educación, especialidad Primaria, Doctor en Ciencias Pedagógicas, Especialista en Psicopedagogía, Profesor Titular. Universidad José Martí. Correo, [fcubillas@gmail.com](mailto:fcubillas@gmail.com). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3849-5534>. Provincia, Sancti Spíritus, País. Cuba.

<sup>3</sup>Licenciada en Educación, especialidad Educación Musical, Doctora en Ciencias Pedagógicas y Profesora Titular. Universidad de Sancti "José Martí" Correo [nrodriguez@uniss.edu.cu](mailto:nrodriguez@uniss.edu.cu), código ORCID. Provincia Sancti Spíritus.

creativa y reflexiva esos textos. Con ello, se eleva la calidad en la enseñanza de la comprensión de textos en la enseñanza secundaria.

**PALABRAS CLAVES:** modelación de tareas de aprendizaje, lectura y comprensión, conversación literaria, axiología.

## **MODELING LEARNING TASKS WITH AXIOLOGICAL APPROACH FROM A READING AND UNDERSTANDING CLASS**

### **ABSTRACT**

In this research project, we reflect on the school as the center par excellence of the education of the subjects, whose mission is to build, from the language and literature class, an ethical, critical and creative conduct. A description is made about the modeling of learning tasks from the axiological (evaluative) assumptions in the formation of the personality of the learners. It is explained how, from the reading and comprehension component, reflective attitudes that generate interaction between the reading subjects can be promoted from the literary conversation as a teaching situation. Methods such as analytic-synthetic, inductive-deductive, modeling, systemic approach and documentary analysis and discussion forums were applied. Consequently, the objective is to propose a modeling of learning tasks to generate participation in the construction of textual meaning. As a result, it is obtained that the systemic and evolutionary character of the socialized understanding in the classroom leads the students to the socialized construction of the logics that the poems evoke, based on a critical, creative and reflective understanding of those texts. With this, the quality of the teaching of text comprehension in secondary education is raised.

**KEYWORDS:** modeling, learning tasks, reading and comprehension, literary conversation, axiology.

### **INTRODUCCIÓN:**

“El texto no pasa de ser una serie de indicaciones dirigidas al lector, de invitaciones a dar significado a un trozo escrito” (Eagleton, 1988, p. 97)

Educar es labrar el alma del escolar. Incidir en los procesos educativos supone, ante todo, enseñar a hacer y a valorar lo hecho, para juntos crear un proceso vivencial acorde a una cosmovisión científica del mundo. Es decir, hay que ser capaces de que se interiorice en los textos un ideal. Vygotsky (1981), desde el enfoque histórico-cultural llama *proceso de interiorización* al conjunto de experiencias del sujeto, donde su diálogo con los hechos, en este caso, con los hechos evocados, despertados en la obra, donde los saberes de construyen a partir de la *interacción* y *socialización*, generen un sentido de apropiación. Así, las tareas de aprendizaje permiten que se establezcan en el aula relaciones sociales afectivas y recíprocas desde su

campo de repertorios (mundo sociocultural e ideológico que rodea al niño y a la niña). Para Thomas y Matos (2008)

...La educación es, en su esencia, un proceso de formación y desarrollo de la personalidad, y como tal abarca el desarrollo de capacidades físicas e intelectuales, la asimilación de conocimientos, la formación de habilidades y hábitos, la formación de sentimientos, el despliegue de aptitudes y motivaciones del sujeto en correspondencia con sus potencialidades individuales y las necesidades sociales. En su acepción más profunda, la educación es la asimilación creativa de un sistema de valores y la formación de un sentido de la vida como garantía de una personalidad sana, desarrollada y útil (p. 27).

Por ello, la modelación de tareas de aprendizaje sobre lectura permite la asimilación consciente y crítica, porque es en la interacción en donde se descubren los valores que los textos evocan; es por ello que el construir inferencias en las que cada lector tenga la oportunidad de expresar su significación discursiva para corroborar sus hallazgos, tiene gran importancia pedagógica que se motive a la lectura desde las tareas como instrumentos que generan en el lector una actividad consciente, reflexiva y crítica. Por ende, para Ellis (2003) hay que crear un contexto para el procesamiento comunicativo de la lengua, tratando la lengua como una herramienta para la comunicación, favoreciendo así el desarrollo del conocimiento implícito y la construcción de la competencia. No discutir una verdad, sino socializar las más atractivas, sugerentes e integradoras, será el reto en el diseño de estas tareas.

La profundización realizada por parte de los autores de este trabajo, ha permitido establecer algunas carencias en torno al escaso diseño de tareas de aprendizaje en las clases de lengua y literatura que estimulen ante todo el componente formativo (educativo) de la clase, y por otro lado, la exigua preocupación de los docentes para enseñar a comprender textos poéticos; poca suficiencia de textos poéticos que estimulen una educación axiológica del pensamiento de los educandos. Todo se limita cuando más, a lo que expresa el *Programa de estudios* del nivel educativo referido.

Al tener en cuenta lo anterior, el presente artículo tiene como objetivo proponer una modelación de tareas de aprendizaje que favorezca la correcta dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos en estilo poético, en los que se potencie el foro de discusión como alternativa didáctica para la construcción de respuestas colectivas que incidan en la formación educativa de los educandos. Entre los métodos utilizados para la construcción metodológica de la investigación, pueden mencionarse: analítico-sintético, inductivo-deductivo, la modelación, el enfoque sistémico y el análisis documental, así como las entrevistas.

## DESARROLLO:

### *Las tareas de aprendizaje para socializar e interactuar*

En la concepción desarrolladora de la enseñanza, las tareas juegan un papel esencial, bajo la idea de formar al ideal de sujeto; es decir, de transformar mediante acciones educativas, la voluntad y la experiencia de los educandos. Coincidimos con Descalzi (1997) cuando expresó, que "lo realmente clave para la enseñanza de los valores es propiciar situaciones vitales y concretas donde el aprendiz pueda vivir prácticamente la relación yo-tú; y, de esta manera, poner al aprendiz en la condición de necesitar aplicar los principios espirituales que norman esta relación". (p. 125)

Algunas consideraciones de las tareas (actividades) de aprendizaje están sustentadas en los criterios de: Vygotsky, L. S. (1979); Leontiev, A. (1981); Rico Montero, P. (2004, 2009); Silvestre Oramas, M. (1999); Ellis, R. (2003); Castellanos Simons, D. (2008) y Martos-Núñez, E. (2010).

Algunas consideraciones de la lectura y comprensión de textos están sustentadas en criterios de: Vygotsky, L. S. (1981); Condemarín, M. (1981); Perriconi, G. (1982); Eagleton, T. (1988); Alonso, J. y Mar Mateos, del Ma. (1985); Solé i Gallart, I. (1987); Coll, C. (1988); Mendoza Fillola (2001, 2011); Doležel, L. (1999); Ricœur, P. (1995, 1996, 1999); Petit, M. (1999); Rosenblatt, L. (2002); Colomer, T. (2001, 2005); Chambers, A. (2007), Teixidor, E. (2007), Parodi, G. (2011), Fittipaldi, M. (2012, 2013, 2015); Jurado, F. (2014); Bombini, G. (2016).

Las anteriores concepciones antes descritas, promueven de modo general, una modelación de tareas de aprendizaje en que se invite de manera permanente a los educandos a interrogarse, a hallar incógnitas, a gestar una crítica significativa, constructiva y crítica a los textos literarios, porque ellos son fuente de cultura. En este sentido, estas tareas en la clase de lectura y comprensión generan una construcción social de imaginarios en el cual cada lector tiene la oportunidad de explicitar sus conjeturas (abducciones codificadas en los textos), para descubrir con la ayuda de otros para reforzar sus intercambios.

Estos autores, entre otros, han concretado sus investigaciones al perfeccionamiento del proceso de educación axiológica desde una concepción integral y desarrolladora no solo desde el marco educativo, sino desde la construcción de la sociabilidad como factor de cambio, a partir de la importancia que le atribuyen a la formación de principios en la individualidad, desde la concepción del yo (self) visto como colectividad, como otredad.

Precisamente, la educación en valores se asocia con el fin de establecer experiencias de aprendizaje en los estudiantes a la hora de valorar preguntas y cuestiones de manera sistemática y científica a través de la educación formal. El valor es una cualidad que se le concede a las cosas, hechos o personas, es una estimación, ya sea negativa o positiva, del valor evaluando hacia el objeto u otro sujeto. Para Parra (2003):

...La educación es, por tanto, aquella actividad cultural que se lleva a cabo en un contexto intencionalmente organizado para la transmisión de los conocimientos, las habilidades y los valores que son demandados por el grupo social. Así, pues, todo proceso educativo está relacionado con los valores (p. 70).

Pues, las tareas de aprendizaje de lectura y comprensión de poemas están relacionadas con el descubrimiento y socialización de los valores que el texto evoca (conforma), así, se está sensibilizando el educando con esa, su primera emoción, de la primera lectura, la cual trae a la base textual las experiencias que se anclan al texto, el conjunto de vivencias que sirven como 'experiencia literaria', que es, a su vez, la transformación del lector como sujeto activo del aprendizaje. Toda tarea de aprendizaje es portadora de vivencia, halla virtud de integración, si el lector sabe construir modelos de situación, susceptibles de integrar, mediante el intercambio en el colectivo áulico, todo lo cual promueve experiencias de aprendizaje, porque el contacto con el grupo y la realización de tareas refuerza la capacidad de transformación de los sujetos; Valdés, Coll y Falsafi (2016) lo aseveran al decir que "la capacidad de transformación de las personas depende de las experiencias con las que dan sentido a sus vidas"(p. 170).

Se desea que la tarea de aprendizaje, desde esta perspectiva, genere un sentido para la búsqueda y puesta en marcha de la independencia cognoscitiva y desde la visión de Parra (2003) esencialmente constructora de valores, que es la vital esencia de la escuela "educar los comportamientos", y "educar los sentimientos", porque todo lo demás, se adhiere al valor, como capacidad del sujeto para asumir modelos.

De esta forma, cuando se alude a lo significativo y constructivo, o sea, a los patrones que garantizan la enseñabilidad de conocimientos y habilidades, para Cantillo (2011) queda claro que "el aprendizaje significativo es siempre el producto de la interacción entre un conocimiento previo y una información nueva. Es necesario que exista una relación significativa entre lo que el alumnado ya sabe y lo que queremos". (p. 16), para construir o re-construir un espacio educativo de dación, es decir, de entrega hacia los otros y del compartir con estos para aprehender la cultura antecedita. Pues, en los aprendizajes se hallan los patrones de inclusión del valor, sustentado en

habilidades y hábitos, en convicciones que intensifican y gradúan la capacidad para aceptarlos o rechazarlos.

Las tareas de aprendizaje con enfoque axiológico tendrán como base a los textos poéticos, portadores de valor moral que favorecen o estimulan un espíritu crítico, para problematizar con los modos de actuación que los textos brindan. Para Martos-Núñez (2010) "hay que buscar en la enseñanza un proceso activo del alumno, puesto que solo se conoce bien aquello que se descubre por uno mismo. Las actividades deben conducir al alumno a la reflexión y a la creatividad" (p. 4).

Las tareas se convierten en modelos de situación para generar un espacio vivencial reflejo. Silvestre Oramas (1999), expresa que las *tareas de aprendizaje* "son aquellas actividades que se orientan para que el escolar las realice en clases o fuera de estas, implica la búsqueda y adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación integral de su personalidad" (p. 187).

Es por este motivo que las tareas de aprendizajes sirven de base a la construcción de respuestas colectivas ante un poema, para promover e inculcar el aprendizaje de valores y la puesta en marcha de un aprendizaje literario reflexivo, creativo y crítico, al promover así, un enfoque axiológico como regulador de los comportamientos. Las tareas de aprendizaje, además, deben contribuir a que los educandos internalicen las conductas, o sea, que aprendan a hacer en la actividad de comunicación como reguladora de la comunicación en la interacción con los demás.

Por tal motivo, se toma el criterio de Castellanos Simons (2008), cuando aseveró que "aprender es un proceso de participación, de colaboración y de interacción en el grupo, en la comunicación con los otros. El papel protagónico y activo de la persona no niega la mediación social" (p. 39).

Freire (1997) explica en este sentido que "la educación, como formación, como proceso de conocimiento, de enseñanza, de aprendizaje, ha llegado a ser a lo largo de la aventura de los seres humanos una connotación de su naturaleza, gestándose como la vocación de humanización. El ser humano jamás deja de educarse" (p. 24).

Igualmente, para Freire (1997) la educación es sinónimo de humanización, de crecimiento, que denota en el ser humano un saber ser y hacer. Humanizar un valor es hacerlo perceptible en el educando, y significarlo como expectativa y experiencia. Por ello, la clase de lengua y literatura, debe proyectar tareas de aprendizaje que dinamicen el eje directivo y transversal



de los valores para cumplir con el encargo de educar e instruir, en función de la explicación explícita y la interacción.

En tal sentido, Pérez (2006) nos advierte que: "educar es construir personas, cincelar corazones, ofrecer los ojos para que el educando pueda mirarse en ellos y verse valioso y bueno y así ser capaz de mirar a los demás con mirada cariñosa, inclusiva, sembradora de ganas de vivir. Si los padres dan la vida, los educadores estamos llamados a dar sentido a las vidas" (p. 10).

Se trata de buscar una coherencia, entre lo que se enseña y el cómo se enseña; qué textos seleccionamos para explicar en clases y en otros espacios que se propongan, un sistema de conducta y modos de ver la vida para aprender a valorarla, que es otra aspiración ineludible. Es así, como los contenidos de enseñanza, deben estar en consonancia con el ideal sujeto a formar. Freire (1997) señala en torno a la anterior:

...Para el educador progresista coherente, la necesaria enseñanza de los contenidos está siempre asociada a una "lectura crítica" de la realidad. Se enseña a pensar acertadamente a través de los contenidos. Ni solo la enseñanza de los contenidos en sí, o casi en sí, como si el contexto escolar en que son tratados pudiese ser reducido a un espacio neutro donde los conflictos sociales no se manifiesten, ni tampoco solamente el ejercicio de pensar acertadamente desligados a la enseñanza de los contenidos (p. 35).

Asimismo, las tareas de aprendizaje se construirán sobre la base de la experiencia adquirida por el sujeto, al potenciar su creatividad y sus niveles de apropiación. La educación en valores sugiere la normatividad, que no quiere decir que se imponga un ideal a ser o a construirse, sino que el valor debe crear oportunidades de demostración, de profundización en la vida del sujeto. Nada significa, pues un valor no entronizado, porque para que el valor se convierta en proyección, debe aplicarse desde la experiencia y el ejemplo. Asimismo, para Huerta (2018)

"...La educación debe enfocarse en el crecimiento de la relación interpersonal —entre el maestro y el alumno—, porque lo que mueve a una persona es otra persona. Por todo esto, la verdadera innovación consistirá en facilitar, mediante estrategias creativas, el encuentro entre el docente y los estudiantes. He aquí el desafío para la educación y sus actores, una innovación profunda basada en la novedad de la persona" (p. 190).

Ahora bien, se debe entender la tarea desde el punto de vista psicológico, porque para Leontiev (1981), a tarea es la actividad marco más propio de desarrollo, y como entidad refleja donde se sitúan las acciones a desarrollar. Por ello, la tarea para este autor ruso es "... como aquel determinado proceso real que consta de un conjunto de acciones y operaciones, mediante la cual

el individuo, respondiendo a sus necesidades, se relaciona con la realidad, adoptando determinada actitud hacia la misma". (p. 223).

Estas tareas de aprendizaje, promueven el pensamiento reflexivo, creativo y la puesta en marcha de estrategias de apropiación del conocimiento. Por ello, la concepción de las tareas de aprendizaje es que el educando interactúe con la cultura y aplique sus saberes para generar y enriquecer la zona de desarrollo próximo de cada educando, pues con la interacción y socialización (mediación) se logra que los sujetos se apropien de los aprendizajes; es decir, que de la ayuda o andamiaje necesario, se logra que los conocimientos se construyan y potencien. Así, para Coll, Onrubia y Mauri (2008) "los profesores y los compañeros apoyan y orientan eficazmente los procesos de construcción de significados y de atribución de sentido que llevan a cabo los alumnos mediante su participación en las actividades que tienen lugar en el aula" (p. 38).

## 2. La lectura y la comprensión

Solé (1987), decía:

...Para comprender un texto no basta con formular predicciones acerca de su contenido, es necesario además verificar la adecuación de las hipótesis que vamos generando en el curso de la lectura (...) comprender un texto consiste en seleccionar esquemas de conocimientos susceptibles de integrar –acomodándose a él– la información que el nuevo material aporta, y en verificar su adecuación (p. 8).

Por ello, el proceso de comprensión implica la utilización de estrategias de análisis que se refieren a la selección de un propósito bien definido para acercarse al texto, donde según Alonso y Mar Mateos (1985) "...la construcción del significado es el resultado de la interacción entre el texto, los esquemas de conocimiento y el contexto de varios tipos (lingüístico, situacional, actitudinal)" (p. 7). En las lecturas, todos somos un "yo" al sentirnos identificados con la realidad representada, los textos conforman la otredad, la valoración de cada yo.

Todo ello, a favor de lograr una lectura crítica y edificante a través de relacionar lo sabido con lo evocado y en función de la sensibilidad del lector, para atraer a su "enciclopedia del lector" (su experiencia o intertexto). En la lectura axiológica se connota y re-significan los actos, se va a la esencia al construir relaciones *dialógicas intencionales* con el texto base.

Colomer (2001) lo hace evidente cuando aconseja que "es necesario enseñar a pensar y a hablar sobre los textos...para poder progresar de una lectura comprensiva –entendida como la lectura que se limita a explorar los elementos internos del enunciado, los sentidos denotados– hacia el



enriquecimiento de la lectura interpretativa, entendida como la lectura que utiliza conocimientos externos para suscitar significados implícitos, sentidos segundos o símbolos que el lector debe hacer emerger" (p. 14).

De esta manera Colomer (2001), lo revela al aludir que "este diálogo entre los conocimientos del texto y los del lector constituye la lectura crítica, que es en sí un juego en el asombro de identificar intencionalidades en lo leído" (p. 12) Por ello, esas intencionalidades descansan en la formación de un lector crítico que sepa hallar en la lectura un intersticio para verter su experiencia; Smith (1990) planteaba que la posibilidad de aprender a leer se debe a que lo leído significa algo, o más exactamente, significa algo para el lector. Por ello, esa significación permite declarar que los lectores siempre tendrán "algo" qué decir, respuestas que confrontar. Mendoza Fillola (2011) lo corrobora al enunciar "leer es un proceso activo de construcción de significados. La lectura se desarrolla siguiendo un proceso cognitivo e interactivo, en el que se suceden sus reacciones/respuestas a los estímulos textuales..." (p. 66).

No solo basta leer para descodificar; la literatura que leemos nos hace evolucionar, hablar con los otros, identificarnos con la cultura, mirarnos y comprometernos más con la historia de vida que sentimos. Lo anterior es coincidente una vez más con otro planteamiento de Mendoza Fillola (2001) relativo a que leer es comprender, es construir sentidos, así:

...Leer es, básicamente, saber comprender, y sobre todo, saber interpretar. La lectura, pues, no es un acto de descodificación de letras, palabras o enunciados que presenta el texto, sino un proceso complejo apoyado en expectativas y en inferencias personales sobre el significado que establece el lector en función de su intertexto. Saber leer es saber avanzar a la par que el texto e integrar nuestras aportaciones (saberes, vivencias, sentimientos, experiencias) para establecer inferencias de comprensión y, finalmente, elaborar su interpretación (p. 2).

Reflexionar con y desde las lecturas, es entonces, la mejor manera de educar. Una educación del valor, depende mucho de la manera en cómo se piense y actúe. Los hechos están muy relacionados con los actos. La lectura del lector modelo, entonces, desde lo aseverado por Chambers (2007), cuando aludió que al ayudar a los niños a hablar de sus lecturas, los ayudamos a expresarse acerca de todo lo otro que hay en sus vidas, tiene mucho que ver con lo que Fittipaldi (2007) expone cuando denota que "como todo diálogo, es también principio o forma de construcción del conocimiento; así... el texto literario constituye una manera de aprender el mundo y, como tal, puede ser considerado un modo de conocer..." (p. 368). Conocer y saber hacer cosas con los significados textuales es una forma para entender el mundo, y mejorarlo (ampliar la visión) ejercer la palabra.

Cada preocupación del lector, se insertará en el texto; ahora bien, solo el lector podrá deshacer aquellas presunciones que no lo legitimen. Legitimar es transformar; crear el sentido desde el colectivo. Perriconi (1982) lo asiente, al manifestar que:

...Esta reciprocidad obliga a una devolución afectiva del lector al texto en la medida que este lo modifica emocionalmente y del autor al lector a través del compromiso que todo autor entabla con "los otros", con sus angustias, sus alegrías, sus miedos y sus desafíos. Cuanto más comprometido está un autor con su tiempo, más se le exige y se espera de él como respuesta (p. 2).

Con todo, se permite desarrollar sus habilidades para comunicarse oralmente y por escrito. Y por ende, el valor nocional de la lectura consentirá a que los ciudadanos puedan participar íntegra y libremente en la sociedad del conocimiento. Se alude desde esta posición y desde esta perspectiva del saber y el hacer, de una formación de buenos lectores, lo que implica que bueno signifique: expertos, eficientes, y sobre todo, críticos, porque en la medida en que mejor se comprenda, superior será lo que se construya por parte de los lectores ante la lectura. Según Merino (2013):

...Una educación lectora dirigida a forjar una personalidad dotada de voluntad, criterio, autonomía y determinación...la formación lectora deberá ayudar al aprendiz a detectar y percibir esa onda emocional que emite un determinado relato; hacerla propia, experimentarla. En fin, se trata de ayudar al lector a entender no la anécdota del relato, sino el sentido de lo relatado, no lo que ocurre, sino cómo lo percibe, no lo que pasa sino lo que siente...Educar en la lectura también debe suponer...desarrollar la sensibilidad estética literaria...cimentando una formación permanente de la lectura que irá construyendo un lector selectivo y crítico (pp. 29-30).

Coll (1988) lo explica al decir que "construimos significados integrando o asimilando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas que ya posemos de comprensión de la realidad...la construcción de significados implica igualmente una acomodación, una diversificación, un enriquecimiento, una mayor interconexión de los esquemas previos". (p. 135). Para Condemarin (1981) además "en este interjuego el autor del texto o emisor del mensaje, selecciona un contenido, lo organiza y lo codifica utilizando palabras que se insertan en estructuras sintácticas y el lector o receptor decodifica el mensaje gracias a sus habilidades lectoras, su experiencia con el vocabulario, la sintaxis y los conceptos empleados por el autor". (p. 1).

### 3. Metodología

La investigación se enmarca en el proyecto de aula: "*Leer es crecer y hacer cosas con las palabras. Jugando con la poesía*", perteneciente a la escuela

Secundaria Básica Juan Manuel Feijóo del municipio Jatibonico, provincia Sancti Spíritus, y concretamente en el grupo Octavo dos. La población está representada por 20 educandos del referido grupo y escuela. La muestra coincide con la población, la misma representa el 100% de esta. Es de tipo descriptiva y se encuadra en un paradigma cualitativo. Es un grupo de meseta media, se caracteriza por ser disciplinado, laborioso, obediente, cooperador, primando en ellos buenas relaciones interpersonales como camaradería y solidaridad, al propiciar todo ello el desarrollo del colectivismo en la construcción de respuestas lectoras, misión tangencial de esta investigación. Se distinguen por su adecuada apariencia personal y por el desarrollo de hábitos correctos de educación. Les gusta leer y ven la actividad lectora como acto de disfrute, aunque poseen algunas deficiencias en la comprensión de lo que leen, por lo que estas se circunscriben en:

- no son suficientes las tareas de aprendizaje que generen respuestas a preguntas que exigen un nivel inferencial, o sea, estratégico;
- no son suficientemente capaces de valorar el mensaje que el texto promueve porque no se ejerce una influencia participativa;
- presentan bajo nivel de análisis gramatical y conocimiento de las estructuras lingüísticas que intervienen en el texto;
- no realizan una efectiva argumentación sobre las conductas evocadas en el texto, al no establecer relaciones intertextuales entre un texto y otro;
- no establecen con el mundo actual las lecturas y su sistema de valores y conductas que de los textos emergen;
- pocas relaciones colectivas, que impliquen una conversación para la construcción de respuestas que permiten que se aprenda a hallar sentido al texto al interactuar una mentalidad con otra (socializar y compartir experiencias).

Se recurre a la narración de experiencias de aula, y se toma partido para intentar revertir la situación y con el fin además de buscar los porqués, aquellas razones que dan lugar al problema. Para guiar el proceso investigativo se hace uso de métodos tales como: *analítico-sintético, inductivo-deductivo, la modelación, el enfoque sistémico y el análisis documental*. A continuación, se describirán su usabilidad y pertenencia en el proceso investigativo.

- Analítico-sintético: permitió en el proceso de revisión bibliográfica, una caracterización del estado del proceso de la lectura y comprensión del texto para establecer las tendencias que determinan su desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera se alcanzó el estudio teórico ineludible para fundamentar la propuesta de solución.
- Inductivo-deductivo: posibilitó llegar a generalizaciones a partir de la posibilidad de estudiar los presupuestos teóricos que sustentan el proceso de comprensión de textos poéticos, en función de la educación en valores

o axiológica, y cómo estos se convierten en puntos de partida para analizar con mayor profundidad el problema planteado.

- **Modelación:** favoreció la representación gráfica de los componentes que integran las tareas de aprendizaje de lectura y comprensión axiológica, al tener en cuenta sus objetivos y acciones que la complementan, desde un punto de vista científico, básicamente didáctico.
- **Enfoque sistémico:** facilitó la construcción de los foros de discusión llevados a cabo en las transcripciones de las opiniones (respuestas de lectura) de los lectores del grupo para posibilitar el análisis de las formas y claves que utilizan ellos en la intervención interpretativa que hacen de los textos poéticos.
- **Análisis documental:** permitió la consulta de documentos que normalizan el proceso de lectura y comprensión de textos poéticos, para constatar las indicaciones o precisiones que se elaboraron y que se tuvieron en cuenta luego en cuanto a su ejecución en la práctica pedagógica como matrices de aplicación consciente.
- **Entrevista (a docentes y a alumnos):** se utiliza con el fin de conocer cómo actúa cada uno de ellos, su forma de pensar, así como aquellas condiciones propicias o no que facilitan o inhiben sus apreciaciones.
- **Registros de experiencias (por medio de los foros de discusión):** se esgrimió con el fin de analizar sus formas de acercarse al problema y conocer cómo interactúan en la colectividad áulica para la construcción de certezas colectivas.
- **Entrevista semiestructurada en una grilla de evaluación:** se utilizó con el fin de evaluar las implicaciones y pareceres de los educandos ante la lectura de poemas, qué hacían, cómo se sentían y otras actitudes traducidas en intereses hacia la lectura.

También, como parte de este estudio se proponen variables de análisis, las cuales permitieron que los investigadores tomaran partido ante el problema para solucionarlo, y trazar así las pautas organizativas para el diseño de la mediación pedagógica que se propone.

- **Operacionalización de la variable independiente:** Modelación de tareas de aprendizaje.

**Conceptualización de la variable independiente:** Son todas las actividades que se conciben para realizar por el escolar en clases y fuera de estas, vinculadas a la búsqueda y adquisición de los conocimientos y al desarrollo de habilidades. Las tareas de aprendizaje se deben caracterizar por ser problémicas, el maestro en el desarrollo del proceso de enseñanza coloca al alumno ante situaciones que hacen necesario buscar el procedimiento general. El objetivo fundamental de estas situaciones de aprendizaje radica en lograr, de modo consciente y dirigido una orientación en las formas de

solucionar problemas cognoscitivos, que el alumno asimile, se apropie estos procedimientos generales que le permitan solucionarla. (Rico, 2004, 2009).

- Operacionalización de la variable dependiente: Nivel de eficacia en la comprensión de textos. *Discusión literaria compartida y socializada.*

Conceptualización de la variable dependiente: Nivel de eficacia en la comprensión de textos. Se toma como base conceptual del Fortalecimiento de la comprensión por medio de la socialización de la lectura. Fittipaldi (2013), ratifica que:

...La puesta en común de perspectivas diferentes favorece la ampliación y enriquecimiento de los marcos interpretativos de los lectores, en la medida en que ofrece la posibilidad de contrastar los sentidos construidos y los caminos seguidos para hacerlo con los demás participantes de la discusión: permite observar qué y cómo interpretan los otros y así aprender de ellos otras maneras de mirar, nuevas estrategias de lectura. Esto conduce a la exploración de aspectos textuales y de modos de lectura desconocidos hasta entonces por los niños, gracias a la socialización de los aprendizajes literarios que las discusiones favorecen (p. 136).

A continuación, se presenta la modelación de las tareas de aprendizaje, por lo que su representación esquemática propicia que los lectores entiendan que la lectura-literatura es una construcción social de imaginarios en los que el escuchar a los otros, cooperar en la elucidación de interpretaciones, son objetivos para enseñar escuchar y apreciar o más bien, para sentir placer por ella.

Fig. 1: Modelación de tareas de lectura y comprensión compartidas



Elaboración propia. Se retoman ideas esenciales de los autores Teixidor (2007), Fittipaldi (2013), Llamazares-Prieto y Alonso-Cortés (2016)

En base a la idea anterior, la actividad de *foro de discusión* activó las vías para el entendimiento textual, puesto que se propició la utilización de estrategias de lectura para la descodificación colectiva, para elucidar y dar coherencia al escrito. Además, la lectura posibilitó la escritura de diferentes tipos de textos: *expositivos, argumentativos, cartas y poemas* (base esencial de la propuesta), en los cuales se ponía de manifiesto el *cotejo de influencias* y el nivel de lectura crítico-creadora de enunciación y de evocación de mundos posibles; porque leer demostró que desde el *foro* cada educando apreciara su visión del mundo y se conformaran mejor sus actitudes ante él (el texto). Esto lo demuestra Petit (1999), cuando dijo:

...Les corresponde a los maestros hacer que los alumnos tengan mayor familiaridad, que se sientan más capaces al acercarse a los textos escritos. Hacerles sentir su diversidad, sugerirles la idea de que, entre todos esos textos escritos –de hoy o de ayer, de aquí o de allá-, habrá algunos que les digan algo a ellos en particular" (p. 184).

De este modo, que los textos les digan algo a los lectores radica en que la literatura es una construcción social del mundo. Con razón, para Teixidor (2007), "leer y hablar nos da felicidad, nos hace salir de nosotros mismos y nos libera" (p. 11). Este propio autor expresa que "las palabras, la literatura, nos limpian, nos purifican, nos salvan" (p. 11). Las tareas de aprendizaje motivarán a los educandos a reforzar la actividad de construcción de *respuestas colectivas* al interpretar las metáforas, símiles que en cada poema estuvieron presentes, y desde luego, sus expectativas y objetivos sirvieron para horadar mejor los textos.

También, lo anterior queda demostrado desde las posiciones de Salmerón y Villafuerte (2019), cuando expresaron que hay que "enseñar a interrogarse durante la lectura para asegurar la comprensión, enseñar a hacer inferencias, a suponer, a imaginar con base y fundamento. Implica también enseñar a deslindar las ideas principales de las secundarias, a resumir y a sintetizar lo que se ha leído" (p. 150). De manera que, en la explicitación de *inferencias*, se influencia la posibilidad de poner de relieve saberes (esquemas referenciales y experienciales, valores, hábitos) que pudieron anclar al poema; todo ello sirve de andamiaje relacionante.

Castedo (1995), se les pudo ofrecer la posibilidad de que explicitaran sus competencias lingüísticas y comunicativas, donde pudieron confrontarlas con las ideas de otros niños, del docente mismo; es decir, se logro cumplir con la noción epistémica de la lectura y la escritura: decir no basta, hay que transformar el conocimiento. Una situación de enseñanza debe incluir también la elaboración de *certezas colectivas* que constituyen trabajos de sistematización de conocimientos compartidos.



Llamazares-Prieto y Alonso-Cortés (2016), exponen que "...en las aulas son situaciones de lectura compartida aquellas en las que el maestro y los alumnos cooperan en la tarea de leer y de aprender, utilizando un texto que está a la vista de todos. Se diferencian de otras situaciones de lectura en voz alta por el hecho de tratarse de situaciones dialógicas, es decir, de situaciones en las que los alumnos participan interaccionando entre ellos y con el docente..." (p. 153). Por tanto, no existe lectura crítica, *construcción de certezas colectivas*, si no se potencia en el aula un ambiente de participación y verbalización de maneras distintas, pero éticamente aceptadas en el marco de la interpretación del poema.

Al tomar como base, las apreciaciones de Doležel (1999), cuando determinó que "la lectura, modo primario de procesamiento textual, conduce a muchas interpretaciones diferentes del mismo texto, o al menos a muchas posibles valoraciones sobre un significado central (...) en la operación de la lectura, el significado del texto literario es recuperado por un número ilimitado de lectores individuales" (p. 92).

Rosenblatt (2002), por ello expresa que "necesitamos recurrir a nuestra propia reserva de experiencias pasadas para crear lo que comprendemos de la obra" (p.137). Ricoeur (1996) enuncia que "...un texto está inconcluso, una primera vez en el sentido de que ofrece 'visiones esquemáticas' que el lector está llamado a concretizar...la obra presenta lagunas, 'lugares de indeterminación'...el texto es como una partitura musical, susceptible de diferentes ejecuciones" (p. 881). También, asume Ricoeur (1995), expone que "la lectura plantea de nuevo el problema de la fusión de dos horizontes, el del texto y el del lector, y, de ese modo, la intersección del mundo del texto con el del lector" (p. 151), porque se comprueba el valor epistémico de la lectura como un acto de pensamiento y lenguaje, donde la individualidad compartida amplía la perspectiva de cada lector.

## RESULTADOS:

El *foro de discusión* mediante la conversaciones entre los lectores, permitió indagar saberes previos, pues, en el caso de la lectura, es darles a los educandos la oportunidad para poder seleccionar las mejores "entradas o accesos" al significado textual, puesto que favorecerá el desarrollo de la competencia literaria en ellos, entendida como la noción del saber ser y hacer en contexto, y como la "virtud" de que, como señala Mendoza (2011) "en cada lectura, el lector relaciona, organiza y amplía los componentes de su intertexto lector, que es la base de los nuevos conocimientos para su educación estético-literaria" (p. 63). Por eso, el *foro de discusión* como actividad de comunicación gestionó una puesta en práctica de "horizontes", lo que quiere decir, que cuando los lectores aportaron su visión del mundo,

fueron capaces de construir puentes de significación entre la obra y la experiencia de cada uno de ellos. Ricœur (1999), lo pone de manifiesto cuando dijo que "el que tiene horizontes puede valorar correctamente el significado de todas las cosas que caen dentro de ellos..." (p. 373).

El *foro de discusión* permitió además que los educandos sintieran el poema, expresaran sus juicios sin perturbaciones, intercambiaran con sus compañeros; por ello, confrontar una experiencia de lectura con otra amplió la posibilidad de añadir valores plussignificativos al texto, es decir, que los educandos fueron capaces de transformar el acto de lectura en un acto responsivo (de cotejo de opiniones, de enriquecimiento axiológico, de verbalización), de recepción y creación de "verdades". Colomer (2005), lo valora al exponer que:

...Compartir las obras con las demás personas es importante porque hace posible beneficiarse de la competencia de los otros para construir el sentido y obtener el placer de entender más y mejor...También porque hace experimentar la literatura en su dimensión socializadora, permite que uno se sienta parte de una comunidad de lectores con referentes y complicidades mutuas... (p. 194).

Munita (2014) constata el resultado obtenido, puesto que "...parece igualmente relevante el hecho de abrir conversaciones abiertas sobre los textos leídos, formas de diálogo en las que, más que guiar a los estudiantes hacia unas determinadas líneas de problematización de los textos, se espera que sean ellos quienes sorprendan abriendo nuevos significados sobre las obras..." (p. 378). Abrir las puertas a la colectividad, al grupo fue una actividad regeneradora axiológico-afectiva, de sensibilidad que promovió en los educandos actitudes, hábitos, habilidades y convicciones en su personalidad; la idea del compartir las lecturas literarias es un incentivo para entender la vida de los demás. El foro de lecturas promovió la reflexión compartida y la colaboración audible y directa. Colomer (2005) lo pone de manifiesto al decir que "contrastar la lectura propia con la realizada por otros es el instrumento por excelencia para construir el itinerario entre las recepciones individuales de las obras y su valoración" (p. 195).

## DISCUSIÓN:

Como parte de la medición de las respuestas lectoras, se elaboró una "*grilla de evaluación del impacto de la lectura y comprensión compartida de poemas*", la estaba compuesta por cinco ítems. Para ejemplificar, se seleccionó precisamente el ítem que dice: *¿Comprender el poema les ha servido para escribir un poema propio para el desarrollo de una actitud crítica ante la vida y para ser creativos?* Esta pregunta sirvió para identificar las percepciones, apreciaciones de los niños y las niñas y para evaluar la

comprensión crítico-creativa de los abordajes lectores a los poemas, lo cual permitió un favorecimiento de las discusiones literarias (Fittipaldi, 2013). En pos al espacio solo se destacarán algunas de las grabaciones que responden a dicho ítem de la *grilla de evaluación*.

En síntesis, 18 educandos, de 20, expusieron que el comprender el poema les permitió redactar sus propios poemas de manera colectiva; pudieron socializar los significados hallados y lograron connotarlos con más creatividad; expusieron a su vez, que se cuándo se les da acceso a escribir sus ideas en colectivo, se colabora por concebir otro texto que entra en relación con el poema comprendido y hasta lo enriquece, porque sus sentimientos y conocimientos generan más sentido y se revela una actitud crítica de toma de partido y de placer simultáneo como complicidad. Veamos algunos fragmentos de la *entrevista a los educandos* donde ellos revelaron la importancia de leer, escribir y comprender poemas juntos:

—**A-1**-[Fabiana: Comprender me lleva a escribir, me libera; yo creo que nos da la libertad de expresar nuestros sentimientos. Compartir juntos con mis compañeros nos hace respetar sus ideas, e intentar comprender entre todos la lectura, enriquece la cultura de cada cual, que al final es en lo que ganamos...]

—**A-2**-[Susana: Nunca había escrito un poema, y mucho menos construido una comprensión colectiva; pero me sentí feliz, porque aunque no seamos escritores, sí compartimos nuestras experiencias, el poema o ese texto, cobró mayor vida...Compartir la escritura, hacerlo entre todos, yo creo que nos ayuda a aprender...]

—<sup>4</sup>**A-3**-[Elizabeth: Si debatir sobre lo leído en los poemas fue interesante, mostrar nuestros modos de comprender (que son distintos) es más aún escribir; aprendemos de las competencias de otros, de sus maneras de decir, y yo creo que eso debe hacerse más, siempre...] Grupo: SB: Octavo/2

Para que esto sucediera en la muestra estudiada debió antes diseñarse espacios de lectura y comprensión como sucesos interacción e introspección, de puesta en relieve de emociones y sensaciones. Con el ánimo de demostrar aún más que los educandos-lectores de la muestra se implicaron y socializaron sus hallazgos de lectura, nos permitimos evaluar la Variable dependiente: (Nivel de eficacia en la lectura y comprensión de textos. (Discusión literaria compartida y socializada). Se presentarán algunos fragmentos del *foro de discusión*, así como la construcción de poemas colectivos entre los participantes; para ello se ejemplifica y propone un fragmento del *foro de discusión* sobre el poema "La siembra", de la escritora cubana Dulce María Borrero (1883-1945).

---

<sup>4</sup> Esta simbología refiere a la Audición de cada niño y niña participante en la entrevista semiestructurada, un total de 20, los sujetos que integran la muestra. Leyenda: A (Audio de los estudiantes respondiendo a la pregunta de la entrevista).

FRAGMENTOS DE TRANSCRIPCIONES DEL REGISTRO DE EXPERIENCIA MEDIANTE EL FORO DE DISCUSIÓN LITERARIA

[Maestro: Es un poema que nos ejemplifica y demuestra cómo la utilidad de la virtud es conformadora de valores como la dignidad y el respeto al trabajo. Sirve, pues, este poema como un reconocimiento a los agricultores por su noble y necesaria tarea. ¿Qué opinan del título "La siembra", qué les sugiere?]

[Alumna: Laura- Está bonito, porque me imagino al agricultor que va a sembrar al campo para aportar con su trabajo, que es digno y necesario para impulsar la economía de un país. Yo creo que la siembra, la agricultura es una actividad de alta seguridad de un país...]

[Alumna: Susana-Cuando oigo la palabra siembra me recuerda a mi abuelo en el campo, esforzándose para que la semilla se convierta, y con esfuerzo se vea el fruto...]

(...)

[Maestro: Muy bien, fíjense como en el verso que dice "comenzó la labor...", los puntos suspensivos, llamados "reticencia" nos deja la frase incompleta, y luego se nos presenta una curiosa interrogación, "¿qué hace el buen labrador?". Qué respuestas pudieran ofrecerle a la autora del poema de lo que puede estar haciendo ese labrador. Imaginen].

[Alumna: Fabiana- Pudiera estar haciendo lo que le gusta: trabajar la tierra...]

[Alumno: Abel- Yo creo que todo lo que hacen los campesinos: esforzarse por lo que le aporta al país, lo vemos en nuestro país...]

[Alumna: Cristina- Hay que ser responsable, los campesinos son muy útiles...]

[Maestro: ¿Están de acuerdo en la utilidad del labrador desde lo que hace con su trabajo?]

[Alumna: Fabiana- Sí, porque lo que hace es necesario. Ahí está la utilidad...]

(...)

[Alumna: Lorena- Sí, cuando buscamos "luciente" en el diccionario, nos dice que es brillante, luminoso, que da luz... y por eso creo que se valora la actividad agrícola, porque tiene valor para todas las sociedades...]

[Alumna: Beatriz- Es que el "grano luciente" me parece que le da valor no solo al campesino, sino a lo que cultiva. Todo lo que cultiva, es fuente de riqueza, por eso, las dos cosas a la vez tienen valor: el campesino y el cultivo... Todo tiene el mismo valor, no creo que sea que lo que tiene valor es el solo el campesino, sino el mismo y lo que aporta...]

[Maestro: Cuando en el poema se refiere al "tesoro" ¿a qué se estará refiriendo?]

[Alumno: Sergio- Se refiere a la propia semilla, a lo que cultiva el campesino. Todos ellos ayudan con su trabajo a que el país tenga producciones...]

[Alumna: Fernanda- Lo que dijo Sergio es verdad, porque el tesoro puede ser todo lo valioso, lo que se cultiva. Sin cultivos, no hay existencia de vida, y la vida también es un tesoro...]

[Maestro: ¿Creen ustedes que la "simiente" tenga que ver con el tesoro?]

[Alumna: Helen- Claro, cuando buscamos esta palabra en el diccionario, significa, nacimiento, núcleo, y yo creo que todo lo que nace es necesario, y más los cultivos que se siembran...]

(...)

EJEMPLOS DE TAREAS DE APRENDIZAJE PARA LA SOCIALIZACIÓN DE LA LECTURA Y LA CONSTRUCCIÓN DE RESPUESTAS COLECTIVAS DEL POEMA

- Imagina cómo se podrá sentir el agricultor al comenzar la labor. Apóyese en los indicios que le brinda el poema.
- Escribe tres posibles interpretaciones, en posible, en forma de metáforas y símiles.
- Expresa algunas razones que te permitan explicar la alegría del agricultor.
- Escribe con una metáfora cómo puedes describir tus impresiones acerca de ese júbilo del labrador.
- Mediante qué palabras en el poema se reproduce la intensidad del trabajo agrícola. Extráelas y sustitúyelas por otras de igual o equivalente valor semántico. Reflexionen.
- Si tuvieras que escribir un epíteto en el cual describas al labrador ¿cuál pudieras escribir?
- Extraiga de la segunda estrofa la pareja sintáctica que le comunica la belleza del "grano".
- a) ¿Por cuál otra palabra pudieras reemplazar la palabra "grano"?
- Explica la relación de esta con el "tesoro". ¿Por qué se realizará esa comparación?
- ¿Qué crees sobre el valor de la agricultura? ¿Será un tesoro? ¿Por qué?
- ¿Qué opinión pueden ofrecer acerca de las personas que abnegadamente cumplen esta función para el bien del país?

POEMA ELABORADO EN COLECTIVO A PARTIR DE LAS PAUTAS DE ANÁLISIS SURGIDAS EN EL FORO DE DISCUSIÓN LITERARIA

Título: "Campo de oro"  
 Un diálogo entre el agricultor y un niño  
 ¿Cómo es que estas alegre agricultor?  
 — Voy a sembrar la semilla hermosa de la voluntad...  
 ¿Cómo es que no te exhaustas en el surco, sin cesar?  
 — Es que planto la semilla de la dignidad...  
 ¿Cómo es que alegre día a día, sales a trabajar?  
 — Ah, estoy en la tierra viviente, y sin soledad...  
 ¿Campesino qué es el campo, me pudieras tú expresar?  
 — El campo es vida, tesón, es pura complejidad, digo,  
 ... es para mí, una gran posibilidad...  
 ¿Campesino qué es el campo, di ya, di ya?  
 — Es la labor bienhechora, ¡es ya mi felicidad!

Con este *foro de discusión de respuestas lectoras*, las tareas de aprendizaje diseñadas permitieron en el colectivo contrastar los sentidos atribuidos al poema; se demostró que las tareas de aprendizaje sirvieron para concretar oralmente y por escrito la sensibilidad de los lectores potenciales. Abundaron mucho las respuestas de tipo (*realista, personal y metafórica, encabezadas por las de tipo "mediacional"*), desde los fundamentos de Fittipaldi (2012). Cada lectura hecha en el foro da cuenta, por medio del registro de experiencia analizado, de cuánto a veces pasa inadvertida para uno y otro lector. Bombini (2016) corrobora lo anterior al advertir que:

...Los textos literarios, parecen invitar en el momento de su lectura compartida a intercambios de interpretaciones en los que se ponen en juego los distintos modos en que los sujetos y grupos construyen significados subjetivos, sociales, ideológicos...y sobre todo si ocurre en un aula donde el docente propicia la conversación entre sus alumnos, se pondrá en evidencia la riqueza que asume este dispositivo de lectura compartida (p. 18).

Para ampliar el intertexto de los lectores, se les propuso que escucharan la canción "Siembra, sembrador" de la cantautora y compositora cubana Liuba María Hevia. Esta canción sirvió para sugerir las respuestas de los lectores (ampliarlas y matizarlas), servir de propiciadora para incrementar la experiencia de los lectores. Ellos llegaron a una conclusión de que entre el texto y la canción existen analogías por contrastes; por ello, la canción sirve como incentivadora conjetural, anclado en una forma heterogénea de observar el texto como conjunto previsible de sentidos infinitos. Jurado (2014), por su parte, lo manifiesta al expresar que "este diálogo entre los conocimientos del texto y los del lector constituye la lectura crítica, que es en sí un juego en el asombro de identificar intencionalidades en lo leído" (p. 12) y de participar en la cultura escrita como generador de sentidos socialmente negociados, *apropiados* creativamente. Una alumna narró:

**—A-10—**[Carolina: La canción me sirvió para incrementar la visión que el poema me había dado. En el equipo tomamos algunas frases de la canción y las reelaboramos para crear el poema...verdaderamente me gustó mucho la canción de Liuba]. SB: Octavo/2

## CONCLUSIONES:

-La educación como espacio formativo de transformación de la experiencia, de socialización, promovió el diseño de tareas de aprendizaje reflexivas, dialógicas y creativas. Todo ello permitió activar los intertextos (experiencias) de los educandos mediante un *foro de experiencias de lectura*, en el que la conversación literaria activó unos modos de leer distintos de los lectores y estos fueron capaces de exponer, proponer sus propios abordajes, argumentarlos, porque en cada mirada se halló una sinceridad en los



lectores, un modo de *apropiación diversa*. En la experiencia del lector está la asunción de lo axiológico: el querer ser un ser humano sensible.

-Las certezas del lector, desde las tareas de aprendizaje propiciaron que los educandos-lectores descubrieran los intersticios textuales (Eco, 1979). Los sujetos de la muestra fueron capaces de reflexionar y de interactuar, porque las tareas demostraron ser dispositivos organizadores de la experiencia lectora para identificar intenciones comunicativas posibles y para conversar sobre sus implicaciones ideológicas, y, porque todo ello generó una construcción del conocimiento del lector (Jurado, 2014; Fittipaldi, 2014; Bombini, 2016).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Gómez, I., Cubillas Quintana, F. y Fernández Escanaverino, E. M. (2020 marzo). Comprensión de textos y conocimientos previos. Zonas de sombra y significados. *Revista Fides et Ratio*, 19(19), 125-151. Recuperado de: [http://www.scielo.org.bo/pdf/rfer/v19n19/v19n19\\_a07.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rfer/v19n19/v19n19_a07.pdf)
- Alonso, J. y Mar Mateos, del Ma. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 5-19. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=667401>
- Bombini, G. (2016 febrero). Tres tiempos para pensar la lectura. *Revista Ruta Maestra*, 14, 15-17. Recuperado de: <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2018/10/Ruta%20Maestra%2014.pdf> +
- Cantillo, J. (2011). Dilemas morales. Un aprendizaje de valores mediante el diálogo. Valencia: Editorial Naulibres.
- Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Revista Latinoamericana Lectura y Vida*, año 16, 3, 1-27. Argentina. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5538398>
- Castellanos Simons, D. (2008). Herramientas psicopedagógicas para la dirección del aprendizaje escolar. Módulo III, Segunda Parte. *Fundamentos de las Ciencias de la Educación*. (Coord. Gilberto García Batista). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48298>
- Coll, C., Orubia, J. Y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Revista Lectura y Vida*, año 22, 1, 3-19.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Condemarín, M. (1981). Evaluación de la comprensión lectora. *Revista Lectura y Vida*, año 2, 2.
- Descalzi Picasso, G. (1997). Educación y valores. *Revista Educación*, 6(12), 123-141. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056770>
- Doležel, L. (1999). El texto literario, su mundo y su estilo. *Estudios de poética y teoría de la ficción*, (traducción al español de Joaquín Martínez Lorente). Universidad de Murcia. Recuperado de: <https://books.google.com/cu/books?isbn=8483710633>
- Eagleton, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.



- Fittipaldi, M. (2012). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuesta de clasificación. La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes. (Coords: Colomer Martínez, T. y Fittipaldi, M). Banco de Libro-Gretel. <https://uab.academia.edu/MartinaFittipaldi>
- Fittipaldi, M. (2013). “¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria”. (Tesis doctoral inédita, dirigida por Colomer Martínez, Teresa) Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=86011>
- Fittipaldi, M. (2015). La literatura como espacio de acogida y de reconstrucción identitaria. Revista *Había una Vez*, 22, 12-21. Recuperado de: <https://issuu.com/habiaunavezlibros/docs/rhuv-22>
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. México: Editorial Siglo XXI. .
- Huerta, M. E. (2018). Educación emocional en clave de integración. Una aportación a la innovación educativa. *Revista Panamericana de Pedagogía saberes y quehaceres del pedagogo*, 27, 169-192. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6827167>
- Jurado, F. (2014 agosto). La lectura crítica: el diálogo entre los textos. *Revista Ruta maestra*, 8, 10-16. Recuperado de: <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2018/10/Ruta%20Maestra%208.pdf>
- Leontiev, A. N. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Llamazares-Prieto, M. T. y Alonso-Cortés Fradejas. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *RIDE: Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 71, 151-172, OEI. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5538398>
- Martos-Núñez, E. (2010). Los entornos constructivistas de aprendizaje.: *Revista Puertas a la lectura*, 34-48.
- Mendoza Fillola, A. (2001). El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (2011). La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 41, 53-71.
- Merino, P. (2013 octubre). Formar lectores. *Peonza Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, Año. XXVII. 106-107, 29-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5265720>
- Munita, F. (2014). “El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio de espacio de encuentro de prácticas didácticas, sistema de creencias y trayectorias personales de lectura”. (Tesis doctoral inédita, dirigida por Colomer Martínez, Teresa) Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=91277>.
- Parra Ortiz, J. Ma. (2003). La Educación en valores y su práctica en el aula. *Revista Tendencias pedagógicas*, No. 8, 69-88. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1012022>
- Pérez, A. (2006). *Educación para humanizar*. Madrid: Ediciones Nárcea.
- Perriconi, G. (1982). La lectura: una experiencia de aprendizaje. *Revista Lectura y Vida*, año 3, 1.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.
- Rico Montero, P. (2009). *La Zona de Desarrollo Próxima. Procedimientos y tareas de aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ricœur, P. (1995). *Tiempo y narración. Volumen I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI Editores.
- Ricœur, P. (1996). *Tiempo y narración. El tiempo narrado. III*. México: Siglo XXI Editores. Recuperado de: [books.google.com.cu/books](https://books.google.com.cu/books)
- Ricœur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado. Memoria y olvido*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Salmerón Ceballos, M. y Villafuerte Holguín, J. (2019). Los logros de aprendizajes a partir de la dinamización de las prácticas lectoras. *Revista Electrónica Formación y calidad educativa*, 7(1), 143-166. Recuperado de: <http://refcale.ulead.edu.ec>
- Silvestre Oramas, M. (1999). *Aprendizaje, educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.
- Solé i Gallart, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 1-13. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>
- Thomas Drullet, L. y Matos Romero, D. (2008). La Educación en valores: actividades para su fortalecimiento. *Revista EduSol*, 8(24), 25-31. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4757/475748663004.pdf>
- Valdés, A. Coll, C. y Falsafi, L. (2016). Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje. *Revista Perfiles Educativos*, No. 153, Vol. XXXVIII, 168-184.
- Vygotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.