

LA INTERTEXTUALIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA CONSTRUCCIÓN TEXTUAL

INTERTEXTUALITY IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF TEXTUAL CONSTRUCTION

Idania Madrigal Rodríguez

Yarisleidy Castellón Pérez

Zuleiny Meneses Martín

Amyra García Rodríguez

Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, Carretera a Morón Km 9
Ciego de Ávila, Cuba

Recibido:29/07/2020

Aceptado:09/11/2020

Resumen

Los fundamentos teóricos de la lingüística textual unido al enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, así como a las ciencias vinculadas al discurso, han sentado las bases para los procesos de comprensión y construcción textual. Los cambios evolutivos con relación a las ciencias traspasan los límites de las disciplinas asociadas al lenguaje tales como: interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y multidisciplinariedad. En esta mezcla de conocimientos, la intertextualidad se crece aparejado a la cultura del hombre actual, por ende, apropiarse de las estrategias que permitan la adquisición de la información acerca del mundo en el que de desenvuelve y desarrolla cada individuo, es necesario en el contexto educativo, sobre todo en las clases de lingüística, donde la intertextualidad constituye una herramienta para poder hablar bien y poblar la mente de ideas en los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito.

Palabras clave: intertextualidad, enseñanza-aprendizaje, construcción textual.

Abstract

The theoretical foundations of textual linguistics together with the communicative and sociocultural cognitive approach, as well as with the sciences linked to discourse; they have laid the foundations for the processes of textual understanding and construction. The evolutionary changes in relation to the limits of the disciplines associated with language such as: interdisciplinary, transdisciplinary and multidisciplinary. In this mixture of knowledge, intertextuality grows coupled with information culture of modern man, therefore, appropriate strategies that allow the acquisition of information about the world in which each individual develops and develops, is necessary in the educational context, especially in linguistics classes, where intertextuality constitutes a tool to be able to speak well and populate the minds of ideas in students during the teaching-learning process of the construction of the written text.

Keywords: intertextuality, teaching-learning, textual construction.

1. Introducción

El mundo actual se mantiene en un profundo desarrollo condicionado por los resultados de la ciencia y la tecnología con un alto impacto en las diversas esferas de la vida del hombre contemporáneo; la cultura alcanzada en los últimos cien años crece vertiginosamente; por lo que el conocimiento se asimila desde infinitos referentes a través del intercambio y los procesos de comunicación.

El universo del saber al que contempla la triada: discurso, cognición y sociedad declarada por Van (2006) y asumida por Roméu (2014) en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, condiciona la cultura acumulada por el hombre en el contexto donde se desarrolla; adquiere y produce conocimiento a través de textos.

Si los textos son signos, como aporta la teoría saussureana, entonces el individuo crece bajo la influencia de un sistema de sistemas de signos que interrelacionan saberes universales manifestados a través de la intertextualidad, concepción ampliamente estudiada en las últimas décadas por diversas ciencias; por consiguiente, interesa a los autores presentar los fundamentos teóricos de la intertextualidad en el contexto escolar para demostrar su indiscutible empleo en

el proceder didáctico del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito.

2. Desarrollo

La intertextualidad es un concepto estudiado desde diversas aristas; ha sido definido y caracterizado por la crítica desde finales de siglo XX. Vista desde la concepción didáctica en los estudios multidisciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios, resultan de obligada consulta, los trabajos realizados en Cuba por los profesores Hernández (1998), Figueroa (2003), Montaña (2004) y Mañalich (2005) quienes en el campo de la didáctica de la lengua materna y la literatura han aportado consideraciones valiosas para el estudio del texto y los textos desde la definición ofrecida por Roméu (2016) en los trabajos iniciales relacionados con el enfoque comunicativo y cuya literatura fue suficientemente difundida entre los profesionales del área.

En los antecedentes históricos de los anteriores investigadores se encuentran diversas aristas sobre la intertextualidad, los que convergen en considerar que la intertextualidad está condicionada por la asociación entre diversos textos ya sea por la conexión que se da entre la dimensión semántica, como por la sintáctica o la pragmática; baste considerar que detrás de una palabra en el texto, hay mucha información que sistematiza los conocimientos o los redimensiona, de acuerdo con la intención comunicativa del emisor y se ha considerado al texto como mosaico de citas; un texto desemboca en otros lo que lo convierte en una red semántica y lo hace intertextual.

Según Cárdenas (1985) “el texto se define como una unidad comunicativa que satisface siete criterios de textualidad: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad” (...) “la intertextualidad involucra las relaciones con otros textos, en especial los que provienen del mismo “tipo de texto” o de uno similar” (Cárdenas, 1985, p.15).

Los anteriores fundamentos revelan los estudios acerca de la intertextualidad en el marco teórico, sus investigadores declaran los rasgos que tipifican al constructo; considerándolo de indiscutible valía para la ciencia moderna cuya óptica traspasa los límites hasta llegar a la didáctica no solo de la literatura como plantea Mañalich,

pues los autores de este trabajo la consideran herramienta para el perfeccionamiento de los procesos de comprensión, análisis y construcción de significados en las diversas ramas del saber.

Figuroa realiza un análisis de tres textos, tomando como referencia la perspectiva semiótica, desde la concepción interdisciplinaria en las humanidades. Considera que este tipo de análisis de textos propicia la consolidación del nivel cultural de los estudiantes; refiere, que ellos pueden: “aumentar su sensibilidad artística, hallar nexos, analizar procesos y conocer cómo operar con la cultura en las esferas gnoseológicas y axiológicas” (Figuroa, 2003, p. 27).

El mencionado autor cita a Mañalich apuntando también a la necesidad de “crear situaciones docentes típicas que constituyan vías de integración y generalización en el campo de las humanidades”. Estas posiciones didácticas comparten los autores de este trabajo, los que, como ellos, asumen los criterios abriendo los nexos hacia otras disciplinas y en desarrollo de las habilidades comunicativas. Los fundamentos abordados por estos trabajos sirven de punto de partida para probar su efectividad en la elevación de las dimensiones cognitivas, procedimental y actitudinal en los principales componentes personales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Montaño Calcines considera que la intertextualidad está permanente en el habla diaria de manera inconsciente y es una opción a tener en cuenta en el aula; propone ejercicios de transformación e imitación para la creación de textos escritos. Ante su reflexión acerca de la necesidad de leer las grandes obras literarias de la humanidad convoca de por sí a la multiplicidad, la pluralidad, la integración de perspectivas, enfoques y saberes de la buena lectura; la califica de transgresora y trascendente (Montaño, 2004, p. 86).

Desde tales condicionamientos este mismo autor corrobora la visión intertextual del cuadro del mundo que subyace en los estudios presentados y eje transversal del presente trabajo.

Mañalich (2005) considera la intertextualidad como enriquecedora del trabajo didáctico con las humanidades desde una óptica interdisciplinaria en la escuela; considera pertinente trabajarla “dentro de la didáctica de la literatura ya sea en la escuela o en Talleres literarios en las Casas de Cultura,” y propone una

experiencia en el campo de las investigaciones pedagógicas sobre el comportamiento de la intertextualidad en la creación de niños y jóvenes cuyo importancia es de indiscutible valor.

Se puede entonces arribar a una importante conclusión al analizar los criterios de las fuentes consultadas anteriormente en relación con la intertextualidad: su empleo en el contexto áulico para desarrollar, potenciar y perfeccionar la didáctica de la literatura.

También existen investigaciones que centran la atención en la intertextualidad al considerar su pertinencia en el proceso de escritura en los niveles educativos de la escuela cubana actual. Los estudios realizados acerca de la didáctica de la escritura por Ruiz (1995), Madrigal (2011), Roméu (2016), Domínguez y Cordoví (2021) han propuesto los referentes teóricos del texto, las tipologías, sus características, dimensiones, etapas y subprocesos en los aportes teórico-metodológicos del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción del texto oral y escrito.

De la sistematización realizada sobre los referidos aportes se presenta la siguiente concepción desarrollada en la metodología elaborada para perfeccionar la didáctica de la escritura. Esta metodología redimensiona las etapas de orientación, ejecución y control establecidas por la didáctica de la escritura, desde la reciente teoría de la ciencia del texto con una visión integral, multidisciplinaria, interdisciplinaria y transdisciplinaria en la que se demuestra cómo emplear la intertextualidad para el desarrollo de las habilidades comunicativas, especialmente, la construcción de textos escritos.

El proceso de enseñanza- aprendizaje transita por etapas o subprocesos de acuerdo con los criterios la didáctica de la escritura. En la etapa de orientación se precisa por el docente el objetivo, el contenido, los métodos, los medios, la evaluación y la forma organizativa del sistema de clases cuyo punto de partida es el diagnóstico. El componente personalizado que ocupa mayor rango en la etapa es el contenido porque el trabajo de los estudiantes y del docente está en la apropiación de la cultura sobre el tema y el tipo de texto que se construirá a través del proceso. Las dimensiones sintáctica y pragmática se subordinan a la

semántica en la etapa de orientación. Se diseñan acciones para su tratamiento desde las características: situacionalidad, informatividad, coherencia y cohesión.

La orientación es la primera etapa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito; ocupa un rango relevante, de jerarquía y se relaciona con la dimensión semántica y con las características de la textualidad: intencionalidad, intertextualidad y aceptabilidad. En la etapa de orientación las acciones están encaminadas a ampliar el conocimiento del estudiante sobre el tema; es una etapa donde se realizan actividades previas a la escritura y donde se potencia la dimensión semántica. Esta es la etapa de trabajo con el léxico y con las ideas. Se jerarquizan las características: intencionalidad, intertextualidad y aceptabilidad. En esta primera etapa “la intención comunicativa global determina el tipo de texto que se desarrollará” (Ruiz, 1995, p. 5).

Las acciones de esta etapa estarán diseñadas para el trabajo con el léxico del tema, se trabaja sobre la base de la función referencial y correferencial de la sinonimia contextual (Madrigal, 1998) y de la selectividad e idoneidad de los signos, las estructuras gramaticales y las proposiciones temáticas con un elevado nivel de aceptabilidad de acuerdo con el tema. La etapa de orientación de la construcción del texto ha estado caracterizada por la preparación sobre el tema, la elaboración del plan y la determinación del título. De acuerdo con los fundamentos de Cassany (2001) y Díaz (2012), esta es la etapa de planeación.

La ejecución es la segunda etapa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito; ocupa un rango relevante, de jerarquía, y se relaciona con la dimensión pragmática y con las características de la textualidad: situacionalidad, informatividad, coherencia, cohesión y aceptabilidad. En la etapa de ejecución el estudiante construye el texto de acuerdo con la situación de comunicación presentada; es por eso que se jerarquizan las características de la textualidad que mayormente se implican en la construcción del texto mismo.

Desde la situación de comunicación según Ruiz (1995), Madrigal (2011), Roméu (2014), Rivadeira (2017), Aparicio (2020), Castellón, León y González (2021) se construye el texto en el que se organizan las ideas (coherencia) y se conectan (cohesión) las proposiciones temáticas con las que debe crecer el texto (informatividad). La aceptabilidad es una característica inherente al léxico, a la

sintaxis y a las ideas que garanticen el acto de habla, también existen investigaciones recientes en las que se vinculan los conectores discursivos en la construcción de textos escritos en las cuales se hace mención a la coherencia, cohesión y énfasis.

El objetivo, el contenido, los métodos, los medios, la evaluación y la forma organizativa del sistema de clases de la etapa de ejecución se precisan por el docente. El objetivo ocupa mayor rango en la etapa porque se persigue que el estudiante construya su texto de acuerdo con el contenido que ha sido trabajado en la etapa anterior. Las dimensiones semántica y sintáctica se subordinan a la pragmática en la etapa de ejecución. Se diseñan acciones para su tratamiento desde las características: intencionalidad e intertextualidad.

El control es la tercera etapa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito; ocupa un rango relevante, de jerarquía y se relaciona con la dimensión sintáctica y con las características de la textualidad: intencionalidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad. En la etapa de control la dimensión sintáctica ocupa el lugar preponderante; esta etapa se proyecta desde dos aristas; la primera, para la autocorrección de lo escrito, del producto. Se reparan, lingüísticamente, los desaciertos del borrador.

Convertirlo en texto definitivo implica someterlo a un cuestionamiento relacionado con el grado de satisfacción en cuanto al logro de la intencionalidad, la informatividad, la situacionalidad y la intertextualidad. Podrá el estudiante constatar si su texto se ajusta a la situación comunicativa y al tipo de texto, si cumplió con el propósito y si necesita ampliar las ideas y sustituir palabras y expresiones que perfeccionen su estilo. Es necesario que este momento de autorrevisión le permita intercambiar criterios y consultar fuentes en las que pueda autocorregir su texto. Esta es una propuesta que se introduce en la etapa de control en la que el estudiante constata si el texto escrito, responde a los “componentes” qué decir, quién, a quién, para qué, cómo, dónde, cuándo (Roméu, 1987, p. 80).

La segunda arista le permite al docente evaluar el nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes y el grupo en la construcción del texto escrito sobre la base de las dimensiones semántica, pragmática y sintáctica y el comportamiento de las

características de la textualidad como sus principales indicadores. Los componentes personalizados se determinan por el docente teniendo en cuenta los dos momentos descritos anteriormente. Es imprescindible que en la etapa de control se compruebe la efectividad de los métodos empleados de acuerdo con el objetivo y el contenido. Las dimensiones semántica y pragmática se subordinan a la sintáctica en la etapa de ejecución. Se diseñan acciones para su tratamiento desde las características: coherencia, cohesión e intertextualidad.

Los referentes teórico-metodológicos sobre el texto, las dimensiones y sus características así como de las etapas del proceso de construcción del texto y las investigaciones centradas en el objeto, permiten caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito, como el componente funcional a través del cual el docente, el estudiante y el grupo asumen las dimensiones del texto y las características de la textualidad en las etapas del referido proceso con el fin de elevar el nivel de aprendizaje en la construcción del texto escrito en la Secundaria Básica.

Se considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito asuma los siguientes requerimientos metodológicos.

- 1.- El dominio del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la lengua y la literatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito.
- 2.- El diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito desde las etapas de orientación, ejecución y control de forma sistémica y sistemática en una relación de interdependencia y jerarquización con las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática y las características de la textualidad: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad de acuerdo con el objetivo de cada una de las etapas.
- 3.- La planeación de un sistema de clases para las tres etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito tomando como punto de partida el diagnóstico integral del estudiante y el sistema de conocimientos de las asignaturas de la Secundaria Básica.

4.- La evaluación sobre la integración de los saberes de los que dispone el estudiante para afrontar, de manera responsable, la construcción del texto escrito (ponerlo en posición de éxito, potenciarlo, prepararlo para que escriba) en los distintos contextos de aprendizaje.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito no es privativo de la asignatura Español- Literatura; toda actividad tributa al desarrollo de la escritura.

Estos requerimientos y categorías se revelan en los procedimientos metodológicos a ejecutar por el docente y el estudiante durante el proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción del texto escrito desde las etapas de orientación, ejecución y control.

Procedimientos Metodológicos de la etapa de orientación:

1. Utilización de textos en distintos códigos que eleven la motivación del estudiante, la cultura sobre el tema y el tipo de texto; deben despertar necesidad de comunicación.
2. Determinación de la intencionalidad comunicativa y la intertextualidad.
3. Precisión del vocabulario, de las estructuras gramaticales y sintácticas aceptables para la construcción de las proposiciones temáticas a emplear.
4. Determinación del referente y del plan de la construcción.

Procedimientos Metodológicos de la etapa de ejecución:

1. Diseño y presentación al estudiante de tareas comunicativas.
2. Utilización de fuentes que favorezcan el acto de escritura, por el estudiante.
3. Construcción de textos escritos a partir de situaciones comunicativas (organización lógica y ascendente de la información).
4. Conducción del proceso de construcción de textos a partir de las necesidades individuales y grupales.

Procedimientos Metodológicos etapa de control

1. Comprobación del cumplimiento del objetivo de acuerdo con la intencionalidad, la situacionalidad, la intertextualidad y la informatividad.

2. Autorrevisión del texto atendiendo a la jerarquía de las ideas en correspondencia con las partes del texto, la permanencia del referente, el empleo de las estructuras léxico- semánticas, la relación entre los conceptos, sintagmas, ideas y párrafos, así como la efectividad de los (signos) conectores y las categorías gramaticales empleadas.
3. Revisión y evaluación del texto escrito de acuerdo con las dimensiones: semántica, sintáctica y pragmática y los indicadores (características de la textualidad) que han sido planteados con sus escalas correspondientes.

Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito.

Procedimientos Metodológicos

1. Control del registro de observación de la práctica pedagógica.
2. Determinación de las regularidades presentadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito.
3. Rediseño de las etapas de orientación, ejecución y control para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una nueva tipología textual.
4. Constatación del nivel de motivación de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito.

Para demostrarle a los docentes la concreción de los fundamentos didácticos anteriormente presentados, se presenta un sistema de actividades a modo de ejemplo para el tratamiento de la intertextualidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto escrito.

Propuesta de ejercicio típico para Educación Secundaria Básica:

Componente funcional priorizado: Construcción de textos orales y escritos.

Objetivos:

- Conversar acerca de una temática abordada en clases tomando en consideración la consulta de diversas fuentes de información para que se apropien de la cultura necesaria evidenciada en los argumentos suficientes en su acto de habla.

- Construir un texto escrito (tipología) en el que refleje dominio de las dimensiones y características de la textualidad atendiendo a la situación comunicativa dada.

Métodos productivos: heurístico, problémico e investigativo.

Medios y fuentes: diccionarios de la lengua, libros de textos, periódicos, obras literarias, Tics, móvil, tabletas, material audiovisual e impreso, especialistas.

Ejemplo de ejercicio

1.- ¿Qué es un prefijo? Consulta tu libro de texto de Español- Literatura en las p. 44 y 55 “Los prefijos y sufijos más empleados en español” Trata de explicar para qué sirven.

2.- Busca en un diccionario etimológico la significación del prefijo (hidro-hidra)

3.- Investiga con tus profesores de Ciencias por qué este término forma parte de las palabras técnicas de sus asignaturas.

4.- Pon ejemplos de su uso (prefijo hidro- hidra) en términos de al menos tres ciencias.

5.- Busca una nota de la prensa donde se haga referencia a una información relacionada con un concepto que emplee este prefijo. Recorta esa nota. Consévala. No puedes olvidar referirte al tipo de publicación, la fecha y el autor(a).

6.- Escribe en solo una línea de tu libreta el contenido de la nota del ejercicio anterior. Subraya la palabra clave, recuerda que tiene que contener el prefijo (hidro-hidra).

7.- Busca en internet esquemas representativos de un proceso o fenómeno relacionado con el concepto que contiene el prefijo (hidro-hidra).

Si consideras que puedes dibujar o crear una maqueta tú mismo con el proceso o fenómeno, ¡Adelante! Desarróllate.

8.- Menciona las asignaturas o ciencias que se encargan del estudio de esos procesos o fenómenos.

8.- Elabora la lista con todas las palabras que emplean el prefijo (hidro-hidra). Escribe junto a cada una de las palabras, su definición o sus sinónimos.

9.- Explica qué tienen en común las palabras que emplean este prefijo.

10.- Reúnete con tu equipo de estudio y busca junto a tus compañeros, poemas, canciones, películas, dibujos animados, documentales, spots televisivos, novelas, noticias, publicaciones científicas, cuentos, piezas teatrales, danzas, documentales, pinturas, esculturas, etc cuyo tema central sea el agua.

De tu selección refiere: autor,-creador, país, contenido y el criterio del equipo en relación con el mensaje del texto escogido. Consulta a la bibliotecaria y al Instructor de Arte de tu escuela, o de ser necesario a otro especialista.

11.- Haz que un miembro de tu equipo investigue en el INRH de tu localidad cuál es el estado actual de este recurso a nivel regional, nacional y mundial.

12.- Busca en diccionarios la definición literal de río, arroyo, lago, cañada, mar, océano. Ejemplifica estos conceptos. Prepárate para su localización en el mapa.

13.- En el libro Geografía sorprendente, del periodista Alexis Schlachter localiza: Un país que tiene 55 000 lagos; un río, que no lo es; dónde aparece la Catarata más alta; hay agua dulce en pleno océano; un lago que no lo es; una nación-río, y Cuba es ¿isla o archipiélago? Explícales a tus compañeros, por escrito, si las contradicciones son reales o aparentes.

14.- ¿Qué características tiene el agua? Sé que has oído hablar de su fórmula química. ¿Cuál es?

15.- ¿Por qué podemos hablar de una Campaña sobre el agua? Menciona eventos que se desarrollen en relación con ella. Ejemplifica.

16.- Seguramente conoces refranes o fraseologismos como los que te brindamos a continuación: “No jugar agua”, “Darle agua al caballo”, “Agua pa Mayeya”, “Estar como agua para chocolate”, “Tener tremenda agua”, “Ser aguafiestas”, “Tener la boca hecha agua”.

¿Qué significan?

17.- CONCURSO: Elabora un cuaderno en el que escribas palabras que se asocien al concepto agua. Gana quien aporte o complete la lista mayor en solo 72h. ¡Ah! No puedes tener errores ortográficos. Puedes hacerlo en equipo.

18.- Redacta una nota para la radio o la televisión en la que....

19.- En la asignatura Historia Antigua y Medieval estudias las antiguas civilizaciones. Desde tus notas de clases explica qué tienen en común estos pueblos. Ejemplifica de forma visual los ríos- ciudades o las ciudades- ríos.

20.- Investiga qué son: el arcoíris, el tsunami, el rocío, un espejo de agua, ojo de agua.

21.- ¿Por qué el patio de tu casa es particular?

22.- Explícale a un niño pequeño cómo se produce la lluvia. Canta la letra de la canción infantil.

3. Conclusiones

Se considera necesario tener en cuenta lo siguiente, para realizar un trabajo exitoso con los textos dirigidos al aprendizaje:

Pertinencia del trabajo con la intertextualidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión, el análisis y la construcción de textos orales y escritos, enseñanza de la literatura y de las normas.

Dominio de los saberes por parte del docente al conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y la multidisciplinariedad desde los fundamentos teóricos y metodológicos actuales.

Desarrollo de la actividad científico- estudiantil a través de propuestas didácticas más sugerentes que den respuesta a los problemas relacionados con el desarrollo de las habilidades comunicativas en el contexto escolar desde los actuales fundamentos de las ciencias lingüístico- literarias.

Actualización del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción del texto oral y escrito a través de la Superación posgraduada.

4. Referencias bibliográficas

Aparicio, M. (2020). Ejercicios y actividades. Lenguaje y otras luces.
<http://lenguajeyotrasluces.com>

- Cassany, D. (2001). Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición. En Glosas didácticas, No. 4, enero, Barcelona.
- Cárdenas, G. (1985). Algunos recursos para expresar la coherencia textual. Ciudad de la Habana, Cuba: Pueblo y Educación. p.15.
- Castellón Perez, Y. León Martínez, I. y González González, K. (2021) Utilización de los conectores discursivos en la construcción textual de contenido axiológico. Revista Guatemalteca de Educación Superior, V.4, Núm. 1, 23-31. <https://doi.org/10.46954/revistages.v4i1.51>
- Díaz Martínez, J. A. (2012) La enseñanza- aprendizaje de la construcción del texto escrito en las carreras pedagógicas. Departamento de Humanidades, universidad de Ciego de Ávila: “Máximo Gómez Báez”, Sede: “Manuel Ascunce Domenech”.
- Domínguez García, I. y Cordoví Díaz, F. (2021). Re-crear la didáctica de la construcción de textos escritos. Revista: Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina. RPNS 2346, ISSN 2308-0132, V.9, No. Especial 2, 2021. pp. 228-241.
- Figuroa Arencibia, V. (2003) en Acerca de la enseñanza del español y la literatura. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. p. 27
- Hernández, J. E. (1998) La construcción de significados en la comprensión del texto literario. ISP: Enrique J Varona. La Habana. Cuba.
- Madrugal Rodríguez, I. (1998) La sinonimia en la comprensión y la construcción de la permanencia y la progresión temática del discurso escrito en estudiantes de 7mo grado. ISP: Enrique J Varona. La Habana, Cuba.
- Madrugal Rodríguez, I. (2011) Metodología para el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje de la construcción del texto escrito en Secundaria Básica. Departamento de Humanidades, universidad de Ciego de Ávila: “Máximo Gómez Báez”, Sede: “Manuel Ascunce Domenech”.
- Mañalich Suarez, R. (2005) En Español para todos. Nuevos temas y reflexiones. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. p. 92

- Montaño Calcines, J. R. (2004) La intertextualidad. Conferencia. La Habana. p.86
- Rivadeneira Braga, K. J. (2017). Procesos de escritura y la producción de textos escritos en estudiantes de diez años con problemas en la escritura de una institución educativa. Universidad César Vallejo, Escuela de Posgrado, Perú. San Luis-Lima.
- Roméu, A. (1987). Metodología de la Enseñanza del Español. Tomo I y II. Pueblo y Educación. La Habana. p.80.
- Roméu, A. (2014). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural: un modelo didáctico que revela la relación entre la cognición, el discurso y la sociedad (2003-2010), en Periodización y aportes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua. Científico-Metodológica, Varona, (58), pp.32-46. <https://www.redalyc.org>
- Roméu, A. y coautores (2016). Didáctica de la lengua española y la literatura. Tomo II. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación. pp.1, 20, 66,100.
- Ruiz Iglesias, M. (1995) La enseñanza comunicativa de la lengua y la literatura. México: Ediciones INAES.p.5
- Van Dijk, T. (2006). De la Gramática del Texto al Análisis Crítico del Discurso. Una breve autobiografía académica. [https:// www.discourses.org](https://www.discourses.org)