

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
CAPITÁN “SILVERIO BLANCO NÚÑEZ”
SANCTI SPÍRITUS

TESIS EN OPCIÓN AL GRADO ACADÉMICO DE MASTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MENCIÓN EDUCACIÓN PRIMARIA

ACTIVIDADES METODOLÓGICAS DIRIGIDAS A LA PREPARACIÓN DEL
DOCENTE DEL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA EL
TRATAMIENTO DE LA COMPRESIÓN DE TEXTOS.

AUTOR: Lic Yamel Bárbaro Pérez Vázquez

2012

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
CAPITÁN “SILVERIO BLANCO NÚÑEZ”
SANCTI SPÍRITUS

**ACTIVIDADES METODOLÓGICAS DIRIGIDAS A LA PREPARACIÓN DEL
DOCENTE DEL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA EL
TRATAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS**

TESIS EN OPCIÓN AL GRADO ACADÉMICO DE MASTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MENCIÓN EDUCACIÓN PRIMARIA

AUTOR: Lic. Yamel Bárbaro Pérez Vázquez

TUTOR: Dr C Ursula Cristina Pomares Ortega.

MSc Eduardo Rafael Águila Turiño

2012

PENSAMIENTO:

“Al leer se ha de horadar, como al escribir {...}”

José Martí

ÍNDICE GENERAL

Contenidos	Páginas
INTRODUCCIÓN.	1
CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEORICAS RELACIONADAS CON LA PREPARACIÓN METODOLÓGICAS DE LOS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y EL TRATAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS.	8
1.1 El trabajo metodológico como vía para la preparación de los maestros. Características de la Educación Primaria.	8
1.2 Algunos presupuestos teóricos relacionados con la comprensión de textos a considerar en la preparación de los docentes de la Educación Primaria.	18
1.3 Consideraciones didácticas en torno al tratamiento de la comprensión de textos.	32
CAPÍTULO II: ACTIVIDADES METODOLÓGICAS DIRIGIDAS A LA PREPARACIÓN DE LOS DOCENTES DEL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA EL TRATAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTO. RESULTADOS ALCANZADOS.	42
2.1 Diagnostico inicial para la determinación de las necesidades de preparación de los docentes en relación al tratamiento de la comprensión de textos.	42
2.2 Fundamentación de actividades metodológicas. Requerimientos y exigencias.	45
2.3 Análisis de los resultados de la investigación. Constatación inicial y final.	63
CONCLUSIONES	73
RECOMENDACIONES	74
BIBLIOGRAFÍA	75
ANEXOS	

SÍNTESIS:

La investigación presentada, tiene pertinencia y actualidad, pues aborda la preparación de los docentes del segundo ciclo de la educación primaria para el tratamiento de la comprensión de textos. Es objetivo de la misma aplicar actividades metodológicas para contribuir a la preparación de los docentes seleccionados en la comprensión de textos de la escuela primaria "Mario Guerra Landestoy". Durante el proceso investigativo se aplicaron diferentes métodos científicos tales como: análisis – síntesis, inducción - deducción, enfoque de sistema, entrevista, análisis de documentos, el histórico y lógico, observación pedagógica, y el cálculo porcentual. Se comprobó la efectividad de las actividades metodológicas concebidas con una muestra de 8 maestros en los cuales se produjeron cambios significativos.

DEDICATORIA:

A **mis abuelos**, maternos por haberme dado el ser y haberse esforzado para que estudiara la más linda y nobles de todas las profesiones: **el magisterio**.

A **mi tía**, por la ayuda incondicional para terminar este empeño.

A **mis compañeros de trabajo**, por constituir fuente permanente de inspiración y motivación.

El autor

AGRADECIMIENTOS:

A **mis tutores** por la ayuda brindada y lo aprendido en cada consulta. Gracias por su sabiduría y sus bondades.

A todos los compañeros de la escuela primaria Mario Guerra Landestoy, por asumir como tuyas algunas tareas y permitirme poder dedicar mayor espacio a la investigación que hoy llega a la etapa final.

El autor

INTRODUCCIÓN

En el mundo actual los conocimientos se multiplican vertiginosamente debido a la aplicación exitosa de los avances de la ciencia, al desarrollo de la tecnología y a su aplicación en las diferentes esferas de la sociedad. A la misma vez que ocurre este desarrollo, crece la brecha entre los países desarrollados y subdesarrollados. Los del Tercer Mundo, como resultado de las políticas neoliberales, se hacen cada día más dependientes, se desgastan en el pago de la deuda externa y no aplican políticas que favorezcan el desarrollo cultural y espiritual de sus ciudadanos. La gran cantidad de analfabetos entre sus ciudadanos, la alta mortalidad infantil, el flagelo de las epidemias, entre otros, son realidades con las que estos pueblos tienen que vivir día a día.

Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social en un inicio de siglo caracterizado tanto por la furia como por los progresos económicos - científicos y técnicos. Un siglo ante cuya perspectiva la angustia se enfrenta con la esperanza, por eso es imperativo que todos los que estemos investidos de alguna responsabilidad presten mucha atención a los objetivos y los medios de la educación, cuya función esencial es el desarrollo continuo de las personas y las sociedades, no como un remedio milagroso, sino como una vía, ciertamente entre otras, pero más que otras al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones y la guerra.

El docente debe realizar una labor científica, una labor educativa concebida desde la reflexión crítica de la práctica escolar, y de esta forma se garantiza la construcción del conocimiento científico acerca de la realidad educativa de manera constante. Por esta razón es que dentro del contenido de la labor del maestro, la actividad científico-metodológica ocupa un lugar importante que tiene como punto de partida el análisis de los problemas que se dan en la práctica y en la teoría que la sustenta.

En el VI Seminario Nacional para Educadores se expresan los problemas científicos más apremiantes identificados a nivel nacional y la calidad del aprendizaje figura entre ellos.

En relación con el aprendizaje de la lectura, el primer Operativo Internacional de la Calidad de la Educación arrojó que los escolares están aprendiendo más a leer que a entender el significado del texto y a realizar interpretaciones.

Se ha expresado en varias ocasiones que el fracaso escolar está vinculado a serias deficiencias en la lectura. Cuando se realiza una evaluación de niños que no han logrado vencer las exigencias de la Educación Primaria, aparecen serios problemas en lo que respecta a las cualidades lectoras.

La comprensión de lectura ha sido estudiada a través de los tiempos. Muestra de ello es la labor realizada por Herminio Almendros (1970), Delfina García Pers (1976), Ernesto García Alzola (1992), Élide Grass Gallo y Nayiris Fonseca (1992), Yolanda Agudín (1995), Rosario Mañalich Suárez (1998), Angelina Roméu Escobar (1998), Idolidia Espinosa (1999), Ana Margarita Velázquez (2001), Georgina Arias Leyva (2005), entre otros, Ida Rodríguez e Hilario Zúñigas (2008), Ana Julia Pico (2009), Teresa Zerquera (2010) y Misladis Portieles (2011), entre otros. A pesar de ellos los avances logrados no son suficientes, pues aún persisten insuficiencias relacionadas con esta temática.

Dentro de las asignaturas que los escolares reciben en la enseñanza primaria se encuentra la Lengua Española. Su estudio les permite obtener el dominio de nuestra lengua materna. Mediante ella pueden escuchar y comunicarse verbalmente y por escrito. Les permite obtener un vocabulario ajustado a las normas éticas, además de leer de forma correcta, fluida y expresiva e interpretar las ideas que los textos contienen.

La habilidad de leer; que supone por su puesto comprender (entender, alcanzar o penetrar en la esencia de las cosas y de los hechos o fenómenos reales), ha sido históricamente atendida desde los primeros grados. Sin embargo, uno de los graves problemas de la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Materna está, justamente en los bajos niveles de comprensión que alcanzan los alumnos, lo que limita seriamente su participación como estudiantes y futuros ciudadanos.

El autor de esta investigación pudo analizar las causas de estas insuficiencias, donde influye notablemente el desconocimiento por parte del maestro de metodologías y estrategias para enfrentar esta actividad. En sus sistemas de clases no conciben motivaciones adecuadas, no emplean con sus alumnos estrategias antes, durante y después de la lectura y las preguntas de comprensión del texto no son suficientes y generalmente se encuentran en el primer nivel de asimilación.

La inferencia de esta necesidad, nacida inicialmente de la práctica profesional, ha sido ratificada posteriormente a través de la revisión bibliográfica y de los documentos normativos del Ministerio de Educación, así como del diagnóstico de las carencias que tienen los docentes, por medios de visitas a clases, inspecciones municipales y provinciales.

Las reflexiones anteriores determinan la necesidad de realizar esta investigación que asume el siguiente **Problema Científico**: ¿Cómo contribuir a la preparación metodológica de los docentes del segundo ciclo de la Educación Primaria para el tratamiento de la comprensión de textos?

El **objeto** de la investigación ha sido el proceso de preparación de los docentes del segundo ciclo de la Educación Primaria.

Como **campo de acción** se consideró la preparación metodológica de los docentes del segundo ciclo de la Educación Primaria para el tratamiento de la comprensión de textos.

Se definió como **objetivo**: Aplicar actividades metodológicas dirigidas a la preparación de los docentes del segundo ciclo de la Educación Primaria para el tratamiento de la comprensión de textos.

Con vista a darle cumplimiento al objetivo se realizan las siguientes **preguntas científicas**:

1. ¿Qué sustentos teóricos y metodológicos fundamentan la preparación de los docentes del segundo ciclo de la Educación Primaria para el tratamiento de la comprensión de textos?

2. ¿Qué insuficiencias presentan los docentes del segundo ciclo de la Educación Primaria de la escuela Mario Guerra Landestoy para tratamiento de la comprensión de textos?

3. ¿Qué actividades metodológicas se pueden elaborar para contribuir a la preparación de los docentes del segundo ciclo de la Educación Primaria de la escuela Mario Guerra Landestoy para tratamiento de la comprensión de textos?

4. ¿Qué resultados se pueden obtener con la aplicación de las actividades metodológicas de preparación a los docentes del segundo ciclo de la Educación Primaria de la escuela Mario Guerra Landestoy para el tratamiento de la comprensión de textos?

Para dar respuesta a estas interrogantes es que se determina un sistema de **tareas investigativas** que a continuación se relacionan:

- Determinación de los sustentos teóricos-metodológicos que fundamentan la preparación de los docentes del segundo ciclo de la Educación Primaria para el tratamiento de la comprensión de textos.
- Determinación del estado actual en que se expresa la preparación de los docentes del segundo ciclo de la Educación Primaria para el tratamiento de la comprensión de textos.
- Elaboración de las actividades metodológicas para contribuir a la preparación de los docentes del segundo ciclo de la Educación Primaria para el tratamiento de la comprensión de textos.
- Evaluación de los resultados alcanzados con la aplicación de las actividades metodológicas para contribuir a la preparación de los docentes del segundo ciclo de la Educación Primaria para el tratamiento de la comprensión de textos.

Como variables se consideraron:

Variable independiente: Actividades metodológicas.

En este trabajo se definen las actividades metodológicas al "conjunto de acciones de planificación, ejecución y control que se desarrolla para lograr la optimización del proceso docente-educativo partiendo del diagnóstico integral y fino de los docentes, predominando la demostración de métodos, vías y procedimientos; y

que tiene como objetivo elevar la preparación político-ideológica, pedagógica-metodológica y científica de los mismos". (González, M. 2008:4). Estas actividades se caracterizan por su enfoque participativo y reflexivo, propiciando el papel protagónico de los implicados en el proceso de preparación metodológica. Incluye acciones dirigidas a las dos direcciones fundamentales del trabajo metodológico: Docente–metodológica y Científico-metodológica. Dentro de la primera dirección se concibieron: reuniones metodológicas, clases metodológicas, demostrativas, y taller metodológico. Como acciones de carácter científico metodológico se consideró el taller científico-metodológico.

Variable dependiente: Nivel de preparación metodológica alcanzada por los docentes del segundo ciclo de la Educación Primaria para el tratamiento de la comprensión de textos.

Se define como preparación metodológica de los docentes del segundo ciclo de la Educación Primaria para el tratamiento de la comprensión de textos, al nivel alcanzado en el dominio de los niveles de comprensión lectora, las características de los distintos tipos de textos escritos, los objetivos relacionados con este componente de la Lengua Española y las estrategias a emplear; evidenciándose en sus modos de actuación una acertada dirección de su aprendizaje.

Para la evaluación de la variable dependiente se tuvieron en cuenta las **Dimensiones e indicadores** siguientes:

Dimensión 1. Conocimientos teóricos y metodológicos relacionados con la comprensión de textos.

1.1. Dominio de los niveles de comprensión texto.

1.2. Dominio de métodos y procedimientos para el tratamiento de la comprensión de texto.

1.3. Dominio de las estrategias de comprensión lectora.

Dimensión 2. Modos de actuación en relación con el tratamiento de la comprensión texto.

2.1. Formulación de preguntas y tareas docentes atendiendo a los niveles para la comprensión texto.

2.2. Empleo de métodos y procedimientos que contribuyen a la formación y desarrollo de habilidades para la comprensión texto.

2.3. Utilización de las estrategias de comprensión texto.

Metodología empleada

Del nivel teórico:

- **Análisis histórico y lógico:** Para profundizar en el desarrollo de la comprensión de textos en los alumnos de la Educación Primaria en diferentes etapas, así como el criterio de diversos autores respecto al tratamiento metodológico a este componente de la asignatura Lengua Española.

- **Análisis y síntesis:** Permitieron analizar las ideas y los principales aportes teóricos sobre el tema, lo que permitió establecer regularidades. Del estudio realizado y de la constatación de la realidad, se sintetizaron los elementos de utilidad para la elaboración de las actividades metodológicas y la constatación de sus resultados alcanzados con su aplicación.

- **Inducción y deducción:** Para el estudio de fuentes impresas de información y para la interpretación conceptual de todos los datos empíricos obtenidos que sirven de base en la fundamentación del tema de investigación.

- **Enfoque de sistema:** Permite preparar a los docentes del segundo ciclo de la Educación Primaria integralmente como una unidad y considerar las interrelaciones de sus miembros en torno a todos los elementos relacionados con el desarrollo de habilidades en la comprensión de textos. Posibilitó también diseñar, ejecutar y evaluar las actividades elaboradas. Su consideración lleva a determinar la concepción de las actividades metodológicas a partir de sus componentes en interacción y de una estructura integrada en consecuencia del orden que establecen sus relaciones.

Del nivel empírico:

- **Entrevista:** para constatar el nivel de preparación y conocimientos que poseen los docentes para el tratamiento de la comprensión de textos.

- **Análisis de documentos:** para el estudio de los documentos que norman el trabajo con la comprensión de textos y el tratamiento que los maestros le brindan en sus planes de clases.

- **La observación pedagógica:** para obtener información directa e inmediata de los modos de actuación de los maestros del segundo ciclo de la Educación Primaria en torno al tratamiento de la comprensión de textos.
- **El experimento pedagógico:** para introducir la variable independiente en la muestra y el control de los efectos producidos en la misma. Se concibió un pre-experimento y el estímulo y control se realizaron sobre la misma muestra antes y después de aplicar las actividades metodológicas
- **Prueba pedagógica:** para constatar el dominio del contenido y de la metodología que poseen los docentes respecto a la comprensión de textos y cómo dirigir su aprendizaje. Fue aplicada en el diagnóstico final.

DEL NIVEL MATEMÁTICO Y ESTADÍSTICO:

- **Análisis porcentual:** para analizar los datos recogidos en los diferentes instrumentos aplicados y presentar la información obtenida a partir de ellos.
- **Estadística descriptiva:** en el procesamiento y análisis de los datos (tablas de distribución de frecuencias) para organizar la información obtenida de la preparación de los docentes para el desarrollo de habilidades de comprensión de textos, antes y después de aplicar la propuesta.

La **población** estuvo formada por los 12 docentes que imparten el segundo ciclo de la escuela primaria Mario Guerra Landestoy del Consejo Popular Casilda.

La **muestra** la formaron los 8 docentes de la escuela antes mencionada. Estos representan el 66% de la población. La muestra fue seleccionada de forma intencional pertenecientes al segundo ciclo donde el autor de esta tesis se desempeña como jefe de ciclo y tiene a su cargo la preparación de los mismos. Todos están evaluados de B. Todos son licenciados y actualmente son Master, 2 (25%) en Ciencias de la Educación. En la muestra hay 3 maestros con menos de 3 años de experiencia en el ciclo. Son receptivos. Transfieren la ayuda que se les brindan.

La **significación práctica** del trabajo radica en las actividades metodológicas para preparar a los docentes del segundo ciclo, en el tratamiento de la comprensión de texto, dotándolos de conocimientos teóricos y prácticos que permitieron elevar su nivel de preparación

La **novedad científica** se expresa en la concepción de las propias actividades metodológicas, que a pesar de estar establecidas en el sistema de trabajo del MINED, son asumidas por el jefe de ciclo y propician la participación activa y reflexiva de los docentes en su proceso de preparación. Para realizarlas se tuvieron en cuenta los ajustes curriculares introducidos en la enseñanza primaria. En la literatura existente se abordan los elementos teóricos fundamentales, pero no aparecen ejemplos de cómo, en la práctica, se puede desarrollar.

El trabajo se estructura en dos capítulos. En el primero se presentan algunas consideraciones teóricas y metodológicas respecto a la preparación de los docentes del segundo ciclo de la Educación Primaria para el tratamiento de la comprensión de textos. En el segundo se exponen los resultados del diagnóstico de la realidad estudiada, las actividades metodológicas elaboradas y los resultados alcanzados después de su aplicación. Contempla además las conclusiones, las recomendaciones, la bibliografía y los anexos.

CAPÍTULO I. CONSIDERACIONES TEÓRICAS RELACIONADAS CON LA PREPARACIÓN METODOLÓGICA DE LOS DOCENTES DEL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA EL TRATAMIENTO DE LA COMPRESIÓN DE TEXTOS.

1.1. El trabajo metodológico como vía para la preparación a los docentes.

Características en la Educación Primaria.

El trabajo metodológico en Cuba ha ido, en cada etapa, atemperándose a las necesidades y exigencias que con respecto a su preparación ha demandado el personal docente para dirigir acertadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación integral de las generaciones futuras. Por tal motivo se ha ido conceptualizando de diversas maneras.

En la R/M 269/1991 se declara que: "... es el que dirige el proceso docente educativo que se desarrolla, con el objetivo de garantizar el cumplimiento de las exigencias y necesidades de nuestra sociedad en la formación profesional. Con el que se concreta la calidad del proceso docente educativo, la preparación de los profesores y la elaboración de los medios de enseñanza."

Como "una vía fundamental para elevar la calidad del proceso docente educativo y ayudar a los docentes a su superación en la realización de actividades colectivas y con el apoyo de los niveles superiores de educación" aparece en la R/M 80/93 Trabajo Metodológico Educación Primaria.

En la R/M 95/94 Trabajo Metodológico Educación Primaria se especifica el trabajo metodológico como "una acción preventiva, una vía decisiva para elevar progresivamente la calidad del proceso docente-educativo y contribuir a la superación de los docentes."

A partir del año 1999, en la Resolución 85/99 "Precisiones para el desarrollo del trabajo metodológico en el Ministerio de Educación" el trabajo metodológico cobra más fuerza y se define como : "el sistema de actividades que de forma permanente se ejecuta con y por los docentes en los diferentes niveles de educación, con el objetivo de elevar su preparación político-ideológica, pedagógica-metodológica, científica para garantizar las transformaciones dirigidas a la ejecución eficiente del proceso docente educativo, y que

en combinación con las diferentes formas de la superación profesional y postgraduada permitan alcanzar la idoneidad de los cuadros y del personal docente.”

En la Carta Circular 01/2000 se puntualiza que “el trabajo metodológico es el conjunto de acciones que se desarrollan para lograr la preparación del personal docente, controlar su autosuperación y colectivamente elevar la calidad de la clase. Se diseña en cada escuela, en correspondencia con el diagnóstico realizado a cada docente. Su efectividad se controla mediante la participación directa de los dirigentes y metodólogos de la DPE, DME e ISP...”

Como resultado de una investigación llevada a cabo por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, en la cual se propone el Modelo de la Escuela Primaria, se hace énfasis en la realización e importancia del trabajo metodológico como “ el conjunto de actividades que utilizando vías científicas, se diseñan, ejecutan y valoran con el objetivo de propiciar el perfeccionamiento del desempeño profesional del personal pedagógico, en función de optimizar el proceso docente educativo, dentro de las posibilidades concretas de un colectivo pedagógico o metodológico de un centro, de un municipio, provincia o nación”. (2003) Rico, Pilar.

Dentro del propio proceso de transformaciones que se lleva a cabo en el sistema educativo cubano, surge a finales del curso 2007/2008, un Proyecto de Resolución Ministerial referida al Reglamento de Trabajo Metodológico, el cual es aprobado para el curso 2008/2009 como Resolución Ministerial 119/08 en la que se expone que “el trabajo metodológico es el sistema de actividades que de forma permanente, sistémica y sistemática se diseña, ejecuta y controla en los diferentes niveles y tipos de Educación, con el objetivo de garantizar la preparación político-ideológica, pedagógico - metodológica y científica de los docentes graduados y en formación mediante las direcciones docente metodológica y científico metodológica, dirigidas a la conducción eficiente del proceso pedagógico” (Ministerio de Educación. 2008).

A partir de la importancia del trabajo metodológico y su perfección, se emite una nueva Resolución Ministerial, referente al curso escolar, 2010- 2011, la 150/ 2010.

Se refiere al trabajo metodológico como el sistema de actividades que de forma permanente y sistemática se diseña y ejecuta por los cuadros de dirección en los diferentes niveles y tipos de Educación para elevar la preparación político-ideológica, pedagógico- metodologica y científica de los funcionarios en diferentes niveles y los docentes graduados y en formación mediante las diecciones docente- metodologica y científica- metodologica, a fin de ponerlos en condiciones de dirigir eficientemente el proceso educativo.

En este trabajo se asume esta definición por considerarla la más actual y completa, ya que incluye el trabajo con los maestros en formación y un trabajo mas diferenciado con los docentes.

Según la Resolución Ministerial 150/10 referida con anterioridad, las líneas y objetivos del trabajo metodológico se definen en el Consejo de Dirección de cada nivel de dirección e institución educativa, a partir de las direcciones y los objetivos priorizados del MINISTERIO DE EDUCACION, el fin y los objetivos de cada educación, el diagnostico del nivel de desarrollo de los directivos y educadores, así como de los resultados del proceso educativo (Ministerio de Educación, 2010).

El contenido del trabajo metodológico, se basa en la preparación de los directivos, funcionarios y docentes para lograr la integralidad del proceso educativo, teniendo en cuenta la formación integral que debe recibir el educando, a través de las actividades docentes, extradocentes, programadas, independientes y los procesos, las influencias positivas que influyan en la formación de su personalidad, lo que ante todo se reflejara en la proyección política e ideológica de todas las actividades. . En correspondencia con lo anterior el trabajo metodológico abarca fundamentalmente:

- La orientación cultural e ideológica del contenido, lo que significa revelar sus el potencialidades educativas basadas en la tradición de la pedagogía cubana y cultura universal que las asignaturas, áreas de desarrollo y otras formas del proceso educativo aportan para la formación integral en los educandos, así como en su preparación para la defensa.
- El dominio del contenido de los programas, los métodos y procedimientos que

permitan la dirección eficaz del aprendizaje, el desarrollo de habilidades, el vínculo estudio trabajo, la educación para la salud y su contribución a la calidad de la vida y a la formación de los educandos, a partir del sistema de medios de enseñanzas, con énfasis en los libros de textos, los cuadernos de trabajo, los textos martianos, las videoclases, teleclases y el software educativo para vencer los objetivos de los programas, el grado o año, ciclo y nivel.

- La implementación del sistema de evaluación del escolar y el análisis metodológico de sus resultados de la evaluación que influye de forma directa en la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje.

- Los nexos interdisciplinarios entre las asignaturas, así como entre las áreas de desarrollo que se integran en un departamento o que componen un año de vida, grado o ciclo, destacando los que contribuyen decisivamente a las vertientes principales del trabajo educativo, es decir, la formación patriótica y ciudadana, la formación de valores y la formación laboral y por la cultura económica.

- La concreción de la formación vocacional y la orientación profesional pedagógica y hacia las diferentes profesiones, en el proceso educativo, de acuerdo a las necesidades de cada territorio.

- El trabajo preventivo a partir del dominio del diagnóstico integral y el funcionamiento de los Consejos de Círculos y de Escuela que permita el trabajo diferenciado y un desarrollo integral de la personalidad del educando.

- A la diversidad con énfasis en los niños con necesidades educativas especiales.

En el trabajo metodológico es necesario atender a dos direcciones fundamentales partiendo del contenido y los objetivos: el **trabajo docente -metodológico** y el **científico - metodológico**.

El **trabajo docente- metodológico** es la actividad que se realiza con el fin de mejorar de forma continua el proceso educativo; basándose fundamentalmente en la preparación didáctica que poseen los educadores, cuadros y funcionarios en el dominio de los objetivos del año de vida, grado y nivel, del contenido de los programas, de los métodos y medios con que cuenta, así como del análisis crítico y la experiencia acumulada.

El trabajo científico - metodológico es la actividad que realizan los educadores con el fin de perfeccionar el proceso educativo, desarrollando investigaciones o utilizando los resultados de investigaciones o experiencias pedagógicas realizadas, que contribuyan a la formación integral de los educandos y a dar solución a problemas que se presentan en el proceso educativo. Los resultados del trabajo científico-metodológico, que se materializa en artículos, ponencias para eventos científicos, libros de texto, monografías, planes y programas de estudios, entre otros, constituyen una de las fuentes principales que le permiten al directivo, funcionario y al educador un mejor desarrollo al trabajo docente-metodológico.

El trabajo metodológico se realiza de forma individual y colectiva. El trabajo metodológico que se realiza de forma individual parte de la autopreparación que realiza el cuadro, funcionario o el docente en el contenido, la didáctica y los aspectos psicopedagógicos requeridos para el desempeño de su labor, la tutoría y el intercambio con directivos, funcionarios u otros docentes, según corresponde. Esta autopreparación, orientada, planificada y controlada por el jefe inmediato superior, es la base de la cultura general y premisa fundamental para que resulte efectivo el trabajo metodológico que se realiza de forma de colectivo, lo cual requiere de esfuerzo personal y dedicación permanente y sus resultados se tendrán en cuenta en la evaluación profesoral.

El tiempo que se dedique a esta actividad estará en dependencia de la experiencia de docente, de su nivel de preparación y de las necesidades concretas para el desarrollo de una buena clase y de actividades con calidad, aunque en general cada educador debe tener planificada como mínimo 4 horas de autopreparación semanal, orientada y controlada por el jefe inmediato superior.

El trabajo metodológico que se realiza de forma colectiva, tiene como rasgo esencial el enfoque en sistema y se lleva a cabo en cada uno de los deberes de dirección y organizativos del proceso pedagógico. Se desarrolla a nivel nacional, provincial, municipal y entre instituciones educativas, encaminado al logro de la elevación científica de los cuadros, funcionarios y docentes y al desarrollo de buenas clases y actividades.

Constituyen niveles organizativos funcionales para el trabajo metodológico en las instituciones educativas, los siguientes:

- a) Consejo Técnico.
- b) Colectivo de ciclo, territorial, consejo de grado y colectivo de departamento.
- c) Colectivo de docentes.
- d) Colectivo de asignatura.
- e) Claustro.

Formas fundamentales del trabajo docente-metodológico (Ministerio de Educación). (2010)

La **reunión metodológica** es la forma de trabajo docente–metodológico dedicado al análisis, el debate y la adopción de decisiones acerca de temas vinculados al proceso educativo para su mejor desarrollo. En la institución educativa se pueden realizar las reuniones metodológicas que se requieran a partir de los resultados obtenidos. Los acuerdos de las reuniones metodológicas pueden constituir líneas para otra forma de trabajo metodológico que lleve implícito la demostración de lo realizado en la reunión. Las reuniones metodológicas están dirigidas por los jefes de cada nivel de dirección o colectivo metodológico o por profesores de vasta experiencia y elevada maestría pedagógica.

La **clase metodológica** es la forma de trabajo docente-metodológico que, mediante la explicación, la demostración, la argumentación y el análisis, orienta al personal docente, sobre aspectos de carácter metodológico que contribuyen a su preparación para la ejecución del proceso pedagógico. La clase metodológica puede tener carácter demostrativo o instructivo, y responde a los objetivos metodológicos previstos.

Las **clases metodológicas** se realizan, fundamentalmente, en los colectivos de ciclo, consejos de grado y colectivos de departamentos, aunque pueden organizarse también en otros niveles de dirección y colectivos metodológicos, cuando sea necesario. Se llevan a cabo por los jefes de cada nivel de dirección, metodólogos, responsables de asignaturas o de áreas de desarrollo o profesores de experiencia en el nivel y en la asignatura. En la **clase metodológica demostrativa** se debe poner de manifiesto a los docentes cómo se aplican las

líneas que emanan de la clase metodológica en un contenido determinado que se imparte en un grupo de clase. Cuando se realiza esta actividad sin educandos su carácter es de **clase metodológica instructivo** y se centra en los problemas de la didáctica de las asignaturas. La planificación de las clases metodológicas tanto demostrativas como instructivas aparecen en el plan de trabajo metodológico elaborado al principio de cada curso en cada una de las instancias correspondientes.

La **clase abierta** es una forma de trabajo metodológico de observación colectiva a una clase con docentes de un ciclo, grupo, grado, departamento, o de una asignatura en el nivel medio superior, en un turno de clases del horario docente, que por su flexibilidad se puede ajustar para que coincidan varios docentes sin actividad frente a sus grupos, la estructuras de dirección y funcionarios. Está orientado a generalizar las experiencias más significativas y a comprobar cómo se cumple lo orientado en el trabajo metodológico. En este tipo de clase se orienta la observación hacia el cumplimiento del objetivo propuesto en el plan metodológico y que han sido atendidos en las reuniones y clases metodológicas con el objetivo de demostrar como se debe desarrollar el contenido.

En el análisis y discusión de la clase abierta; dirigida por el jefe del nivel, responsable de la asignatura de área de desarrollo, metodólogo, colaborador o profesor principal; se centra en el debate en los logros y las deficiencias, de manera que al final se puedan establecer las principales precisiones y generalizaciones.

La **clase de comprobación** es la actividad metodológica que se realiza a cualquier docente o en especial los que se inician en un área de desarrollo, asignatura, especialidad, año de vida, grado y ciclo o a los de poca experiencia en la dirección del proceso educativo, en particular los docentes en formación. Se orienta a la preparación de los docentes para su desempeño con un grupo de educandos y en el desarrollo del contenido que imparte. Constituye un control a clase encaminado a identificar los aspectos mejor logrados y los que requieren de una mayor atención los cuales quedan registrados y sirven de base para el seguimiento y evolución del docente, quien tendrá una atención especial y diferenciada.

A cada docente se les puede observar tantas clases como sea necesario, a partir de la realidad de su diagnóstico y desempeño docente. En la Educación Preescolar se concibe como actividad de comprobación.

La **preparación de la asignatura** o del área de desarrollo es el tipo de trabajo docente-metodológico que garantiza, previo a la realización de la actividad docente, la planificación y organización de los elementos principales que aseguran su desarrollo eficiente, teniendo en cuenta las orientaciones metodológicas del departamento, ciclo o grado al que pertenece y los objetivos del año de vida, grado o grupo, según corresponda. Además se tomarán en consideración la guía de observación a clases y los criterios de calidad en la educación preescolar. Para este tipo de actividad se toma en cuenta las adecuaciones que se hacen a partir del diagnóstico del grupo. Debe propiciar una adecuada orientación metodológica a los profesores a fin de garantizar, entre otros aspectos:

- a) La preparación de las clases o actividades a partir del análisis de los programas, de las videoclases o teleclases.
- b) La determinación de los objetivos y los elementos básicos del contenido de cada clase o actividad.
- c) La adecuada utilización de los métodos y medios de enseñanza para asegurar el cumplimiento de los objetivos, priorizando los libros de textos, el software educativo y los cuadernos de trabajo.
- d) El sistema de tareas, la orientación del estudio independiente y su salida en todas las formas organizativas del proceso educativo en Preescolar.
- e) La determinación de las potencialidades educativas de la asignatura o áreas de desarrollo para dar cumplimiento a la formación integral.
- f) Las vías para lograr la sistematización y consolidación de los contenidos de las asignaturas y áreas de desarrollo que preparen a los educandos para la aplicación de conocimientos y habilidades en la resolución de problemas.
- g) La selección de una lógica del proceso educativo que propicie el desarrollo de la independencia cognoscitiva, de hábitos de estudio y de la creatividad.
- h) La concepción de sistemas de evaluación del aprendizaje y del desarrollo, basado en el desempeño del educando.

El **taller metodológico** es la actividad que se realiza en cualquier nivel de dirección con los docentes, funcionarios y cuadros y en el cual de manera cooperada se elabora estrategias, alternativas didácticas, se discuten propuestas para el tratamiento de los contenidos y métodos y se arriban a conclusiones generalizadas.

La **visita de ayuda metodológica** es la actividad que se realiza en cualquier nivel de dirección para asesorar a los directivos, funcionarios y docentes en los aspectos de la dirección del trabajo metodológico y el tratamiento particular de los contenidos y su didáctica y otros aspectos del proceso educativo que garanticen su efectividad y la calidad de los resultados. Es una actividad esencialmente demostrativa, con un carácter diferenciado que tiene como punto de partida los aspectos positivos y negativos que sirvan de base para fundamentar las orientaciones concretas y dar seguimiento a la evolución del docente o colectivo pedagógico en los diferentes niveles. Este tipo de actividad puede ser dirigida por directores, subdirectores y metodólogos nacionales, provinciales y municipales, los cuadros de dirección de la institución educativa, los tutores y los profesores principales, tal como se refiere en el artículo 62.6. También por los rectores y decanos de la universidad de Ciencias Pedagógicas en su interacción con la dirección provincial de Educación.

El **control a clases** o a las actividades tiene como propósito valorar la efectividad del trabajo metodológico, el cumplimiento de los objetivos metodológicos que se han trazado, el desempeño del docente y la calidad de la clase o actividades que imparte. Para esta actividad se utilizarán las guías de observación a clases y los criterios de calidad en preescolar, que constituyen herramientas para el trabajo metodológico a desarrollar con los docentes, derivado de lo cual se destacan los logros y dificultades que presentan en el tratamiento de los contenidos del programa y el seguimiento al diagnóstico de sus educandos. El resultado del control tiene en cuenta lo establecido en el artículo 19 de este reglamento, se evalúa en aspectos positivos y en deficiencias que se presentan otorgando una calificación que servirá como medidor de la efectividad del trabajo metodológico realizado. En todos los casos del análisis se derivan sugerencias metodológicas

para el perfeccionamiento de la preparación de los docentes, destacando y estimulando a aquellos con resultados relevantes.

En la referida Resolución Ministerial, se reconocen también las formas fundamentales del trabajo científico-metodológico colectivo como son:

1. Seminario científico metodológico.
2. Talleres y eventos científico-metodológicos.

El **seminario científico metodológico** es una sesión de trabajo científico que se desarrolla en un ciclo, año de vida, grado, departamento o centro docente, o diferentes niveles de dirección educativa cuyo contenido responderá, en lo fundamental, a las líneas y temas de investigación pedagógica que se desarrollan en esas instancias entre las cuales se incluyen los resultados de tesis de maestría y trabajo de curso y de diploma.

Los **talleres o eventos científicos** se desarrollan a nivel de instituciones educacionales, municipio o provincia y su contenido responderá, en lo fundamental, a la discusión de los resultados de la investigación pedagógica de mayor trascendencia en el proceso de formación de los educandos, así como las experiencias pedagógicas de avanzada. La planificación de estos tipos de actividades aparecen en el plan de trabajo metodológico elaborado al principio de cada curso. El trabajo metodológico constituye la vía fundamental para la preparación de los docentes en la escuela. Su preparación estará en dependencia del diagnóstico arrojado en el balance metodológico al finalizar el curso, por lo que hace necesario focalizar las necesidades en orden de prioridad para garantizar la efectividad de los docentes. A continuación se presentarán algunos presupuestos teóricos relacionados con la preparación del docente para el tratamiento de la comprensión de textos.

1.2. Algunos presupuestos teóricos relacionados con la comprensión de textos a considerar en la preparación de los docentes primarios.

El hombre deviene personalidad en el transcurso de las relaciones sociales, en el marco de la actividad y la comunicación con sus semejantes. Esto significa adaptarse al medio, actuar e influir sobre él de manera activa transformándolo y en la misma medida influir sobre sí mismo transformándose.

Por su parte, González. D plantea que la personalidad es el “conjunto estructurado de propiedades y estados psíquicos internos, relativamente estables y superiores (sociales) que caracterizan a un ser humano como individuo. Ella participa generalmente de manera predominante en la regulación de la actividad del individuo como el nivel superior de dicha regulación, pero precisamente por ello, la personalidad contiene a su opuesto y lucha con él”. González, D.(2003:7)

ESTA CONSTITUYE EL NIVEL REGULADOR SUPERIOR DE LA ACTIVIDAD DEL INDIVIDUO Y SU FUNCIÓN REGULADORA POSEE UN CARÁCTER ACTIVO. A TRAVÉS DE ESTA SE DA LA ACTIVIDAD, PROCESO EN QUE EL INDIVIDUO, RESPONDIENDO A SUS NECESIDADES, SE RELACIONA CON LOS OBJETOS DE LA REALIDAD Y ADOPTA DETERMINADA ACTITUD.

Se entiende “la actividad como modo de existencia de la realidad penetra todos los campos del ser, y a ellos se vinculan aspectos de carácter cosmovisivo, metodológicos, gnoseológicos, axiológicos y prácticos, por lo que se considera modo de existencia, cambio, transformación y desarrollo de la realidad social. Deviene como relación sujeto-objeto y está determinada por leyes objetivas”. (Pupo, R., 1990:27)

LA ACTIVIDAD COGNOSCITIVA REPRESENTA EL PROCESO DE SUBJETIVACIÓN DE LO MATERIAL EN LO IDEAL. EL CONOCIMIENTO MEDIA TODA LA ACTIVIDAD HUMANA, INCLUYENDO LA PRACTICA ES SU FUNDAMENTO. EN ESTE SENTIDO EL CONOCIMIENTO TIENE CARÁCTER MEDIATO Y DEVIENE PROCESO DE APROXIMACIÓN CONSTANTE DEL SUJETO AL OBJETO DEL CONOCIMIENTO. LA ACTIVIDAD COGNOSCITIVA SE MANIFIESTA COMO INTERACCIÓN DIALÉCTICA

SUJETO-OBJETO. LA ACTIVIDAD COGNOSCITIVA PRESENTA TRES NIVELES: SENSORIAL, REPRESENTATIVO Y RACIONAL. LA ACTIVIDAD COGNOSCITIVA ES EL “PROCESO DE PENETRACIÓN GRADUAL EN LA ESENCIA DE LOS OBJETOS Y FENÓMENOS, ES EL MOVIMIENTO DE LO DESCONOCIDO HACIA EL CONOCIMIENTO MÁS COMPLETO Y EXACTO, DEL CONOCIMIENTO DE LAS PARTICULARIDADES GENERALES Y

ESENCIALES DE LOS OBJETOS Y FENÓMENOS Y DE LOS VÍNCULOS ENTRE ELLOS”. (GONZÁLEZ, V., 1995:144)

En este proceso se encuentra el aprendizaje que puede ser entendido como el “proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer convivir y ser construidos en la experiencia sociohistórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad”

(Castellanos, D., 2001:5). Este término se refiere a los mismos hechos a que alude el principio psicológico marxista del determinismo de lo psíquico en la unidad de psiquis y en la actividad.

Aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser constituye los núcleos o pilares básicos del aprendizaje que nuestros educandos están llamados a realizar, y que la educación debe potenciar.

El aprendizaje se refiere al proceso de enseñanza como al de educación y no puede verse desvinculado de la enseñanza, por ello es importante evidenciar desde qué posición de enseñanza estamos hablando. Se asume la concepción dada por Doris Castellanos que plantea: “Enseñar es organizar de manera planificada y científica las condiciones susceptibles de potenciar los tipos de aprendizajes que buscamos, es licitar determinados procesos en los educandos, propiciando en ellos el enriquecimiento y crecimiento integral de sus recursos como seres humanos.” Castellanos, D. (2002)

En la concepción de Vigotsky encuentran continuidad el humanismo marxista y martiano, pues ofrece una profunda explicación acerca de las grandes posibilidades de la educabilidad del hombre, constituyéndose así en una teoría del desarrollo psíquico, íntimamente relacionada con el proceso educativo y que se puede calificar como optimista y responsable.

Uno de los factores necesarios para que se desarrolle el proceso de enseñanza aprendizaje es la comunicación. Según M. Rodríguez y C. Reinoso la comunicación es un “proceso en el cual transcurre la interacción entre los sujetos y el intercambio de información, de vivencias e influencias mutuas, que siempre

dejan una huella que favorece el cambio entre los interlocutores. La interacción presupone un tipo de acción en el que se realiza un vínculo, ya sea directo o indirecto, entre las personas, en el que el contacto que se establece genera una implicación emocional, intelectual o de comportamiento.” Rodríguez, M y C. Reinoso(2003)

Se entiende por comunicación al “proceso que revela una faceta no menos esencial de la existencia humana, permite la formación y representación del mundo interior del hombre (procesos afectivos, cognoscitivos, volitivos, cualidades de la personalidad). Estructura las relaciones interpersonales, norma y regula la actividad conjunta y de forma general cumple funciones de tipo afectivo, informativo y regulador.

Se transmiten las experiencias acumuladas, los hábitos, las normas, las costumbres y el modo de comportarse. (González Castro, V., 1989:13)

La comunicación se establece mediante el lenguaje. A través de este, como elemento mediador, las acciones mentales se van formando primero a través del lenguaje externo en el proceso comunicativo y socializador; y luego, a través de un proceso de verbalización de las acciones, ocurre la transformación hacia adentro de ese conocimiento.

Para Carlos Marx y Federico Engels el lenguaje es un fenómeno social y es el principal medio semiótico de la sociedad humana. Los dos planteaban que la expresión lingüística es la materialización del pensamiento humano y a la vez, una expresión acerca de una realidad dada, ellos vieron en el lenguaje la manifestación de la vida real y de la actividad social del hombre y el producto, a la vez, de dicha actividad.

Existe una estrecha relación pensamiento-lenguaje y que le corresponde al lenguaje el papel de mediador. Esta relación considerada no como un hecho; sino como un proceso en el que sufren cambios que conllevan al desarrollo de ambos. El progreso lingüístico ayuda a avanzar el pensamiento desde uno total homogéneo hacia partes bien definidas. La conexión entre ellos, sin embargo, surge en el curso del desarrollo. Al respecto Vigotsky señala: “Las palabras tienen

un papel destacado, tanto en el desarrollo del pensamiento como en el desarrollo histórico de la conciencia en su totalidad”. Vigoski, L. S,(1981)

La comunicación puede ser de naturaleza verbal o no verbal. Cuando se establece de forma oral o escrita se le conoce como comunicación verbal. La comunicación oral es la más empleada por el hombre para representar, mediante las palabras, acompañadas de los gestos y de la entonación, sus conocimientos, ideas o sentimientos, para establecer relaciones con los demás y hacerse comprender.

La comunicación escrita presenta un carácter mediato, no es directa, se escribe para ser leída y esto brinda al texto un carácter de permanencia que no puede ser alterado ni guiado por el lector. Ella debe ser capaz de comunicar lo esencial de forma precisa, clara y correcta. Vigotsky llegó a la conclusión de que el desarrollo mínimo del lenguaje escrito, requiere un alto nivel de abstracción ya que este es habla en pensamiento e imagen solamente, a la que le faltan cualidades musicales expresivas y de entonación del lenguaje oral.

La asignatura Lengua Española en la Educación Primaria tiene como propósito fundamental el desarrollo de la competencia comunicativa de los escolares, es decir, que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones. Para alcanzar ese fin es necesario que los escolares desarrollen las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir.

¿Qué experiencias tienen los escolares en relación con el texto escrito al llegar a la escuela?

El niño tiene su primer contacto con la letra impresa antes de ir a la escuela pues él se desenvuelve en un mundo en el que la comunicación escrita está presente: periódicos, etiquetas, carteles, televisión. En ese mundo de signos escritos que lo rodea, el pequeño asocia desde temprana edad un significado a una forma escrita. Toda esta experiencia previa debe ser aprovechada por el docentes y a partir de ella trazar las metas de acuerdo con las nuevas necesidades que experimenta la edad escolar. Precisamente, la lectura es una materia escolar que contribuye al desarrollo de la personalidad, pero solo cuando el estudiante participa activamente en la reconstrucción de los significados que transmite el texto. Cuando el estudiante se enfrenta al texto, no solo debe reproducir lo que en él aparece

literalmente expresado, sino que debe hacer inferencias, emitir juicios, destacar lo esencial, interpretar lo leído, precisar el mensaje.

¿Qué es leer? Leer es codificar grafemas y transformarlos en sonidos. Para otros maestros e investigadores en el área de la lectura leer es algo más que la decodificación de letras en sonidos; la lectura desde el inicio debe desarrollar las competencias necesarias que permitan al niño el reconocimiento de palabras aisladas. La lectura es más que reconocer palabras. El reconocimiento de las palabras es fundamental para leer implica la comprensión de lo leído. José Martí, refiriéndose a este tema planteó: “Leer, escribir, contar: eso es todo lo que les parece que los niños necesitan saber. Pero: ¿a qué leer, si no se les infiltra la afición a la lectura, la convicción de que es sabrosa y útil, el goce de ir levantando el alma con la armonía y grandeza de conocimiento?” García, E,(1975)

Ernesto García Alzola (1975) se refiere a la lectura como proceso y le concede gran valor al expresar que debe estar presente siempre. Explica las operaciones que comprende el proceso lector. Expresa que la comprensión de los significados es la operación más importante y ejemplifica cómo se da el proceso de comprensión de los significados en textos de diversa naturaleza.

Delfina García Pers le concede especial atención a la lectura desde que se inicia su aprendizaje y sostiene que todos los educadores deben estar conscientes de que enseñar a leer no se limita a la adquisición de la técnica que permite al niño reconocer y traducir los signos o los textos impresos o manuscritos. Aprender a leer no solo significa dominar la técnica de la lectura. La técnica de la lectura permite que las coordinaciones entre la imagen gráfica de la palabra y sus formas sonoras se hagan más precisas, pero esto no es suficiente. A su vez, la comprensión de lo leído influye en la técnica pues en la medida en que el alumno conoce el significado de una palabra, la lee con mayor rapidez. Es por ello que técnica y comprensión se tienen que desarrollar paralelamente. García, D. (1983)

Para que un docente enseñe a leer bien a sus alumnos debe conocer que la lectura es una habilidad lingüística que le permite al lector recibir un mensaje que ha sido emitido por un escritor, pero tiene que ser capaz de comprender y de

reaccionar ante él. Así se refleja en los conceptos de lectura que han dado algunos pedagogos en diferentes épocas.

La comprensión consiste en entender, alcanzar o penetrar la esencia de las cosas y de los hechos o fenómenos reales. Para llegar a la comprensión de algo, se requiere imprescindiblemente el apoyo de un conocimiento o experiencia previamente adquirido y sobre la base de esto, destacar lo esencial del nuevo conocimiento de la nueva experiencia y relacionarlo con lo anterior. Es decir, que comprender significa recordar algo y referir o asociar lo nuevo a lo adquirido previamente.

Comprender (del latín *comprehendere*) significa entender, penetrar, concebir, discernir, descifrar. El significado del término por su etimología hace más inteligible las maneras en que se ha definido como proceso intelectual referidas a los textos. Como proceso intelectual la comprensión supone captar los significados, otros han transmitido mediante sonidos, imágenes, colores y movimientos. En el proceso de interacción, tratamos de comprender el mensaje de una flor que nos regalan, de una mirada o de una palabra dicha en circunstancias especiales y, de igual forma expresamos nuestros sentimientos e ideas a quienes nos rodean, valiéndonos de los más diversos medios, con el propósito esencial de lograr que nos comprendan.

Para Isabel Solé “comprender algo es atribuirle significación. solo puede ser atribuido a partir de los que ya sabemos, a partir de nuestros conocimientos previos”. Solé, I(1997)

Angelina Roméu Escobar expresa: “comprender significa entender, penetrar, concebir, discernir, descifrar. como proceso intelectual, la comprensión supone captar los significados que otros han transmitido mediante sonidos, imágenes, colores y movimientos”. Roméu A.(1999)

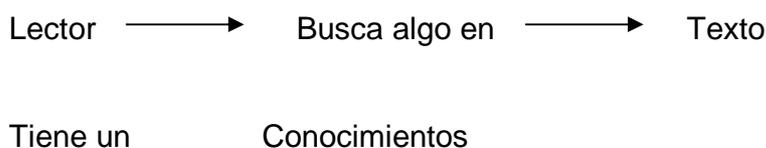
Se asume por comprensión el criterio dado por Morles cuando sostuvo que: “La comprensión de un texto es la construcción de su significado a partir de la consideración de las pistas contenidas en ese texto. Este proceso es esencialmente dinámico y el lector lo desarrolla a medida que establece

conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que le suministra el texto”. (Morales, A. 1994)
en este concepto adquieren una dimensión especial “las pistas contenidas en ese texto”, entendidas estas como aquellas marcas textuales que lo hacen diferente de otros, así como el lugar de las estructuras cognoscitivas que posee el lector como conocimiento previo.

Se refuerza en esta concepción el carácter de proceso en el que se da una sucesión de pasos necesarios para que el lector pueda reconocer los factores pragmáticos, las características semánticas, lingüísticas y gráficas del texto; hacer el análisis de los diferentes párrafos o apartados del texto en la medida en que esclarece el significado de palabras y frases desconocidas, auxiliándose de las marcas gráficas que presenta e ir reconociendo las ideas esenciales que sobre las teorías, descubrimientos, inventos, metodologías, valoraciones de los adelantos de la ciencia le ofrece el texto, lo incorpora a la estructura cognitiva mediante la relación que establece con el conocimiento previo y que le posibilita la construcción del nuevo significado o conocimiento como el resultado de ese proceso.

Comprender el texto que se lee implica establecer un diálogo entre el lector y el autor y como resultado se produce la construcción de nuevos significados por parte del lector. La lectura es un proceso cuyo principal objetivo es la búsqueda de significado o la comprensión de lo que leemos. En este acto de reconstrucción el lector construye nuevos significados que van más allá de la lectura literal del texto y que le permiten tomar posición con respecto a lo leído.

Estos criterios son representados gráficamente en el siguiente esquema:



propósito que previos. Tiene características
lo lleva a leer. específicas.

La comprensión es la operación más importante en el proceso de la lectura que necesita que el receptor sea un sujeto activo de la información que le brinda el texto, un constructor de significados a partir de la experiencia previa, del propósito con que lee y del contexto social.

Se destaca la comprensión como proceso y además se hace sentir otra idea a la que ya se hizo referencia: la comprensión de toda la realidad que nos rodea.

José A. León Cascón y Juan A. García Madruga (Barcelona) afirman que la lectura y la posterior comprensión de un texto no se realizan de forma pasiva pues exigen del alumno la activación de los recursos cognoscitivos y la utilización de los conocimientos y habilidades en correspondencia con otro de los factores que influye: las características del texto. León Cascón. A (1989)

Es importante hacer hincapié, así lo expresan Elida Grass y Nayiri Fonseca, en la necesidad de la cultura previa personal del lector antes de enfrentarse a un texto para poder emitir un criterio acertado del mismo; ellos insisten en el nivel de conocimientos que debe poseer un lector .Grass, E. y N. Fonseca(1992)

El desarrollo de habilidades de comprensión ha sido abordado de forma variada y con diferentes denominaciones, aunque varios autores coinciden al expresar que el lector comprende el texto cuando es capaz de retener la información obtenida, organizar lo leído, valorar, interpretar y apreciar las características del texto.

La comprensión ha sido estudiada a través de los tiempos. Muestra de ello es lo que expresan Ernesto García (1970), Brueckner y Bond (1975), Delfina García (1976), H. Almendros (1976), Rosario Mañalich, entre otros. Estos especialistas se refieren al trabajo con los niveles de comprensión, a la captación de los significados, al desarrollo de habilidades, al trabajo correctivo, en fin, presentan sus concepciones para el tratamiento de la comprensión lectora que aún conservan validez.

Se consideran muy valiosas las observaciones que hace Alzola en cuanto a la actitud del lector en correspondencia con el tipo de texto y dice: “La actitud para

leer un poema (...) no es la misma que debe adoptarse para leer un pasaje de historia o un texto de ciencias naturales, (...) un cuento intrascendente, una novelita de ciencia ficción o una página humorística".García, A. (1975). Esto constituye una idea rectora.

Se ha expresado con fuerza la necesidad de enfrentar al niño a diferentes textos, por lo que también hay que enseñarle cómo proceder en dependencia de las características que estos presentan y del objetivo que se persigue con la lectura. Entre los conocimientos previos que el lector debe poseer para enfrentar la lectura y comprensión se encuentran:

- Conocimiento de las estructuras lingüísticas de distintos tipos: fonológicas, morfológicas y sintácticas.
- Conocimiento de la organización de diferentes tipos de textos.
- Conocimiento del mundo.
- Conocimiento del tema concreto de que se trata.

En Cuba se han tenido presente todas estas concepciones y se destacan las ideas que han enriquecido la didáctica de la enseñanza de la lengua tomando como base lo positivo de toda esa herencia cultural que le ha antecedido y lo que responde a las exigencias de la sociedad socialista.

Es por ello que resulta necesario el contacto con diferentes tipos de textos. Los textos que se emplean en el acto de comunicación pueden presentar diferentes características en su contenido y en su forma. Esto se determinan por el estilo funcional presente en el texto, los cuales no son más que los medios de expresión de que el sistema lingüístico para ser utilizadas según el fin o la función de los enunciados.

La didáctica al ocuparse del proceso de comprensión, han investigado acerca de los ciclos en los que se estructura y las operaciones que se realizan en cada uno de ellos.

1. Ciclo censo-perceptual.

- Percepción auditiva (sonidos) y visual (Símbolos gráficos). El buen receptor utiliza índices perceptivos mínimos y no se detiene en información irrelevante.

- Reconocimiento de las palabras y signos auxiliares. Supone captar lo que cada palabra significa en el contexto en que se encuentra.

2. Ciclo sintáctico.

- Reconocimiento de las relaciones que establecen las palabras en la oración, y las oraciones entre sí, teniendo en cuenta que el texto es una unidad semántica que se realiza en oraciones interrelacionadas.

3. Ciclo semántico.

- Es el más importante de todos, pues en él se produce la comprensión de los significados, operación fundamental de todo el proceso.

Todo texto es portador al menos de tres significados:

1. Literal o explícito: Es lo que se expresa de manera directa en el texto.

2. Intencional o implícito: No se dice literalmente, pero se descubre entre líneas, subyace en el texto. Una vez descubierto, se hace también explícito.

3. Complementario o cultural: Se expresa en la riqueza léxica, profundidad del contenido, cultura general y experiencia del autor reflejada en lo que el texto significa (tratamiento del tema, vocabulario, etcétera). Al escuchar a una persona o al leer un escrito, si poseemos un buen nivel de comprensión, estaremos en condiciones de captar tanto lo que el autor dice de manera explícita, de acuerdo con nuestro universo del saber.

Lo complementario es indispensable tanto para la comprensión del significado literal, como para la del significado intencional o implícito, el cual está inmerso en el texto, aparece entre líneas.

La captación de los tres significados es esencial para poder lograr la lectura inteligente, que permite alcanzar el primer nivel de lectura: la traducción o (re) construcción del significado que el texto expresa. A partir de aquí, es necesario que el lector evalúe la información obtenida y la utilice, lo que le exige alcanzar el nivel de lectura crítica o de interpretación y el nivel de lectura creadora o de extrapolación.

La comprensión del texto no puede ser entendida como una simple suma de ideas, pues se concreta sólo cuando el receptor integra dichas ideas de forma

globalizada, lo que permite llegar a la esencia de la significación y a su expresión en forma de síntesis.

Resumir el texto, extraer la idea principal a proponer un título, por ejemplo, son operaciones que exigen el desarrollo de la habilidad para sintetizar y generalizar la significación.

En el proceso de comprensión, el individuo va extrayendo sus propias conclusiones y, verificando si son acertadas y hace correcciones cuando descubre sus errores.

La comprensión supone captar los significados que otros han transmitido.

Elida Grass y Nayiri Fonseca tiene en cuenta estos significados, pero los nombran como niveles de comprensión de la lectura: el literal, el interpretativo y el aplicado.

Angelina Roméu expresa que la captación de los significados es esencial para lograr la lectura inteligente que es la que le permite al lector alcanzar los niveles de lectura o etapas en el proceso de comprensión lectora : la traducción (expresar lo que el texto significa tanto de manera explícita como implícita), la interpretación (el receptor emite sus juicios y valoraciones, asume una posición ante el texto, opina, actúa) y la extrapolación (el receptor aprovecha el contenido del texto, lo usa , lo aplica en otros textos, reacciona ante lo leído y su modifica su conducta).

Aunque estos especialistas difieren al nombrar los significados del texto y los niveles de comprensión, las autoras de este trabajo, consideran que los diferentes términos usados por uno u otro conllevan a una concepción de proceso en el que el lector transita hasta llegar a la captación de la intención del escritor que es el fin de toda comprensión.

Cada uno de estos niveles presenta las características que lo identifican:

1. Nivel de traducción: Está asociado a la comprensión literal, implícita y complementaria del texto. El receptor capta el significado y lo traduce a su código, es decir, expresa con sus palabras lo que el texto significa, tanto de manera explícita como implícita, de acuerdo con su verso del saber. Para ello es necesario decodificar el texto, descubrir los intertextos (influencias de otros textos que revela el lector, según su cultura) y desentrañar el subtexto (significado intencional),

según el contexto en que el texto se reprodujo. Considerando la concepción actual de la lectura, se puede decir que

el escolar ha reconstruido el significado del texto y está en condiciones de expresarlo.

En este nivel el alumno debe recorrer todo el sentido y significado explícito del texto, es decir transita desde lo literal hacia lo inferencial complementario. Lo literal consiste en extraer del texto palabras o expresiones textuales, o realizar lecturas donde se busque solo lo explícito, por ejemplo: el título, autor, una determinada palabra o expresión que se refiera textualmente a los personajes o al tema que aborda, como parte del reconocimiento de la lectura se pregunta por tipo de texto. Lo inferencial o complementario se puede medir a partir del reconocimiento de lo que el texto comunica, de lo que habla, del tema, de los personajes, de sus acciones y comportamientos, establecimiento de la relación causa, efecto y responder a la pregunta ¿Qué dice el texto?

La comprensión a nivel de traducción se manifiesta en la posibilidad de captar tanto lo explícito como lo implícito de acuerdo con el universo del saber del lector, todo lo cual debe ser traducido a su propio código, es decir expresa con sus palabras lo que el texto significa, tanto de manera explícita como implícita, de acuerdo con su universo del saber.

2- Nivel de interpretación: Este nivel se relaciona con la lectura crítica donde el alumno, al asumir una posición crítica y reflexiva ante el texto, analiza, enjuicia, valora el contenido, la forma del texto, emite criterios personales de valor, los argumenta, reconoce el sentido profundo del texto y responde a la pregunta ¿Qué opino del texto?

¿Qué valoración puedo hacer de su mensaje?

3. Nivel de extrapolación: El receptor aprovecha el contenido del texto lo usa, lo aplica en otros contextos; reacciona ante lo leído y modifica su conducta, trata de resolver problemas. Asume una actitud independiente y creadora que permite la desembocadura del texto sobre otros textos, otros códigos, otros signos, lo que se hace al texto intertextual. Está en condiciones de responder a la pregunta: ¿Qué aplicación tiene este texto?

En este el alumno establece relaciones entre el texto leído y otros verbales y no verbales (láminas, ilustraciones, gráficas) donde en el propio texto se pueden encontrar evocaciones a otras lecturas ya estudiadas, se relacione el contenido con el título o con esquemas, tablas que lo resuman. El alumno deba extrapolar la realidad que se presenta en el texto hacia otras situaciones nuevas donde pone en práctica sus experiencias y estrategias de aprendizaje y responde a la pregunta ¿Para qué me sirve el texto?

Estos niveles son como avenidas por las cuales transita el lector en su proceso de comprensión y para desarrollarlos en nuestra actividad docente es necesario que los lectores asuman y aprendan diferentes estrategias.

Al decir de Angelina Roméu (1992) la competencia comunicativa se logrará en la medida que el alumno se convierta en un comunicador eficiente. Esto supone:

- Comprender lo que otros tratan de significar, entendida la comprensión como un acto individual, original y creador.
- Poseer una cultura lingüística y literaria, adquirida en el proceso de análisis de diferentes textos y en el descubrimiento de la funcionalidad de los recursos lingüísticos empleados por el emisor en la construcción del significado. Dichos textos sirven de modelos constructivos en diversos estilos.
- Construir textos en diferentes estilos, según las exigencias de la situación comunicativa en que se encuentre y haciendo uso efectivo de los medios lingüísticos necesarios para establecer la comunicación de acuerdo con las características de las distintas normas.

Para poner a los alumnos en situación de realizar una lectura comprensiva es necesario programar actividades que faciliten este aprendizaje. Estas deben ser planificadas teniendo en cuenta que tengan: (Arias Leyva, G. 2001:17-18)

Continuidad, o sea, aplicarlas sistemáticamente, en forma progresiva, de acuerdo con las etapas evolutivas del desarrollo del niño.

Secuencia, es decir, que haya articulación entre lo precedente y lo consecuente, ordenadas en complejidad progresiva.

Integración, dígase, establecer relaciones entre elementos, contenidos, aspectos, conocimientos, combinándolos adecuadamente.

Además, según la profesora Isabel Solé, la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones:

-De la claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o conocida, y de que su léxico, sintaxis, conexión interna posean un nivel aceptable;

-Del grado en el que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto;

-De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que se lee, así como para detectar y compensar los posibles fallos de comprensión. La comprensión de la lectura es un proceso único e indivisible; es un producto. Es la suma de un conjunto de subprocesos que operan y que son identificables (significación de las palabras, inferencias, reconocimiento de los propósitos del autor, identificación de las ideas del texto), por lo que se considera un proceso altamente complejo.

Al decir de la profesora Teresa Colomer, es “establecer un vaivén entre dos planos” y estos planos son: las propias expectativas y conocimientos y las señales que manda el texto. Para establecer esta interacción el lector dispone de un conjunto de estrategias y procesos mentales que permiten interrogar el texto, identificar los indicios que él está mandando y organizarlos en una construcción activa hasta lograr el significado que se busca. Colomer, T,(1996)

Del trabajo de los docentes depende, en gran parte, que se logren estudiantes reflexivos y creativos, hombres que generen ideas nuevas, individuos constructores de su propio conocimiento.

El reto de la escuela en este sentido es lograr que el alumno adquiriera estrategias que le permitan, por sí solo, acceder al significado de lo que lee; un alumno que sea capaz de realizar una lectura plena, inteligente, madura, y profunda. Este reto no resulta una cuestión trivial. Se trata de renovar el trabajo con la lectura, de modo que la comprensión de lo que se lee llegue a ser uno de los principales propósitos en cada una de las clases, teniendo muy presente las consideraciones didácticas para la dirección del tratamiento de la comprensión. .

1.3 CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS EN TORNO AL TRATAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN LA ESCUELA PRIMARIA.

El proceso de aprendizaje que se asume en Cuba, plasmado en el Modelo de Escuela Primaria, tiene como sustento la teoría pedagógica del enfoque histórico-cultural, cuyos postulados fundamentales han servido de base a una serie de investigaciones cubanas (en particular, con mayor sistematización, las realizadas por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas y el ISP Enrique José Varona), así como las mejores tradiciones educativas sobre cuyas bases se han realizado las precisiones y enriquecimientos pertinentes a la realidad contemporánea.

A continuación se expresan las consideraciones teórico-metodológicas de carácter general acerca de la concepción de aprendizaje desarrollador Rico, P. (2003). Marco conceptual del Proyecto de Enseñanza- Aprendizaje del ICCP).

Un elemento de partida esencial lo constituye, la consideración de la enseñanza como guía del desarrollo, los niveles que alcanza el escolar en su desarrollo estarán mediados por la actividad y la comunicación que realiza como parte de su aprendizaje, por lo que se constituyen en los agentes mediadores entre el niño y la experiencia cultural que va a asimilar.

Para el desarrollo del trabajo en la práctica escolar se asume como definición la siguiente:

Aprendizaje: Es el proceso de apropiación por el niño de la cultura, bajo condiciones de orientación e interacción social. Hacer suya esa cultura, requiere de un proceso activo, reflexivo, regulado, mediante el cual aprende, de forma gradual, acerca de los objetos, procedimientos, las formas de actuar, las formas de interacción social, de pensar, del contexto histórico social en el que se desarrolla y de cuyo proceso dependerá su propio desarrollo.

Si bien resulta necesario conocer dicha definición, su comprensión para su instrumentación en el trabajo por los docentes, requiere de un conjunto de precisiones en cuanto a sus rasgos o características, así como aspectos esenciales en cuanto a:

¿Qué aprende el alumno?, ¿Qué medir en el aprendizaje?, ¿Cómo trabajar los objetivos de acuerdo con los niveles de asimilación? ¿Cómo trabajar los objetivos formativos?

Un primer elemento a considerar en el análisis de la definición, está relacionado con la cultura, esta comprende todo el legado histórico de las generaciones precedentes lo que se concretiza en todas las obras que reflejan su pensamiento, en los métodos, instrumentos, en los modos de actuación, de relación, lo que condiciona los contenidos de enseñanza que en cada momento, de acuerdo con la edad, van a apropiarse los alumnos, los cuales se reflejan en los programas y propuestas curriculares de los diferentes niveles de educación .

Otro elemento esencial lo constituye la apropiación. Con relación a esta categoría parece de valor asumir en este trabajo, la concepción que con tanta claridad se expresa en el marco conceptual ofrecido por el grupo de Pedagogía ICCP (2002), “La apropiación debe ser comprendida como las más diversas formas y recursos a través de los cuales el sujeto, de forma activa y en íntima interrelación con los demás, los adultos y los coetáneos que lo rodean- hace suyos los conocimientos, las técnicas, las actitudes, los valores, los ideales de la sociedad en que vive, así como los mecanismos a través de los cuales logra su autodesarrollo; es decir, convierte en cualidades personales la cultura que caracteriza la sociedad en que vive”. Es importante llamar la atención acerca del carácter activo que se refleja en este proceso donde el sujeto al apropiarse de la cultura también la construye, la enriquece y la transforma, lo que permite a su vez, como se ha destacado, su propio desarrollo.

Los elementos expuestos permiten reflexionar en torno a la dirección del aprendizaje de la comprensión de textos en los escolares de la Educación Primaria a partir del empleo de estrategias didácticas que lo favorezcan.

Primeramente vale destacar que el lector al enfrentarse al texto selecciona la estrategia más adecuada que le permite comunicarse con él. Las estrategias de lectura son las habilidades que emplea el lector al interactuar con el texto para obtener, evaluar y utilizar la información que en él aparece.

Se han diseñado múltiples estrategias para interactuar con el texto, según se pudo constatar en la bibliografía revisada. Sólo se hará referencia a algunas de ellas.

Goodman (1981) indica como estrategias para tratar con el texto las siguientes:

- Estrategias de muestreo: El lector selecciona la información más útil y necesaria.
- Estrategias de predicción: Los lectores utilizan sus esquemas de conocimiento para predecir lo que vendrá en el texto y cuál será su significado.
- Estrategias de inferencia: Se infiere lo que no está en el texto o lo que se hace explícito más adelante.
- Estrategias de autocorrección: El lector reconsidera la información que tiene y a veces hace una regresión hacia partes anteriores. Los lectores constantemente controlan su propia lectura para asegurarse que tiene sentido. Controlan el proceso mientras leen.

Morles (1985) propone estrategias de organización, de focalización, de elaboración, de integración y de verificación de la información.

- Estrategias de organización: Incluyen actividades para identificar la idea central, los detalles que la sustentan y establecer las relaciones entre ellas a través de referencias y conectivos con el fin de facilitar la codificación y el recuerdo.
- Estrategias de focalización: Se refieren a las actividades de prelectura para activar el conocimiento previo acerca del tópico presentado y crear expectativas que faciliten la formación de hipótesis por parte del lector tomando en cuenta los títulos, los subtítulos, etc.
- Estrategias de elaboración: Contemplan las acciones que implican la creación de nuevos elementos relacionados con el contenido del texto para hacer este más significativo: comentarios, formarse imágenes mentales, pensar en analogías, pensar en otras ideas relacionadas, parafrasear el texto, etc.
- Estrategias de integración: Van encaminadas a unir partes de la información disponible en un todo coherente. Comprende acciones tales como relacionar los contenidos del texto con los conocimientos previos que posee el lector, formando interpretaciones sobre el contenido sólo después de leer trozos más o menos largos o después de finalizar la lectura completa.

- Estrategias de verificación: Son las que buscan comprobar lo cierto de las interpretaciones logradas.

Por su parte otros autores refieren estrategias generales, como son:

- La activación de los conocimientos previos que posee el lector antes de la lectura que facilita la selección de la información relevante, la generación de expectativas sobre el significado del texto, la realización de inferencias sobre la información no explícita, la organización de la información obtenida y su asimilación a los esquemas del lector.

- La identificación de las demandas de la tarea.

- La focalización de la atención sobre las ideas principales.

- La formulación de hipótesis de distintos tipos de inferencias y predicciones sobre el significado de palabras, frases o del texto global y su confrontación con la información que se vaya obteniendo.

- La supervisión del estado en que se encuentra la propia comprensión, lo que implica detectar las fallas y remediar las mismas mediante la relectura y la consulta de una fuente externa.

- La evaluación del grado en que se alcanzan las metas establecidas mediante el empleo de técnicas de resumen y autocuestionamiento.

- Seguimiento de la estructura del texto.

Al analizar tales estrategias se observa que no desatienden la activación de los conocimientos previos, cuestión esta de gran importancia para el logro de la comprensión de cualquier tipo de texto, así como la formulación de hipótesis y el autocontrol por parte del estudiante.

Otras estrategias atienden a la identificación de la estructura del texto entre las acciones que proponen, como se expresa en la última estrategia descrita. Esto facilita la organización de las ideas transmitidas en un esquema lógico y coherente que depende

de los conocimientos que posee el lector acerca de los modelos que suelen emplearse en la construcción de los distintos tipos de discursos.

Precisamente, con la identificación de la estructura del texto se evitan los problemas de desciframiento parcial de los significados y se logra la comprensión

textual. Entre otras estrategias que tienen en cuenta lo ya expresado están las que presentan:

Rosita Río seco y Ana Navarro (1985)

- Vocabulario, Lenguaje y Predicción.
- Descubrimiento de las estructuras.
- Inferencias.

Alonso y Mateos (1987)

- Activación de los conocimientos previos.
- Identificación del texto.
- Focalización de la atención del alumno en la significación textual.
- Formulación por el alumno de hipótesis de lo que el texto significa.
- Supervisión del estado de la comprensión.
- Evaluación de la atención del significado.
- Seguimiento de la estructura.

Estas estrategias pueden ser aplicadas por el sujeto lector cada vez que lea un texto pues todo proceso de la lectura debe incluir entre sus acciones lo concerniente al diagnóstico, la supervisión y la evaluación, aspectos estos que son señalados también por otros autores en las estrategias que sugieren.

Aunque se debe señalar que el nivel de comprensión alcanzado por los estudiantes se debe no sólo a la calidad de una u otra estrategia, sino a otros factores también importantes. A continuación se relacionan algunos de ellos:

- Dominio de las características del texto y del objetivo de la lectura.
- Desarrollo alcanzado en las habilidades de comprensión lectora.
- Desarrollo de los procesos cognitivos que se ponen de manifiesto en el proceso lector.
- Motivación e interés por la lectura.
- Conocimiento de la estrategia más adecuada en dependencia del tipo de texto.
- Conocimientos previos que garanticen la comprensión.
- Dominio de estrategias metacognitivas.
- Control y autorregulación del proceso lector.

Al analizar tales estrategias se observa que no desatienden la activación de los conocimientos previos, cuestión esta de gran importancia para el logro de la comprensión de cualquier tipo de texto, así como la formulación de hipótesis y el autocontrol por parte del estudiante.

Las estrategias que se han descrito y otras le han servido al maestro para el trabajo que realiza en el entrenamiento de la comprensión de textos pues se ha demostrado que proveen al estudiante de un marco para asimilar la nueva información, ayudan a enfocar la atención en lo que es importante, posibilitan la representación de ideas claras, permiten establecer relaciones entre conceptos y entre el conocimiento nuevo y el ya conocido, contribuyen a organizar y analizar la información del texto, facilitan ordenar la búsqueda de la información e integrarla para construir significados, entre sus ventajas.

Ejemplos de estrategias (Velázquez, A. M., 2004)

- Estrategia relacionada con el vocabulario, el lenguaje y la predicción.
- Estrategia relacionada con los elementos básicos que constituyen la estructuración de un cuento o una historia.
- Esta estrategia se apoya en la estructura lógica del cuento: Introducción (personajes y características, lugar, momento), desarrollo (hechos que suceden, actuaciones de personajes y valoraciones) y desenlace (solución o final).
- Estrategia relacionada con la inferencia. Se basa en deducir lo que no aparece literalmente expresado.
- Estrategia para la activación de los conocimientos previos. La comprensión de lo que se lee está influida por el conocimiento previo del contenido que posee el lector, por lo que antes de leer se deben activar los esquemas relevantes para ese contenido.

Para decidir qué tipo de conocimiento activar antes de presentar el texto que deberá ser leído, el docente tendrá en cuenta tres factores: el tipo de texto, el propósito de la lectura y los conocimientos que poseen sus alumnos.

- Estrategia relacionada con la estructuración de una noticia.

- Estrategia de organización: Esta incluye actividades para identificar la clave semántica. Se entiende por clave semántica aquella palabra, sintagma nominal u oración que constituye la esencia de lo que se dice en el texto, el núcleo alrededor del cual gira todo el enunciado.

Procederes para la comprensión.

Proceder didáctico para trabajar el texto periodístico con signos lingüísticos.

- Activación de los conocimientos previos.
- Primera lectura del texto. Precisión de la intención comunicativa.
- Determinación del asunto, tiempo, espacio, autor y tipo de texto.
- Relectura del texto completo o por partes.
- Rememoración de la información y análisis de las estructuras lingüísticas predominantes (fonológicas, semánticas, morfológicas y sintácticas).
- Expresión de criterios sobre la información obtenida.
- Precisión del mensaje.
- Construcción de textos a partir de lo leído.
- Motivación hacia la búsqueda y lectura de otras informaciones sobre el tema.

Proceder didáctico para trabajar el texto periodístico con signos icónicos.

- Activación de los conocimientos previos.
- Primera observación del texto.
- Clasificación del texto teniendo en cuenta sus características.
- Búsqueda de la información acerca del autor y la intención comunicativa.
- Determinación del aspecto de la realidad representado.
- Observación detallada.
- Rememoración de la información.
- Expresión de criterios sobre la información obtenida.
- Precisión del mensaje.
- Construcción de textos a partir de lo leído.
- Motivación hacia la búsqueda y lectura de otros textos que traten del mismo tema.

Proceder didáctico para trabajar el texto artístico.

- Activación de los conocimientos previos.

- Primera lectura del texto.
- Determinación del asunto y tipo de texto.
- Análisis de palabras o frases teniendo en cuenta su significado y estructura.
- Lectura cuidadosa del texto para su comprensión. Realización de diversas actividades de comprensión.

Se hace necesario considerar la naturaleza del texto para dirigir el proceso de comprensión. Sin embargo, al comparar cada uno de ellos se aprecia que se dan como regularidades las siguientes:

- Activación de los conocimientos previos.
- Lecturas en diferentes momentos.
- Determinación de las características del texto.
- Construcción de textos a partir de lo leído.
- Motivación hacia la lectura de otros textos.

En este proceso juega un rol importantísimo el maestro que es el encargado de planificar, dirigir, controlar y evaluar la actividad de sus alumnos. Este aparece en la clase como un trasmisor, enseña, transmite conocimientos y capacidades, y crea las bases de la ideología y la moral, la formación de habilidades e intereses e influye en el desarrollo general de la personalidad de sus alumnos. Su papel fundamental en la tarea de proveer a los alumnos de conocimientos y habilidades suficientes para leer con un grado apropiado de comprensión de manera que puedan obtener, evaluar y utilizar la información que les brindan los textos de diversa naturaleza, con los que se ponen en contacto.

El docente que incorpora a su labor de enseñanza una actitud científica hacia el proceso que concibe y dirige contribuye a la profesionalización de su actividad. Así, ejecutar junto a la docencia la búsqueda científica y la solución de problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva a que el docente realice una práctica social especializada y, como es lógico y necesario, indica con exactitud al enriquecimiento de la labor del maestro por elevar su profesionalidad.

Las funciones básicas del docente "...son aquellas actividades que incluyen acciones y operaciones encaminadas a asegurar el cumplimiento exitoso de las tareas básicas" (Blanco A: 1999) y se enuncian como función docente

metodológica, la orientadora y la investigativa, con las cuales puede cumplir sus tareas básicas de instruir y educar.

Otras estrategias didácticas para la dirección del aprendizaje de la comprensión de textos escritos.

El proceso de lectura debe asegurar que el lector comprenda el texto y que pueda construir ideas sobre su contenido, lo cual se produce mediante una lectura individual

durante la cual se avanza, se detiene, retrocede, se relacionan informaciones nuevas con conocimientos previos, se formulan preguntas, se determina lo esencial y lo secundario.

Este proceso, que es interno e inconsciente, es necesario enseñarlo.

Solé, I. (1994) lo divide en tres subprocesos: Antes de leer, al leer y después de leer.

Antes de leer:

¿Para qué voy a leer? Determinar los objetivos o propósitos de lectura

¿Qué sé de este texto? Permiten explicar y ampliar los conocimientos y experiencias previas relativas al tema del texto

¿De qué trata el texto? ¿Qué me dice su estructura? Realización de predicciones: sobre el final de una historia, la lógica de una explicación, la continuación de una carta. El lector mediante la estrategia de muestreo selecciona del texto palabras, imágenes, ideas que funcionan como índices para predecirlo.

Al leer (Interacción con el texto)

Modalidades. (Propician distintos tipos de participación y diferentes estrategias de lectura)

Audición de lecturas

Lectura guiada

Lectura compartida

Lectura comentada

Lectura independiente

Lectura en episodios

Estrategias:

Anticipación: El lector, mientras lee, va haciendo anticipaciones que pueden ser *léxico semánticas*, es decir, anticipan algún significado relacionado con el tema.; o *sintácticas*, en las que se anticipa alguna palabra o categoría sintáctica (un verbo, un sustantivo)

Estas anticipaciones serán más pertinentes mientras más información tenga el lector sobre los conceptos relativos al tema, al vocabulario y a la estructura del lenguaje del texto.

Confirmación y autocorrección: Son las que pone en práctica el lector para confirmar o rechazar sus propias predicciones y anticipaciones. Si estas son acertadas, el lector las confirma al leer; si fueron incorrectas, las rectifica (Releer partes confusas, consultar el diccionario, resumir, hacer esquemas).

Monitoreo: Consiste en evaluar la propia comprensión que se va alcanzando durante la lectura, lo que conduce a detenerse y volver a leer, o a continuar encontrando las relaciones de ideas necesarias para la creación de significados.

Después de leer

Comprensión global o tema del texto: Ej. ¿De qué trata la lectura?

Comprensión específica de fragmentos ¿Qué significa la expresión....?

Comprensión literal (o lo que el texto dice) ¿Cómo se llaman los personajes?

Elaboración de inferencias: Es derivar, deducir, completar una información que no aparece explícita en el texto. Unir o relacionar ideas expresadas en los párrafos; dar sentido a palabras o frases ambiguas. ¿Por qué...? ¿Qué tú crees...?

Reconstrucción del contenido con base a la estructura y el lenguaje del texto:

Reproducir lo que ocurrió según el orden en que se desarrollaron los hechos ¿Qué fue lo último que pasó en el relato?

Formulación de opiniones sobre lo leído. (Ejercer la crítica, valorar, o sea, asumir una posición) ¿Qué piensas tú...?

Expresión de experiencias y emociones personales relacionadas con el contenido: ¿Te ha pasado algo semejante...? ¿Qué sentiste al leer el texto...?

Relación o aplicación de las ideas leídas a la vida propia (generalizaciones) ¿Qué te enseñó esta lectura? ¿Qué habrías hecho tú en la misma situación?

Resumir el contenido

Contrastar con otros referentes intertextuales .Argumentar

Las ideas expuestas en este capítulo permiten resumir que del trabajo de los docentes depende, en gran parte, que se logren escolares reflexivos y creativos, hombres que generen ideas nuevas, individuos constructores de su propio conocimiento.

CAPÍTULO 2. ACTIVIDADES METODOLÓGICAS DIRIGIDAS A LA PREPARACIÓN DE LOS DOCENTES DEL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA EL TRATAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS. RESULTADOS ALCANZADOS.

2.1. Diagnóstico inicial para la determinación de las necesidades de preparación de los docentes del segundo ciclo en relación al tratamiento de la comprensión texto.

El análisis de las necesidades de preparación se realizó a partir de la revisión de sistemas de clases en el curso 2006–2007, de los documentos normativos de la asignatura Lengua Española y del estudio y valoración de los resultados de las visitas realizadas a los docentes de 5 y 6 grado en la asignatura Lengua Española (se empleó la guía de observación, para el registro de la información), así como la realización de entrevistas grupales, lo que hizo posible determinar las regularidades del nivel real en que se expresa la preparación metodológica alcanzada por estos maestros.

Al resumir la información de cada uno de los instrumentos utilizados, se pueden apreciar las insuficiencias que, en relación a su preparación, presentan los docentes para el tratamiento del tema que se aborda.

En el análisis de documentos(anexo 1) se pudo constatar en relación al Programa la asignatura en 5to y 6to grados que los objetivos se organizan sobre la base de los componentes que conforman la asignatura: lectura y comprensión, expresión oral y escrita, ortografía, gramática y caligrafía. Dentro de la asignatura los objetivos relacionados con la comprensión no aparecen declarados de forma clara, ni teniendo en cuenta los niveles de comprensión.

En las Orientaciones Metodológicas (MINED, 2001) se propone una secuencia metodológica par el desarrollo de las clases de lectura, pero no presenta estrategias de comprensión ni ejemplos de actividades con preguntas de los niveles de comprensión.

En los Ajustes Curriculares (2005) se indica cumplir con las estrategias de comprensión lectoras y la aplicación de preguntas relacionadas con los niveles de desempeño, además de hacer énfasis en la importancia de la lectura oral y en

silencio. En los documentos metodológicos consultados aparece con calidad gran cantidad de información referida a la ejecución teórica del trabajo metodológico, pero se ofrecen muy pocas orientaciones, sugerencias y ejemplos para desarrollar en la práctica este trabajo. Además, no se encontraron ejemplos de cómo desarrollar el trabajo metodológico para perfeccionar la lectura y la comprensión. Con respecto a los sistemas de clases de los docentes (se revisó un sistema a cada sujeto de la muestra), se constató que solamente en el 25% de los sistemas se conciben objetivos referidos a la comprensión como cualidad lectora. En el resto no se conciben de manera independiente, siempre que se planifica el objetivo de lectura se hace referencia a otras cualidades como corrección, fluidez o expresividad.

En las tareas docentes que se planifican para la comprensión, prevalece el nivel reproductivo en el 25% de los sistemas revisados. Solamente en 3 planes de clase se evidenció el empleo de estrategias para la comprensión. En el resto aparecen los procedimientos tradicionales.

Al aplicar la entrevista a los docentes (anexo 2) se pudo constatar que una gran parte de ellos no tiene los conocimientos necesarios sobre los métodos y procedimientos: 5 docentes (62,5%) confunden los métodos y 3 (37,5%) los explican, pero mostrando poco dominio. No mencionan todos los procedimientos necesarios para trabajar la lectura y la comprensión y no explican adecuadamente su utilidad.

Solo el 12,5 % (1) de los docentes tiene pleno dominio de las estrategias de comprensión lectora que se pueden aplicar en las clases de Lengua Española. El 87,5% no conocen ninguna, pero no saben cómo aplicarlas adecuadamente.

Al preguntárseles acerca de los niveles de comprensión lectora el 87,5 manifestaron un insuficiente dominio de estos. Confunden un nivel con otro. Muestran mayor conocimiento del primero.

A través de la observación a clases de Lengua Española donde se le dio tratamiento a la lectura y la comprensión (Anexo 3) se pudo constatar que los docentes al aplicar los métodos y procedimientos presentaron insuficiencias al

aplicar la explicación, la observación, el trabajo con el libro de texto, la conversación, el trabajo independiente y los diferentes procedimientos de lectura. Cuando los alumnos leían en silencio, en ocasiones los docentes interrumpieron esta actividad para dar explicaciones o regaños. Cuando se realizó la lectura oral no se aplicaron todos los procedimientos necesarios y en el 62,5% de las clases no se corrigieron los errores.

No se proporcionó en el 75,% de las clases observadas suficiente motivación hacia el aprendizaje de modo que el contenido adquiriera significado y sentido personal para el alumno. La tecnología educativa solo estuvo presente en el 62,5% de las clases.

En 75% se dejaron de emplear procedimientos necesarios para el desarrollo exitoso de cada una de las fases y en otras (30,5 %) se emplearon procedimientos que no se correspondían con el desarrollo lógico de estas clases.

Las preguntas empleadas durante la clase, en su mayoría eran del primer nivel (reproductivo), no se corregían los errores de los alumnos y en solo (37,5%) se presentaron preguntas para responderlas de forma escrita

Los instrumentos aplicados evidenciaron las principales insuficiencias que presentan los docentes de 5to y 6to grados para el tratamiento de la comprensión de textos.

- Insuficiente dominio de las estrategias y técnicas a utilizar lo que limita su empleo en clases.
- Excesiva atención a la lectura oral al no concebir dentro de los objetivos y su alcance el trabajo con las habilidades de comprensión.
- Inadecuada selección de métodos y procedimientos que favorezcan el trabajo con de textos, lo que atenta contra la necesidad de poner a los alumnos en la comprensión situación de realizar una lectura comprensiva por lo que no se programan actividades que faciliten este aprendizaje.

2.2. FUNDAMENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES METODOLÓGICAS. REQUERIMIENTOS Y EXIGENCIAS.

Los presupuestos teóricos que sustentan las actividades metodológicas, tienen su base en las ciencias humanísticas, las cuales posibilitan una organización coherente entre las acciones que se planifiquen.

Para definir qué se entiende por actividades metodológicas, se hace necesario tener en cuenta los criterios que sobre trabajo metodológico y actividad dados por algunos autores especializados en ciencias pedagógicas y psicológicas.

Se considera necesario retomar en este epígrafe la definición de trabajo metodológico referida en la Resolución Ministerial 119/08 en la que se expone que “el trabajo metodológico es el sistema de actividades que de forma permanente, sistémica y sistemática se diseña, ejecuta y controla en los diferentes niveles y tipos de Educación, con el objetivo de garantizar la preparación político-ideológica, pedagógico-metodológica y científica de los docentes graduados y en formación mediante las direcciones docente metodológica y científico metodológica, dirigidas a la conducción eficiente del proceso pedagógico” (Ministerio de Educación. 2008). Para conceptualizar las actividades metodológicas se considera oportuno también tener en cuenta el concepto de actividad para lo cual se reflexiona en criterios psicológicos como los de Lorenzo Martín Pérez y otros que definen la actividad como “un sistema que posee determinados contenidos o componentes y funciones. Independientemente de que la función fundamental de la actividad es poner al sujeto en interacción con el objeto para transformar a este último, haciendo que el mismo sujeto, a su vez, se transforme, cada componente o contenido de la actividad tiene una función dentro del sistema”. (Pérez Martín, L. 2004)

A partir del análisis del criterio de estos autores con respecto al trabajo metodológico y al concepto de actividad se asume en esta investigación como actividades metodológicas al "conjunto de acciones de planificación, ejecución y control que se desarrolla para lograr la optimización del proceso docente-educativo partiendo del diagnóstico integral y fino de los maestros, predominando la demostración de métodos, vías y procedimientos; y que tiene como objetivo elevar la preparación político-ideológica, pedagógica-metodológica y científica de los mismos”. (González, M. 2008).

Por ello las actividades metodológicas se diseñaron a partir de instrumentos que propiciaron un excelente ambiente para diagnosticar el estado en que se encuentra la preparación de los maestros en el tema que se aborda. Otro aspecto importante que se tuvo en cuenta para fundamentar teórica y científicamente las actividades Metodológicas es, el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo”, dado por L. S Vigotsky ya que posibilita determinar las potencialidades y necesidades del docente, llegando a decidir la ayuda necesaria en cada caso hasta alcanzar el nivel de preparación deseado.

Lo anterior significa que al concebir las actividades metodológicas se tuvo en cuenta, por una parte el desarrollo alcanzado por los maestros y por otra parte la precisión hasta dónde deben lograr un nivel superior de desarrollo. Con ello no solo se estará proyectando su aprendizaje en el presente, sino también su futuro. La zona de desarrollo próximo, además revela que trabajar con las potencialidades significa propiciar condiciones que permitan organizar la actividad de manera que el docente opere en primer lugar en un plano externo de comunicación de relación con los otros, en los cuales las acciones que realice le permita gradualmente interiorizarlas y poder trabajar en un plano independiente.

Estas se respaldan en la concepción dialéctico – materialista relacionada con las ideas marxistas y leninistas con énfasis en los principios que rigen la actividad profesional del docente de forma armónica y flexible.

El sustento filosófico de la educación cubana es la filosofía dialéctico – materialista, conjugada creadoramente con el ideario marxista, por lo que se supera así la concepción del marxismo – leninismo como una metodología general de la pedagogía, como filosofía en general (García Batista, 2004:47).

Desde del punto de vista sociológico las actividades metodológicas cobran fuerzas en la labor del docente como formador de las nuevas generaciones que además de dotar a sus escolares de conocimientos, hábitos y habilidades, valores y normas, tendrán que influir en ellos para que logren resultados satisfactorios. El docente tiene la tarea de responder a los intereses de la educación.

El fundamento pedagógico de las actividades metodológicas se basan en los antecedentes de la teoría cubana sobre la educación y en las experiencias de los

pedagogos de las diferentes épocas de la historia que constituyen un legado muy valioso en concepción educativa en nuestros días.

En virtud de lo anteriormente expuesto se concibió la propuesta que contiene 10 actividades metodológicas dirigidas a la preparación de los docentes de 5to y 6to grados para el tratamiento de la comprensión de textos. Estas se caracterizan por:

- Conducir a la transformación del diagnóstico inicial al estado deseado.
- Concebir de manera intencionada, la preparación de los maestros en correspondencia con las dificultades detectadas.
- Propiciar la reflexión y el debate a través de la práctica pedagógica.

Para concebir esta propuesta de solución se tuvo en cuenta las características y necesidades de la muestra seleccionada partiendo de los métodos aplicados durante la investigación y sobre la base de los resultados obtenidos y la experiencia acumulada por el auto.

Las actividades metodológicas cumplen la siguiente estructura: tema, objetivo y desarrollo (orientación, ejecución y control). Las mismas tienen un carácter teórico práctico y se aplican técnicas para incentivar una participación ordenada que permita arribar, luego de un proceso colectivo de reflexión, a conclusiones claras sobre el tema y tomar acuerdos para dar solución a las deficiencias que se presentan en escuela primaria. La concepción se expresa también en el procedimiento de aplicación de cada forma de trabajo metodológico empleada.

En su diseño se tuvo en cuenta la utilización de variadas formas que conllevan al análisis y reflexión colectiva como son: reuniones metodológicas, talleres metodológicos y científico-metodológicos, clases demostrativas y visitas de ayuda metodológica, preparación para las asignaturas y visitas de control. Se describe en el desarrollo de forma clara y precisa el proceder metodológico para su aplicación. Estas actividades fueron aplicadas desde la instancia municipal en diferentes sesiones metodológicas concebidas en el sistema de trabajo de la escuela de donde se seleccionó la muestra.

En dependencia del contexto y las necesidades reales del municipio pueden aplicarse durante un curso o más. Las que se describen fueron concebidas y aplicadas con los docentes durante un curso escolar.

Propuesta de actividades metodológicas.

Reunión metodológica

Tema: Estrategias de comprensión lectora basadas en el enfoque comunicativo.

Objetivos: Discutir sobre las causas que provocan las insuficiencias en la lectura y comprensión en los escolares de 5. y 6. grado.

Reflexionar y discutir acerca de las estrategias de comprensión lectora basadas en el enfoque comunicativo.

Participan: jefe de ciclo y docentes.

Tiempo: 2 horas.

Desarrollo:

- Saludo y base orientadora.

- Presentación del pensamiento:

"Leer es informarse y formarse, es desarrollar el lenguaje y con él la hondura y las perspectivas de horizontes del pensamiento, es ampliar la capacidad de la razón y del juicio, del conocimiento teórico y del aumento de posibilidades de la aplicación de esto a la práctica." (José Martí)

- Conversación y debate sobre este pensamiento.

¿Cuáles son las principales dificultades que presentan nuestros alumnos al leer y comprender textos?

¿Qué causas consideran ustedes que provocan las insuficiencias en la lectura y comprensión de textos en la enseñanza primaria?

Uno de los componentes más afectados en la asignatura Lengua Española es la lectura y comprensión de textos, ya que los alumnos presentan insuficiencias en la corrección, fluidez y expresividad y también presentan dificultades para comprender el texto, aplicar estrategias y responder preguntas de los tres niveles de comprensión y desempeño.

Para que un docente enseñe a leer bien a sus alumnos debe conocer que la lectura es una habilidad lingüística que le permite al lector recibir un mensaje que ha sido emitido por un escritor, pero tiene que ser capaz de comprender y de reaccionar ante él. Así se refleja en los conceptos de lectura que han dado algunos pedagogos en diferentes épocas. Es decir, que la comprensión es un

objetivo a lograr en toda lectura para que esta sea fructífera. La lectura solo llega a ser realmente eficiente cuando se transforma en un verdadero diálogo entre el autor y el lector.

¿Están ustedes lo suficientemente preparados para conducir esta actividad en sus aulas?

¿Qué estrategias de comprensión lectora se pueden emplear para desarrollar la comprensión de textos de diversa naturaleza en 5. y 6. grados?

- Se reflexionará sobre estas interrogantes.

Para darle solución a estas dificultades debemos:

- Aplicar diversos procederes didácticos para la comprensión de textos.
- Presentarles frecuentemente preguntas de los tres niveles de comprensión.
- Enseñar a los alumnos diversas estrategias de comprensión lectora basadas en el enfoque comunicativo.

El lector al enfrentarse al texto selecciona la estrategia más adecuada que le permite comunicarse con él. Las estrategias de lectura son las habilidades que emplea el lector al interactuar con el texto para obtener, evaluar y utilizar la información que en él aparece.

Existen múltiples estrategias para interactuar con el texto. A continuación mencionaremos algunas de ellas y sus autores:

- Kenneth Goodman indica como estrategias para tratar con el texto y construir significados las estrategias de: muestreo, de predicción, de inferencia y de autocorrección.
- Armando Morles propone estrategias de organización, de focalización, de elaboración, de integración y de verificación de la información.
- Baker y Brown y Collins Smith describen estrategias generales, como son: la activación de los conocimientos previos, la identificación de las demandas de la tarea, la focalización de la atención sobre las ideas principales, la formulación de hipótesis de distintos tipos de inferencias y predicciones, la supervisión del estado en que se encuentra la propia comprensión, entre otras.

- Rosita Ríoseco y Ana Navarro: Vocabulario, lenguaje y predicción, Inferencias y Descubrimiento de las estructuras.
- Alonso y Mateos: Activación de los conocimientos previos, identificación del texto, focalización de la atención del alumno en la significación textual y supervisión del estado de la comprensión, entre otras
- En los Ajustes Curriculares también aparecen las estrategias: realización de predicciones, anticipación, confirmación y autocorrección, monitoreo y elaboración de inferencias, entre otras. Estas estrategias, entre otras, le permiten al maestro realizar el entrenamiento de la comprensión de textos en sus alumnos, pues se ha demostrado que proveen al alumno de un marco para asimilar la nueva información, ayudan a enfocar la atención en lo que es importante, posibilitan la representación de ideas claras, permiten establecer relaciones entre conceptos y entre el conocimiento nuevo y el ya conocido y facilitan ordenar la búsqueda de la información e integrarla para construir significados.

¿Qué importancia le conceden a estas estrategias durante el proceso de comprensión?

Se reflexionará sobre esta interrogante.

Presentación de ejemplos de estrategias:

- Estrategia relacionada con los elementos básicos que constituyen la estructuración de un cuento o una historia: Esta estrategia se apoya en la estructura lógica del cuento: Introducción (personajes y características, lugar, momento), Desarrollo (hechos que suceden, actuaciones de personajes y valoraciones) y Desenlace (solución o final).

El escolar encontrará en cada cuento estas partes y al reproduce en forma coherente.

Se puede hacer trazar un recuadro.

¿Quiénes, cuándo y dónde? ¿Qué sucedió? ¿Cómo terminó?

1. Se lee el texto.

2. Se determinar el tema que se trata, qué tipo de texto es y sus características.

3. Se vuelve a leer el texto y se comienza a completar el recuadro según la información que deban buscar.

4. Tapar la información y los escolares hacen el recuento de la historia basándose en el esquema.

- Estrategia relacionada con el vocabulario, el lenguaje y la predicción: Realización de predicciones: sobre el final de una historia, la lógica de una explicación, la continuación de una carta. El lector mediante la estrategia de muestreo selecciona del texto palabras, imágenes, ideas que funcionan como pistas para predecirlo.

Proceder:

- Lectura del título del texto, buscar datos del autor, observación de la ilustración.

- Selección de las palabras claves y expresiones del texto.

- Observación y lectura de esas palabras.

- Comentario del significado de cada palabra.

- Realización de diferentes actividades donde se utilicen esas palabras: completar oraciones, formar oraciones, antónimos, sinónimos, clasificación, reconocer elementos gramaticales.

- Formulación de hipótesis ¿De qué puede tratar el texto?

- Lectura del texto y comparan con la predicción.

- Pueden terminar con la construcción de textos.

- Estrategia relacionada con la estructuración de una noticia.

- Lectura del título.

- Localización en el texto de la parte que se refiere a:

- El resumen del hecho donde se presentan los datos que se consideran principales que llaman la atención al lector: que sucedió, dónde, cuándo y quién.

- La ampliación con otros detalles.

- La explicación de los antecedentes que dieron lugar al hecho.

- La búsqueda de detalles que pudieran ser obviados.

➤ Anticipación.

El lector, mientras lee (Interacción con el texto), va haciendo anticipaciones que pueden ser léxico semánticas, es decir, anticipan algún significado relacionado con el tema; o sintácticas, en las que se anticipa alguna palabra o categoría

sintáctica (un verbo, un sustantivo). Estas anticipaciones serán más pertinentes mientras más información tenga el lector sobre los conceptos relativos al tema, al vocabulario y a la estructura del lenguaje del texto.

➤ **Monitoreo.**

Consiste en evaluar la propia comprensión que se va alcanzando durante la lectura, lo que conduce a detenerse y volver a leer, o a continuar encontrando las relaciones de ideas necesarias para la creación de significados.

➤ **Estrategia relacionada con la inferencia.**

Se basa en deducir lo que no aparece literalmente expresado.

- Lectura del texto.
- Determinación del tipo de texto y de qué trata.
- Realización de preguntas relacionadas con el significado literal del texto.
- Realización de preguntas de inferencia. (Enseñar al alumno a hacerlas).

➤ **Estrategia de organización.**

Esta estrategia incluye actividades para identificar la clave semántica. Se entiende por clave semántica aquella palabra, sintagma nominal u oración que constituye la esencia de lo que se dice en el texto, el núcleo alrededor del cual gira todo el enunciado. Es lo que se le llamaba idea central.

También se localizan palabras y otras expresiones que sustentan esa clave semántica y se establecen relaciones entre ellas.

¿Qué importancia le concedes a estas estrategias?

¿En qué momento podemos aplicarlas?

¿Contribuirán a la comprensión del texto?

- Se reflexionará sobre estas interrogantes.

¿Será posible mejorar la calidad de las clases y el aprendizaje de nuestros alumnos empleando sistemáticamente estas estrategias?

Posibles soluciones: Perfeccionamiento del sistema de trabajo metodológico teniendo en cuenta las estrategias lectoras basadas en el enfoque comunicativo.

Acuerdo:

Derivar la planificación y desarrollo de actividades metodológicas sustentadas en las estrategias lectoras basadas en el enfoque comunicativo.

Clase Metodológica

2. Período. Unidad N. 6. 20h/c

Tema: Tratamiento metodológico a la comprensión de textos en 5 grado y 6. grado.

Objetivo: Argumentar el tratamiento metodológico a la comprensión lectora, en 5. y 6. grados, utilizando diferentes estrategias a partir de un análisis metodológico.

Participan: jefe de ciclo y maestros de 5to y 6to grados.

Desarrollo de la actividad

Para el desarrollo de esta actividad se tuvo en cuenta:

- La guía de observación que se entregó con antelación a los participantes para que pudieran sugerir los cambios que consideraran necesarios.
- La creación de un clima de confianza entre todos los participantes.
- La posibilidad de participación, con sus criterios, de todos y cada uno de los implicados.
- La socialización de las experiencias de los que mejores resultados fueran mostrando. Para ello se brindó la posibilidad de que los análisis se realizaran por parejas o dúos según se considerara. Se procedió en su concepción de la siguiente forma:
 - Definición de los objetivos que se persiguen con la actividad.
 - Análisis de las actividades que se desarrollarán.
 - Aseguramiento de la preparación previa de los maestros.
 - Consideración de las posibles intervenciones que puedan producirse.
 - Elaboración del plan general de la clase metodológica.

Comentario: Esta vía de trabajo metodológico es de gran importancia, ya que se basa en la explicación en detalles del porqué se seleccionan esos métodos y procedimientos y no otros, cómo aplicarlos y las ventajas que reporta el uso de los mismos para el logro de mejores resultados.

Guía de observación utilizada

1. Concepción de los objetivos referidos a comprensión dentro de la unidad de estudio.
2. Métodos y procedimientos seleccionados en correspondencia con el objetivo.

3. Correspondencia entre las tareas docentes concebidas, los objetivos y los niveles de comprensión.

4. Variedad de las tareas docentes planificadas en función del objetivo.

CLASES DEMOSTRATIVAS. (SE DESARROLLARON 3 CLASES DEMOSTRATIVAS APLICANDO DIFERENTES ESTRATEGIAS Y CONSIDERANDO EL SEGUIMIENTO A UNA HABILIDAD DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS)

Objetivo: Demostrar a los docentes estrategias de comprensión para la dirección del aprendizaje de este componente por los alumnos.

Participan: jefe de ciclo y maestros del segundo ciclo.

Desarrollo de las actividades.

Para el desarrollo de esta actividad se tuvo en cuenta la guía de observación, la cual se entregó previamente a los participantes para sugerir, en caso necesario la inclusión o supresión de algún indicador con el consenso de todos. Se empleó la guía que aparece en el anexo 3.

(SE EMPLEARÁ LA ESTRATEGIA RELACIONADA CON LOS ELEMENTOS BÁSICOS QUE CONSTITUYEN LA ESTRUCTURACIÓN DE UN CUENTO O UNA HISTORIA.)

Clase metodologica demostrativa

Objetivo: Demostrar a los docentes cómo realizar adecuadamente el tratamiento a la comprensión de textos en las clases de Lengua Española.

Se entregará a los docentes con antelación la guía de observación a clases. Luego se pasa a observar la misma.

Clase #1

Asunto: La abeja haragana.

Objetivo: Leer con fluidez un texto escrito en prosa, en forma oracional, para mostrar amor hacia el trabajo.

Métodos: Trabajo con el Texto.

Procedimientos: Conversación, aprendo a preguntar, PLV, análisis, síntesis, explicación.

M/E: Video, L/T, tarjetas, voz del maestro.

T/C: E.T.N.C.

F/O: Dúos.

F/E: Oral.

Desarrollo

Se comienza la clase, presentando imágenes de la película “Blanca Nieves”.

Guía de Observación

Observa detenidamente las imágenes de la película “Blanca Nieves”, para responder:

- a) ¿Qué no le gusta hacer al último enano?
- b) ¿Será importante la labor que los enanos realizan? ¿Por qué?
- c) Luego escribe en el pizarrón la palabra haragana. ¿Qué significa?

Indico buscar tarjetas debajo de sus mesas para leer palabras y expresiones que allí aparecen

Colmena abeja trabajar lomo pelado abejas trabajadoras flores
guardia miel viejas puerta fría abeja haragana

Se busca el significado que desconocen.

Actividad

Completa

La _____ no quería trabajar. Cuando llegó el _____, no la dejaron entrar a la _____.

Las _____ son muy serias y producen mucha _____.

¿Sobre qué tratará el texto?

¿Qué se los hace pensar?

C. Tema y Objetivo.

Oriento leer en silencio, para luego comparar con las predicciones.

¿Sobre qué trata el texto?

¿Qué tipo de texto es?

¿Cómo valoran la actitud de las abejas, al no dejar entrar a su hermana a la colmena? ¿Por qué?

¿Existe relación entre la ilustración y el contenido? ¿Por qué?

Luego se orienta realizar la siguiente actividad en sus libretas

1-La abeja es haragana porque:

- a) __trabajaba una vez por semana.
- b) __no le gustaba trabajar.
- c) __solo recogía algún polen.
- d) __producía poca miel.

2-¿Qué enseñanza te transmitió el texto leído? ¿Por qué?

Preparación para la lectura

-Lectura modelo

-Luego buscarán en el texto oraciones extensas y palabras largas. Las leerán.

-Lectura comparada 1 oración.

-Lectura selectiva, buscará en el párrafo donde las hermanas aconsejan a la abeja haragana.

-Lectura total del texto.

Se establece un análisis de la clase a partir de la guía entregada, asiendo énfasis en el tratamiento de la comprensión de textos y el modo de proceder. Este formato es para las dos clases siguientes.

Clase #2

Asunto: Una acción preñada de coraje.

Objetivo: Leer con fluidez un texto escrito en prosa, en forma semioracional, de manera que muestren amor por la Patria.

Métodos: Trabajo con el texto.

Procedimientos: Conversación, análisis, síntesis, explicación.

M/E: Video, lámina, L/T, voz del maestro, tarjetas.

T/C: E.T.N.C.

F/O: Dúos.

T/E: Oral.

Desarrollo

Inicio la clase, presentando imágenes de la toma de Radio Reloj.

Guía de Observación

¿Qué hecho histórico se representa?

¿Qué personalidad histórica dirigió esa acción?

Preguntas

¿Guarda relación lo observado con la tarea?

¿Se sentirán motivados al leer un texto sobre este hecho? ¿Por qué?

C. Tema y Objetivo.

Luego oriento realizar la lectura en silencio del texto. En este momento se insiste, que si no entienden algo pueden volver a leer, hasta quedar claros de la información.

Se presenta en un cartel la siguiente actividad.

1-Completa el siguiente cuadro, a partir de la lectura realizada.

Introducción	Desarrollo	Final

(Revisión oral)

Se analiza de forma oral por un alumno, la actividad anterior.

Preguntas

¿Qué habrá querido decir la autora con la expresión (...) “el revolucionario jamás se abate,” (...)?

¿Cómo valoras la actitud de aquellos jóvenes participantes en esa acción? ¿Por qué?

¿Qué les enseñó este texto?

¿Si ustedes hubieran vivido en aquella época, hubiesen hecho lo mismo? ¿Por qué?

Luego se conversa sobre las modas de actuación, que deben tener en la sociedad.

Preparación para la lectura

Lectura modelo.

Se realizan actividades, para que lean con fluidez.

-Buscarán palabras largas y oraciones extensas.

Lectura

Lectura oral del 1 párrafo.

Lectura comparada del 2 párrafo.

Lectura selectiva. Buscarán el párrafo que habla de lo que costó aquella operación armada.

Lectura total para varios alumnos.

Clase #3

Asunto: La primera guerrillera de la Sierra.

Objetivos: Leer con fluidez un texto escrito en prosa, en forma semioracional, para mostrar amor hacia los mártires y héroes de la Patria.

Método: Trabajo con el Texto.

Procedimientos: (Estrategia) Activación de los conocimientos previos, análisis, síntesis, observación, explicación.

M/E: L/T, tarjetas, voz del maestro.

T/C: E.T.N.C.

F.O: Equipos.

T/E: Oral.

Desarrollo

Se inicia la clase, presentando en el pizarrón, cualidades de Celia.

Es la flor autóctona de la Revolución.

La heroína de la Sierra y el llano.

Preguntas

¿A qué personalidad histórica se estará haciendo referencia?

Luego oriento buscar el título de la lectura.

Presento el mapa y se localiza la Sierra Maestra.

Se comenta sobre la situación en Cuba en ese momento, tanto político como económico.

Luego pregunto

¿Qué palabras no comprendieron al leer el texto?

Arriero mirilla telescópica guerrillera batido

Se realizan las siguientes actividades.

-Pronunciación.

-Buscarán sinónimos y las emplearán en una oración.

¿Dónde podrán buscar más información?

¿Les gustaría continuar leyendo este texto?

C. Tema y Objetivo.

Luego oriento la lectura en silencio del texto.

Preguntas

¿Qué momentos de nuestra historia se narran en esta lectura?

¿Cómo se sentiría Celia al integrar el Ejército Rebelde? ¿Por qué?

¿Por qué Celia se unió a Fidel y sus soldados?

¿Creen correcto que una mujer también combatiera en la Sierra Maestra? ¿Por qué?

¿Qué otro título les gustaría ponerle a la lectura?

Los invito a que elaboren preguntas del texto, que no se hayan mencionado y que a ellos les gustaría conocer.

Actividad para la libreta

¿Existe relación entre el contenido del texto y la ilustración? ¿Por qué?

(Revisión oral)

Preparación para la lectura

Lectura modelo.

Oriento buscar oraciones extensas. Leer.

Lectura oral del 2 párrafo.

Lectura oral del 3 párrafo.

Lectura comparada del último párrafo.

Lectura total de varios alumnos.

Taller metodológico

Objetivo: Elaborar, de manera cooperada, estrategias de comprensión lectora y preguntas de los diferentes niveles.

Participantes: jefe de ciclo y docentes de 5to y 6to grados.

Materiales: Libro de texto, láminas, software educativo y otros textos o publicaciones infantiles.

Orientaciones para el desarrollo de la actividad:

Se comienza la actividad recordando los niveles de comprensión y el contenido de cada uno. Se retoma además los conocimientos adquiridos a partir de las clases metodológicas y demostrativas observadas.

Se agrupan a los maestros por grados y se le pide a cada equipo que a partir de los objetivos de las unidades que están trabajando, elaboren estrategias y preguntas de comprensión para ser utilizadas en clases.

Considerándose la relación entre niveles de comprensión y desempeño, se les pide que elaboren también tareas docentes para evaluar el desempeño de los escolares en relación a la comprensión de textos escritos.

Se concluye la actividad con la exposición por cada equipo del trabajo realizado. Se valoran logros y debilidades.

Comentario: Esta actividad se realiza aprovechando los espacios concebidos dentro de la autopreparación de los docentes, según lo establecido en la R/M 150 del 2010.

Reglamento de Trabajo metodológico. Se ajusta el horario en la reunión de coordinación.

Preparación para las asignaturas

Tema: El tratamiento para la comprensión de textos en las clases de Lengua Española de 5to y 6to grado.

Objetivo: Demostrar a través de la preparación para las asignaturas cómo darle tratamiento a la comprensión de textos.

Desarrollo

Se comienza la actividad repartiendo tarjetas que indican los niveles de comprensión de textos.

¿Qué indican?

Se realiza el análisis de los objetivos de las clases de la semana, así como métodos, procedimientos, medios de enseñanza, tipo de clase, forma organizativa y posibles evaluaciones sistemáticas.

Luego se reflexiona sobre las lecturas a trabajar, así como el tratamiento metodológico de las estrategias de comprensión de textos.

¿Cómo ustedes utilizan las estrategias durante la lectura?

Indico que demuestren con una lectura

¿Cómo se comprueban si entendieron el texto los escolares?

Elaboraran preguntas de los tres niveles

¿Cómo proceden antes de leer?

Luego se pasa a controlar en los sistemas de clases el tratamiento de la comprensión de textos

Control

Se revisarán en los sistemas de clases cómo el docente trabajará la comprensión de textos.

Se orienta para la próxima preparación para las asignaturas, traer ejemplos de clases con las estrategias de comprensión de textos.

Visita de ayuda metodológica.

Objetivo: Demostrar métodos, procedimientos y estrategias para la dirección del aprendizaje de la comprensión de textos escritos.

Aspectos organizativos

Inicialmente es preciso intercambiar con los maestros sobre las actividades realizadas de manera que se vaya evaluando el impacto que han tenido en su preparación, considerando el diagnóstico que de cada uno se tiene.

Guía para el intercambio con los maestros.

¿Qué opinión te merecen las actividades metodológicas desarrolladas en función de tu preparación respecto al trabajo con la comprensión lectora?

¿Cómo concibes en tus clases el trabajo con los niveles de comprensión? ¿Qué estrategias aplicas?

A partir de la información recopilada, se procede a analizar con el maestro su sistema de clases y valorar cómo tiene concebida la clase le será visitada teniendo en cuenta:

- Métodos y procedimientos concebidos.
- Estrategia concebida.
- Tareas de aprendizaje elaboradas para la comprensión de textos escritos.

Como conclusión de cada visita de ayuda metodológica, se efectúa una sesión de trabajo técnico–metodológico donde se precisan aspectos mejores logrados por cada maestro, aspectos en los cuales debe continuar preparándose y recomendaciones metodológicas.

Visita de control

Objetivo: controlar la efectividad de la preparación brindada a los docentes, relacionado con el tratamiento de la comprensión de textos.

Para el desarrollo de estas visitas se tuvieron en cuenta los indicadores que aparecen en el anexo 3.

Luego se realiza un análisis de la clase visitada, quedando los resultados, deficiencias y evaluación del docente.

De la misma se desprenden las sugerencias metodológicas.

Taller científico metodológico

Objetivo: Socializar ideas, criterios y valoraciones acerca de las experiencias adquiridas en relación a la dirección del aprendizaje de la comprensión de textos escritos.

Participantes: Jefe de ciclo y docentes de 5 y 6 grados.

Orientaciones para el desarrollo de la actividad.

El taller se desarrollará con la exposición de las experiencias y conocimientos que poseen los docentes con respecto a la dirección del aprendizaje de la comprensión de textos escritos.

En la misma se hará referencia a:

- Logros que se han ido obteniendo.
- Principales dificultades que aún presentan.
- Propuesta de modificación a las actividades desarrolladas.
- Experiencias en el trabajo con los diferentes niveles de comprensión. Cada participante expondrá ejemplos de estrategias, cómo las utiliza, preguntas de comprensión que realiza en sus clases y resultados obtenidos por los escolares en este aprendizaje.

Conclusiones

Se valoran por parte de los maestros la efectividad de las acciones ejecutadas en su preparación.

2.3 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

CONSTATACIÓN INICIAL Y FINAL.

En la evaluación de la variable dependiente se tuvieron en cuenta las dimensiones e indicadores siguientes declarados en la introducción del trabajo.

La evaluación cuantitativa de los indicadores declarados en cada dimensión de la variable dependiente, se realizó a partir de una escala valorativa que comprende las categorías de Bien (B), Regular (R) y Mal (M) que permitió medir los cambios producidos antes y después de la instrumentación de las actividades. Por otra parte, para la evaluación integral de cada sujeto de investigación en la variable dependiente, se determinó que Bien comprende al menos cuatro indicadores evaluados de B y ninguno de M; para la categoría de Regular se consideran al menos cuatro indicadores de B o R y solo hasta dos de M. La categoría de Mal, más de dos de M.

Escala para la evaluación de los indicadores establecidos en cada dimensión de la variable dependiente.

Dimensión 1. Conocimientos teóricos y metodológicos relacionados con la comprensión de textos.

Indicador 1.1. Dominio de los niveles de comprensión lectora

Bien: Domina los niveles de comprensión lectora, así como las acciones que implica realizar tanto por los alumnos como por el docentes.

Regular: Dominan dos de los niveles para la comprensión lectora, pero no todas las acciones a realizar por el maestro y por el alumno en cada uno.

Mal: Dominan el nivel reproductivo.

Indicador 1.2 Dominio de métodos y procedimientos para la comprensión texto.

Bien: Domina todos los métodos y procedimientos para la comprensión texto, así como las acciones a realizar tanto por el maestro como por los alumnos.

Regular: Domina cuatro de los métodos y procedimientos para el tratamiento de la comprensión de texto.

Mal: Domina dos métodos y procedimientos..

Indicador 1.3 Dominio de las estrategias para la comprensión de textos.

Bien: Domina diferentes estrategias de comprensión lectora.

Regular: Domina cuatro de las estrategias de comprensión lectora, pero presenta imprecisiones en sus proceder

Mal: Domina dos estrategias.

Dimensión 2. Modos de actuación en relación a la dirección del aprendizaje de la comprensión de textos.

Indicador 2.1 Formulación de preguntas y tareas docentes atendiendo a los niveles para la comprensión lectora.

Bien: Concibe y formula preguntas de los diferentes niveles de comprensión tanto de forma oral como escrita.

Regular: Concibe y formula preguntas de comprensión tanto de forma oral como escrita, pero no para todos los niveles.

Mal: Concibe y formula preguntas solo del nivel reproductivo.

Indicador 2.2 Empleo de métodos y procedimientos que contribuyen a la formación y desarrollo de habilidades para la comprensión lectora.

Bien: Emplea todos los métodos y procedimientos didácticos para favorecer la formación y desarrollo de habilidades para la comprensión lectora.

Regular: Emplea cinco de los métodos y procedimientos didácticos para favorecer la formación y desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

Mal: Emplea dos de los métodos y procedimientos.

Indicador 2.3 Utilización de las estrategias para la comprensión lectora.

Bien: Emplea correctamente diferentes estrategias de comprensión lectora.

Regular: Emplea algunas estrategias de comprensión lectora, pero comete errores en sus procedimientos.

Mal: Solo emplea dos de las estrategias.

- Constatación inicial

La aplicación de los instrumentos al inicio del experimento a los maestros implicados en la muestra, permitió apreciar que existían incompetencias en su desempeño para dirigir el aprendizaje de la comprensión lectora.

Con el propósito de constatar el nivel de preparación en conocimientos teóricos y metodológicos y la actuación respecto a la dirección del aprendizaje de la comprensión de textos escritos, declarados en las dimensiones 1 y 2 respectivamente, se aplicaron la entrevista (Anexo 1), el análisis de documentos (Anexo 2), y la observación a clases (Anexo 3), que permitieron la medición de los indicadores correspondientes y la evaluación de cada sujeto en particular en cada uno de ellos.

La entrevista se aplicó para constatar el nivel de preparación y conocimientos que poseen los maestros para la dirección del aprendizaje de la comprensión de textos. Se pudo comprobar en la pregunta referida a la preparación que poseen para impartir la asignatura que solamente 2 (25%) expresaron que consideran tener la preparación necesaria. El resto refiere que les resulta difícil la utilización de estrategia para el trabajo con la comprensión y que en ocasiones no saben que preguntas elaborar para la comprensión de determinados textos.

Al preguntárseles acerca de los niveles de comprensión lectora manifestaron un insuficiente dominio de estos. Confunden un nivel con otro. Del más conocimiento que tienen es del primero.

En relación a los métodos y procedimientos a emplear para el trabajo con la

comprensión de textos escritos, 3 docentes (37,5%) confunden los métodos y 1 (12,5%) lo explica, pero mostrando poco dominio. No mencionan todos los procedimientos necesarios para trabajar la lectura y la comprensión y no explican adecuadamente el proceder didáctico.

Solo el 50%, 4 docentes de la muestra tiene pleno dominio de las estrategias de comprensión lectora que se pueden aplicar en las clases de Lengua Española. Algunos maestros no conocen ninguna y otros conocen muy pocas, pero no saben cómo aplicarlas adecuadamente.

En los sistemas de clases se constató que solamente en el 25% de los docentes conciben objetivos referidos a la comprensión como cualidad lectora. En el resto no se conciben de manera independiente, siempre que se planifica el objetivo de lectura se hace referencia a otras cualidades como corrección, fluidez o expresividad.

En las tareas docentes que se planifican para la comprensión, prevalece el nivel reproductivo en el 75% de los sistemas revisados. Solamente en 1 plan de clase se evidenció el empleo de estrategias para la comprensión. En el resto aparecen los procedimientos tradicionales.

En las clases observadas se apreciaron insuficiencias en los indicadores establecidos para su evaluación, las cuales arrojaron regularidades en correspondencia con las evidenciadas en los planes de clases.

En cuanto a la orientación hacia los objetivos mediante acciones reflexivas y valorativas de los alumnos teniendo en cuenta para qué, qué, cómo y en qué condiciones van a aprender, se determinó que en 1 de las clases observadas (12%) se ofrecen todos los elementos necesarios para que los estudiantes comprendan el objetivo a alcanzar y las acciones que realizarán para lograrlo. En 3 clases (37%) se constató que la orientación hacia los objetivos fue incompleta y no dieron la posibilidad a los alumnos de participar en su elaboración. En 4 (50%) se apreció que no se orientan los objetivos o la orientación fue deficiente y confusa. En relación al empleo de actividades encaminadas a lograr la motivación hacia el aprendizaje de modo que el contenido adquiriera significado y sentido personal para el alumno, se observó solo en 2 de las clases (25%) que los alumnos se

motivaban por participar en la actividad por la forma en que estas se les presentaban, a partir de reconocer la importancia del contenido que aprenden. En el resto, es decir, en 6 (75%)

no se logra. Se parte de actividades que no incentivan en el alumno la necesidad de aprender ni de leer el texto propuesto.

En el 50% de las clases observadas, se dejaron de emplear procedimientos necesarios para el desarrollo exitoso de cada una de las etapas de la actividad y en otras (25%) se emplearon procedimientos que no se correspondían con el contenido del texto, ni la habilidad de comprensión a reforzar declarada desde el objetivo. Solamente en 2 clases se utilizaron de manera acertada diferentes estrategias de comprensión lectora (vocabulario, lenguaje y predicción y la relacionada con la estructuración de un cuento).

Las preguntas empleadas durante la clase, en su mayoría eran del primer nivel (reproductivo), no se corregían los errores de los alumnos y en solo 2 clases (25%) se presentaron preguntas para responderlas de forma escrita.

Los resultados descritos en los instrumento permitieron evaluar el comportamiento de los indicadores declarados en cada dimensión.

Dentro de la dimensión 1 referida al conocimiento, se evaluó en el indicador 1.1 lo relacionado con el dominio de los niveles de comprensión lectora; en él se constató que solo el 25% (2 maestros) se evaluaron de R pues solo dominan dos de los niveles de comprensión y no todas las acciones que implica realizar tanto por el alumnos como por el docentes. El 75% (6 sujetos) domina solo un nivel. No reconocen las acciones a realizar por el docente y por el escolar en cada uno por lo que se evalúan de M.

La evaluación de cada sujeto en el indicador 1.2 referido al dominio de métodos y procedimientos para la dirección del aprendizaje de la comprensión lectora, posibilitó ubicar en la categoría de B al 25% de los sujetos (2) al referir el trabajo con el texto como método fundamental para este trabajo y varios de los procedimientos lectores que facilitan que los escolares puedan interactuar con el texto y descubrir su mensaje. El 50% de la muestra se evaluó de R ya que aunque reconocen el trabajo con el texto como método esencial, no refieren los

procedimientos lectores más eficaces. De M se evaluaron 2 maestros (25%) ya que no lograron cumplir las exigencias del indicador.

Con respecto al indicador 1.3 relacionado con el dominio de las estrategias de comprensión lectora, se comprobó que solo 5 docente (6,25%) dominan cuatro de las estrategias para la comprensión y las tareas de aprendizaje a concebir a partir del objetivo por lo que se evalúan de R. De M se evaluó al 37,5% de la muestra (3 sujetos) ya que domina dos de las estrategias de comprensión, aunque cometen errores al explicar su concepción metodológica.

En la dimensión 2 relacionada con la actuación en relación a la dirección del aprendizaje de la comprensión lectora, se constató al evaluar el indicador 2.1 relacionado con la formulación de preguntas y tareas docentes atendiendo a los niveles de comprensión lectora, que solamente 3 docentes dominan los diferentes niveles, conciben actividades para cada uno, por lo que se ubicaron en la categoría de B. El resto de la muestra, o sea, 5 sujetos (62,5%) se evalúan de M, las actividades que proponen a los alumnos son meramente reproductivas, aunque algunos se las presentan con diferentes enfoques.

En el indicador 2.2 que evalúa el empleo de métodos y procedimientos didácticos que contribuyen a la formación y desarrollo de habilidades de comprensión lectora, 2 (25%) se avalúan de B al emplear todos los métodos y procedimientos didácticos necesarios ya que conciben objetivos específicos para este componente, lo que les posibilita seleccionar adecuadamente el método y los procedimientos. Proporcionan tiempo a los alumnos para que lean y releen el texto en función de responder las preguntas formuladas. El 62.5% (6 maestros) cometen varias imprecisiones en la selección y posterior aplicación de los procedimientos. En ninguno de los casos, se determinó el objetivo de comprensión o se apreció su intención dentro del objetivo de la clase. En estos maestros se apreció una excesiva atención a la lectura oral y a la rapidez. Estos se evalúan de M.

En relación a la utilización de las estrategias de comprensión lectora, que se midió en el indicador 2.3, se pudo constatar que solamente 2 maestros (25%) se consideraron de B al utilizar variadas estrategias que promovieran la reflexión, la

valoración crítica y los aportes personales a partir de propiciar la interacción texto-lector. De R se evaluaron a 2 docentes ya que utilizaron cuatro estrategias, pero cometieron errores didácticos en su empleo. A pesar de ello los alumnos los escolares comprendieron de manera acertada el texto. El resto de la muestra (75%) se evaluó de M, según la escala de medición.

La evaluación integral de cada sujeto de la muestra deja ver que 3 docentes se evaluaron de R y 5 de M. Nótese que el 100% de la muestra se encuentra evaluada de R o M. Debe destacarse que de los 3 evaluados de R, poseen poca experiencia la impartición en la asignatura. De los 5 evaluados de M, se iniciaron en el área de humanidades. Esto aparece en la tabla (anexo 5)

- Constatación final

La aplicación de los instrumentos para constatar la efectividad de las actividades metodológicas en la preparación de los docentes de 5to y 6to grados de la Educación Primaria para dirigir el tratamiento de la comprensión de textos escritos, permitió comparar los resultados obtenidos antes y después de aplicar la propuesta. Para ello se emplearon el análisis de documentos (planes de clases) que aparece en el anexo 1, la observación a clases (anexo 3) y una prueba pedagógica de salida (anexo 4).

A continuación se ofrece una descripción de los resultados obtenidos y la evaluación de los indicadores declarados en cada dimensión mediante la aplicación de la misma escala valorativa para la evaluación integral de cada indicadores de la variable dependiente (anexo 6).

En los sistemas de clases se constató que solamente en el 75% de los maestros conciben objetivos referidos a la comprensión como cualidad lectora. Solamente 2 maestros continúan sin concebirlas de manera independiente, se refieren a la corrección, fluidez o expresividad exclusivamente.

En las tareas docentes que se planifican para la comprensión, se aprecia cierto balance en su concepción para cada nivel en el 75% de los sistemas revisados. Hay 2 maestros no logran planificar tareas para los diferentes niveles, prevalece el reproductivo en mayor medida, el aplicativo en menor medida y esporádicamente planifican tareas para el nivel de extrapolación. Solamente en 2 planes de clase se

evidenció que falta el empleo de estrategias para la comprensión. En 3 planes se constató que siguen utilizando procedimientos tradicionales sin combinarlos con estrategias como las orientadas.

En las clases observadas se apreciaron transformaciones positivas en los indicadores establecidos para su evaluación, las cuales arrojaron resultados en correspondencia con las evidenciadas en los planes de clases.

En cuanto a la orientación hacia los objetivos mediante acciones reflexivas y valorativas de los alumnos teniendo en cuenta para qué, qué, cómo y en qué condiciones van a aprender, se determinó que en 5 de las clases observadas (62,5%) se ofrecen todos los elementos necesarios para que los estudiantes comprendan el objetivo a alcanzar y las acciones que realizarán para lograrlo. En 2 clases (25%) se constató que la orientación hacia los objetivos fue incompleta y no dieron la posibilidad a los alumnos de participar en su elaboración. En 1 (12,5%) se apreció que aún no se orientan los objetivos de manera precisa y con la inclusión activa de los alumnos en este momento.

En relación al empleo de actividades encaminadas a lograr la motivación hacia el aprendizaje de modo que el contenido adquiera significado y sentido personal para el alumno, se observó en 6 de las clases (75%) que los alumnos se motivaban por participar en la actividad por la forma en que estas se les presentaban, a partir de reconocer la importancia del contenido a aprender en correspondencia con los conocimientos previos que sobre el contenido del texto tienen. En 2 (25%) no se logra.

En 62,5% de las clases observadas, se emplearon procedimientos necesarios para el desarrollo exitoso de cada una de las etapas de la actividad en correspondencia con el contenido del texto, su complejidad y el objetivo propuesto para la clase. En 3 (37,5%) se emplearon procedimientos que no se correspondían con el contenido del texto, ni la habilidad de comprensión a reforzar declarada desde el objetivo.

Las preguntas empleadas durante la clase, respondían a los tres niveles y se presentaron tareas tanto orales como escritas en el 75% de las visitadas.

Estos resultados permitieron realizar la evaluación del comportamiento de los indicadores establecidos en cada dimensión y la evaluación integral de todos los sujetos de la muestra.

En la dimensión 1 referida al conocimiento, se constató en el indicador 1.1 referido al dominio de los niveles de comprensión lectora, que el 87,5% (7 maestros) se evaluaron de B pues evidenciaron pleno dominio de los niveles de comprensión, así como las acciones que implica realizar tanto por el alumnos como por el docente. Nótese que en esta categoría solo se evaluaron a 3 sujetos en el pre-test. Solamente 1 sujetos presentó imprecisiones en el dominio de los niveles, al no hacer referencia al nivel de extrapolación y no reconocer todas las acciones a realizar por el maestro y por el alumno en cada uno por lo que se mantiene de R.

La evaluación de cada sujeto en el indicador 1.2 referido al dominio de métodos y procedimientos para el tratamiento de la comprensión lectora, permitió ubicar en la categoría de B al 87% de los sujetos (7). Obsérvese que hay 6 más que en el pre-test. Se evalúan con esta categoría al referir el trabajo con el texto como método fundamental para este trabajo y varios de los procedimientos lectores que facilitan que los escolares puedan interactuar con el texto y descubrir su mensaje. No se evaluaron de R y M, ningún maestro, lo que evidencia el avance en estos aspectos.

Con respecto al indicador 1.3 relacionado con el dominio de las estrategias de comprensión lectora, se comprobó que los 8 maestros (100%) dominan diferentes estrategias para la comprensión y las tareas de aprendizaje a concebir a partir del objetivo por lo que se evalúan de B. Aquí también se aprecia la superioridad con respecto al anterior.

Al analizar el comportamiento de la muestra en la dimensión 2 referida a la actuación en relación a la dirección del aprendizaje de la comprensión lectora, se constató en el indicador 2.1 relacionado con la formulación de preguntas y tareas docentes atendiendo a los niveles de comprensión lectora, que hay 8 maestros que dominan los diferentes niveles y conciben actividades para cada uno, por lo que se ubicaron en la categoría de B. Esto representa un 100%.

El indicador 2.2 evalúa el empleo de métodos y procedimientos didácticos que contribuyen a la formación y desarrollo de habilidades de comprensión lectora; en él se comprobó que también los 8 maestros, fueron evaluados de B al emplear todos los métodos y procedimientos didácticos necesarios ya que conciben objetivos específicos para este componente, lo que les posibilita seleccionar adecuadamente el método y los procedimientos. Proporcionan tiempo a los alumnos para que lean y releen el texto en función de responder las preguntas formuladas.

En relación a la utilización de las estrategias de comprensión lectora, que se midió en el indicador 2.3, se pudo constatar que al final del pre-experimento 8 maestros (100%) se consideraron de B al utilizar variadas estrategias que promovieran la reflexión, la valoración crítica y los aportes personales a partir de propiciar la interacción texto-lector.

Al comparar los resultados obtenidos antes y después de aplicar la propuesta se puede apreciar un salto cualitativo y cuantitativo en el nivel de preparación de los maestros. La diferencia es significativa ya que al finalizar la investigación todos se evalúan de B. Al realizar la constatación inicial solamente 3 docentes se encontraban de B y ahora se encuentran los 8. La evaluación integral de cada sujeto en la constatación final aparece en la tabla en el anexo 6. La comparación de la evaluación de cada sujeto en la constatación inicial y final aparece en el anexo 7.

La comparación del comportamiento de los indicadores establecidos para medir la variable dependiente aparece en la tabla del anexo 8.

CONCLUSIONES

1-Los sustentos teóricos y metodológicos que fundamentan la preparación de los docentes del segundo ciclo de la Educación Primaria para el tratamiento de la comprensión de textos, descansa en el enfoque socio histórico-cultural y se tiene en cuenta el desarrollo profesional y humano del docente; lo que quedó evidenciado en la revisión de los documentos que norman y orientan el tratamiento a esta problemática en el nivel primario, los cuales constituyen valiosos recursos para la autopreparación desde la preparación metodológica de cada centro.

2-El diagnóstico inicial aplicado detectó que existen dificultades relacionadas con la preparación de los maestros para el tratamiento de la comprensión de textos, las cuales se centran en la deficiente aplicación de estrategias y la incorrecta selección de métodos y procedimientos que favorezcan este trabajo. Se evidenció en los maestros la falta de conocimientos y aplicación de las mencionadas estrategias, así como poco dominio de los niveles de comprensión y la elaboración de preguntas para cada uno de ellos a favor del tratamiento sistemático a este componente.

3-La elaboración de las actividades metodológicas, como parte del plan de trabajo metodológico de la escuela, incidió en la preparación de los docentes del segundo ciclo de la Educación Primaria para el tratamiento de la comprensión de textos escritos en sus clases, se insertaron de manera coherente la reunión metodológica, clases Metodológicas, demostrativas y talleres metodológicos y científicos-metodológico, así como la visita de ayuda metodológica y de control propiciando el intercambio y la reflexión.

4-La validación de las actividades metodológicas mediante la aplicación de los diferentes instrumentos y técnicas utilizados en la constatación final, permitió determinar que las mismas fueron efectivas y contribuyeron a elevar la preparación de los docentes del segundo ciclo en la educación primaria, evidenciándose en la aplicación de las estrategias de comprensión de textos así como los procedimientos didácticos y la implementación de los diferentes niveles de comprensión.

RECOMENDACIONES

Proponer a la Dirección de Educación Primaria en el municipio, la aplicación de las actividades metodológicas en otros centros donde existen necesidades en el tratamiento de la comprensión de textos.

BIBLIOGRAFÍA

- Addine, F. (1998). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje* La Habana: IPLAC
- Almendo, H. (1976). *Guía de Español*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Alonso Tapia J. y otros. (1992). *Leer, comprender y pensar: nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Publicaciones del Centro de Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE), Madrid.
- Arias Leyva, G. (1993). *Horadar al texto. La comprensión de la lectura en los programas de la enseñanza primaria*. En material impreso.
- _____. (2003). *Hablemos de Lectura. Cartas al maestro*. La Habana: ICCP.
- Blanco Pérez, A. (1999). *Acerca del rol profesional del maestro*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. (Soporte digital)
- Brueckner, L. y G. L. Bond. (1975). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. La Habana: Edición Revolucionaria.
- Cairney Trevor, H. (1996). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Castellano, D. Y otros. (2001). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Codina, G. (1993). *La literatura infantil y juvenil como elemento de comprensión lectora*. En *Apuntes de Educación*, n. 2, pp. 12 – 15. Madrid.
- Colomer T. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Ediciones MEC, España
- Engels, F. (1974). *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. La Habana: Editora Política.
- Espinosa Martínez, I. (1999). *Estrategia de enseñanza – aprendizaje para la comprensión del texto científico en quinto grado*. Tesis en opción al Título Académico de Máster en Ciencias de la Educación. La Habana.
- García Alzola, E. (1992). *Lengua y Literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- García Madruga, A. (1995). *La comprensión y el aprendizaje a partir de textos: la enseñanza de estrategias activas*. En Educación a distancia, n. 13, p. 61 – 74. Madrid, junio – septiembre.
- García Pers, D. (1978). *Didáctica del idioma español*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gayoso Suárez, N. (1997). *La capacidad lectora de los estudiantes de nivel medio: dificultades principales y estrategias para su solución*. Pedagogía' 97. Material en soporte digital.
- Gayoso Suárez, N. y Arias Leyva G. (1989). "¿Cómo mejorar la lectura de mis alumnos?", en Revista Educación, N°73, abril – junio. La Habana.
- García Marruz, F. (1985). Entrevista en Granma, 4 de marzo. La Habana, Cuba.
- González Bagué, M. A. (2008). *Actividades Metodológicas dirigidas a la preparación de los maestros para la vinculación de la historia local a la historia nacional*. Tesis de Maestría. ISP Cap. Silverio Blanco Núñez, Sancti Spíritus.
- González Castro, V. (1989). *Profesión Comunicador*. La Habana: Editorial Pablo de la Torriente Brau.
- González Maura, V. et al. (1995). *Psicología para educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González Rey, F. y A. Mitjans Martínez. (1989). *La personalidad. Su educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González Rey, F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, D. (2003). "El concepto de personalidad". En M. J. Moreno (compil.). *Psicología de la personalidad* (pp. 7-20). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Grass Gallo, É. y N. Fonseca. (1992). *Técnicas básicas de lectura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Henríquez Ureña, C. (1975). *Invitación a la lectura*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana Cuba.
- León Gascón, J. A. y J A. García Madruga. (1989). *Comprensión de textos e instrucción*. En Cuadernos de Pedagogía, n. 169, pp. 54 – 59, Barcelona,

- Lómov, B. F. (1989). *“El problema de la comunicación en Psicología”*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- López López, M. et al. (1980). *El trabajo metodológico en la escuela de educación general, politécnica y laboral*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Mañalich, R. (1999). *Taller de la palabra. (Compilación)*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martí, J. (1975). *Obras Completas. Tomo XII. La Habana*: Editorial de Ciencias Sociales.
- Marx, C. y Engels, F. (1986). *Obras Escogidas, Tomo I. Moscú*: Editorial Progreso.
- Ministerio de Educación, Cuba. (1986). Resolución Ministerial 290/86. *Indicaciones para la realización del trabajo metodológico*. La Habana.
- _____. (1999). *Características fundamentales de las principales actividades metodológicas (Proyecto)*. La Habana.
- _____. (2001). *Orientaciones Metodológicas, quinto grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2001). *Orientaciones Metodológicas, sexto grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2005). *Orientaciones Metodológicas para instrumentar los ajustes curriculares en la Educación Primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (1996). *5 preguntas*. La Habana: Folleto impreso.
- _____. (1991). Resolución Ministerial 269/91. *Trabajo Metodológico*. Documentos, La Habana.
- _____. (1993). Resolución Ministerial 80/93. *Trabajo Metodológico*. Documentos, La Habana.
- _____. (1994). Resolución Ministerial 95/94. Documentos, La Habana.
- _____. (1996). Resolución Ministerial 60 / 96. *Trabajo Metodológico*. Documentos, La Habana.

- _____. (1999). Resolución Ministerial 85 / 99. *Precisiones para el desarrollo del trabajo metodológico en el MINED*. La Habana.
- _____. (2000). *Carta Circular 01 / 2000*. La Habana.
- _____. (2001). *II Seminario Nacional para educadores*. (Tabloide). La Habana.
- _____. (2001). *Programas, quinto grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2001). *Programas, sexto grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2008). Resolución Ministerial 119/08. Reglamento de *Trabajo Metodológico*. La Habana.
- _____. (2010). Resolución Ministerial 150/2010. Reglamento del Trabajo Metodológico del Ministerio de Educación.
- Moreno, M. J. (et al). (2003). *Psicología de la personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Morles, A. (1985). *Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura*. En *La Educación*. Revista Interamericana de Desarrollo Educacional N.98 Washington, pp. 79-49.
- Morles, A. (1994). *La comprensión de la lectura del estudiante venezolano en la educación básica*. FEDUPEL, Caracas.
- Parra, Marina: (1989). *La lingüística textual y su aplicación a la enseñanza del Español en el nivel universitario*. Universidad Nacional de México. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Lingüística.
- Pupo, R. (1990) *La actividad como categoría filosófica*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Rico Montero, P. (2000). *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria*. . La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rioseco Izquierdo, R. (1985). *Tres estrategias para desarrollar y ejecutar la lectura comprensiva*. En *Lectura y vida*, año 6, n. 3, Chile.

- Rodríguez, M. y Reinoso, C. (2003). "Algunos aspectos de la comunicación". En: M.J. Moreno (compil.). *Psicología de la personalidad*. (pp. 68-80). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (1990). *Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media*. La Habana: Material impreso, IPLAC.
- Ruiz Aguilera, A (1998). *Metodología de la investigación educacional*. Chapecó. Brasil: Editorial Grifos.
- Ruiz Iglesias, M. (1999). *Didáctica del enfoque comunicativo*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Solé Gallart, I. (1998). *Aprender a leer, leer para aprender*. En Cuadernos de Pedagogía, n. 157, pp. 60 – 62. Barcelona, marzo
- Velázquez Delgado, A. M. (2004). *Estrategias de comprensión lectora basadas en el enfoque comunicativo*. Sancti Spíritus. (Soporte electrónico)
- _____ (2001). Estrategia para la enseñanza – aprendizaje de la comprensión en quinto grado: una propuesta basada en el trabajo con el texto periodístico...
- Vigotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Anexo 1

Guía para el análisis de documentos

Objetivo: Constatar las orientaciones contenidas en los documentos que norman el trabajo con la comprensión de textos y el tratamiento que los maestros conciben en sus planes de clases.

Aspectos a tener en cuenta en el análisis.

En los Programas:

- Formulación de los objetivos generales de la asignatura y específicos en las diferentes unidades relacionados con la lectura y comprensión de textos.
- Formulación de objetivos relacionados los niveles de desempeño y el empleo de estrategias de comprensión.

En las Orientaciones metodológicas:

- Orientaciones metodológicas que se ofrecen para el tratamiento de la comprensión lectora. Sistema de clases de los maestros
- Concepción en el sistema de clases de los objetivos referidos a la comprensión.
- Tareas docentes que planifican en correspondencia con los diferentes niveles de comprensión.

Estrategias de comprensión que planifica.

Anexo2

Entrevista

Objetivo: Constatar el nivel de preparación y conocimientos que poseen los maestros para la dirección del aprendizaje de la comprensión de textos.

Maestro(a):

Nos interesa constatar los conocimientos y la información que tiene para enfrentar la enseñanza de la comprensión de textos. Esto nos ayudará a mejorar su preparación.

Las respuestas textuales que usted dé en esta entrevista no serán divulgadas. Le pedimos que responda con sinceridad. Muchas gracias por participar.

Cuestionario

1. ¿Cuántas veces ha impartido el grado en que trabaja?
2. ¿Se siente preparado para impartir con eficiencia la asignatura Lengua Española? ¿Por qué?
3. ¿Cuáles son los niveles de comprensión lectora? ¿En qué consisten?
4. ¿Qué métodos usted emplea para conducir las clases de Lengua Española, fundamentalmente las dirigidas a lectura y comprensión? ¿Cómo aplica cada uno de estos?
5. ¿Qué procedimientos usted considera que son más efectivos para desarrollar habilidades de lectura y comprensión?
6. ¿Conoce usted las estrategias de comprensión lectora? Ejemplifique cómo aplica algunas de ellas.

Anexo 3

Guía de observación a clases

Objetivo: Obtener información directa e inmediata de los modos de actuación de los maestros de 5 y 6 grados de la Educación Primaria en torno a la dirección del aprendizaje de la comprensión de textos en sus alumnos.

Aspectos a observar:

1-Orientación hacia los objetivos.

2-Motivación hacia el aprendizaje de modo que el contenido adquiriera significado y sentido personal para el alumno.

3-Aplicación de métodos y procedimientos.

4-Empleo de las estrategias de comprensión lectora.

5-Presentación de preguntas atendiendo a los niveles de comprensión lectora.

Anexo 4

Prueba pedagógica

Objetivo: Constatar el dominio del contenido y de la metodología que poseen los maestros que respecto a la comprensión de textos y cómo dirigir su aprendizaje.

Maestro(a):

Nos interesa constatar los conocimientos y la información que ha adquirido para dirigir el aprendizaje de la comprensión de textos. Esto ayudará a proyectar nuevas acciones de preparación de ser necesario. Las respuestas textuales que usted dé en esta entrevista no serán divulgadas. Muchas gracias por participar.

1. Consulte los siguientes documentos de la asignatura:

- a) Programa del grado que imparte.
- b) Ajustes curriculares de la asignatura Lengua Española.
- c) Orientaciones Metodológicas del grado.
- d) Cartas al maestro "Hablemos de lectura" 2.
- e) Libro de texto de Lectura del grado.

2. A partir del estudio de los documentos anteriores, realice las siguientes actividades:

- a) Seleccione un texto del grado.
- b) Formule un objetivo de comprensión.
- c) Determine método, procedimientos lectores y estrategia de comprensión a emplear. Explique cómo utilizarlas didácticamente.
- d) Formule preguntas de comprensión para cada uno de los niveles.

Anexo 5

Evaluación integral de cada sujeto muestreado en los indicadores de la variable dependiente en la constatación inicial.

Maestros en preparación	Indicadores						Evaluación integral
	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	
1	M	R	M	M	R	R	M
2	B	B	R	M	R	R	R
3	M	M	B	R	B	R	M
4	R	B	R	R	M	M	M
5	B	B	B	B	M	R	R
6	R	R	M	R	R	R	R
7	B	M	B	B	B	M	M
8	B	B	M	M	B	B	M

Categorías: Bien (B), Regular (R), Mal (M)

Anexo 6

Evaluación integral de cada sujeto muestreado en los indicadores de la variable dependiente en la constatación final.

Maestros en preparación	Indicadores						Evaluación integral
	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	
1	B	R	B	B	B	R	B
2	B	B	R	B	R	B	B
3	B	B	B	B	B	B	B
4	B	B	B	B	B	B	B
5	B	B	B	B	B	B	B
6	B	B	B	B	B	B	B
7	B	B	B	B	B	B	B
8	B	B	B	B	B	B	B

Categorías: Bien (B), Regular (R), Mal (M)

Anexo 7

Tabla comparativa por niveles de la evaluación integral de los sujetos en los indicadores de la variable dependiente como resultado de la aplicación de las actividades metodológicas.

Etapa	Maestros	M	%	R	%	B	%
Pre-test	8	5	62,5	2	25	-	-
Pos-test	8					8	100

