

República de Cuba

Instituto Superior Pedagógico

“Frank País García”

Modelo Didáctico de la Comprensión de Textos Escritos desde la preparación de los Estudiantes de primer año Inicial de la Carrera Educación Primaria

Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autora: MSc. Odalis Lorié González.

Tutora: P. T. Dra. C. Susana Cisneros Garbey.

Santiago de Cuba  
2008

**“La autoridad como profesional de la enseñanza superior se basa en el conocimiento pleno de su disciplina, en la metodología de la enseñanza y el dominio de una concepción humanista-dialéctica del aprendizaje, del crecimiento humano y del proceso grupal”.<sup>1</sup>**

**Dra. Fátima Addine Fernández**

---

<sup>1</sup> Fátima Addine Fernández: Didáctica Teoría y Práctica. Pueblo y Educación, p 11.

## Dedicatoria

*A mi madre,  
Mi esposo  
y mis hijos:*

*Capullos que se abren para multiplicar mis alegrías, tolerarme y comprender  
mi abnegación.*

# Agradecimiento

## **“A todos los que constituyeron un refugio seguro”:**

- .A la Universidad Pedagógica “Fran País García” por la **orientación** brindada como institución autorizada.
- .A los profesores del Departamento de Primaria del ISP. “Fran País García” de Santiago de Cuba por el **control sistemático** y el **compromiso** revelado.
- .A la dirección del Instituto Superior Pedagógico “Raúl Gómez García” de Guantánamo por su **confianza**.
- .A los profesores del Departamento de Primaria del ISP. “Raúl Gómez García” por su  **sabia contribución**.
- .A los trabajadores de la Vicerrectoría de Investigación, Postgrado y Relaciones Internacionales del ISP. “Raúl Gómez García” por su **apoyo**.
- .A mi tutora por su **profesionalidad, exigencia y cariño**.
- .A los Doctores: Jorge Montoya, Regina Vinet Muñoz, Nellys Hodelín, Avelina Miranda, Ana María Caballero, Adia Gell, Raúl Hernández Heredia, Roelbis Laffita Frómata y al MSc. Alexis Céspedes Quiala por la **preocupación** y **sugerencias oportunas**.
- .A los docentes que en los estudios de Pregrado me formaron como profesora, por ser “eternamente mis maestros”.
- .A aquellos que contribuyeron a mi crecimiento científico.
- .A Gertrudis Isabel Sgranyes Fuentes por su **ternura, entrega, optimismo** y maestría estilística.
- .A María de la Concepción Hernández R. (Conchi) por su **afecto, tranquilidad** y exquisitez en la normativa bibliográfica.
- .A Luis S. Bosch y su Minerva por su **altruismo**.
  - .A “mis **amigos**”.
  - .A mi “**madre**”: símbolo de lucha, sacrificio y confianza.
- .A mi “**esposo**”: representante fiel de lealtad, seguridad, amor y comprensión.
  - .A mis “**hijos**”: por la resistencia, paciencia, cariño y alegría.
- .A mis “**hermanos**”, “**padre**”, “**suegra**” y “**familiares más queridos**”: por su colaboración y apoyo incondicional.

**“A los que confiaron en mí”.**

## **SÍNTESIS**

La tesis aborda el tema de la comprensión de textos escritos desde la preparación de los estudiantes de primer año inicial de la carrera Educación Primaria como respuesta a las exigencias del nuevo modelo de formación que se aplica en los Institutos Superiores Pedagógicos. Asume como referentes teóricos las concepciones del Enfoque Histórico - Cultural de Vigotsky y sus seguidores, con énfasis en la Zona de Desarrollo Próximo, y el Enfoque Cognitivo Comunicativo y Sociocultural, de Angelina Roméu Escobar que se fundamenta en la Lingüística Textual.

El objetivo fundamental de la investigación ha sido elaborar una metodología sustentada en un modelo didáctico de la comprensión de textos escritos, desde una perspectiva lingüístico-pedagógica, de manera que contribuya - durante el proceso de formación docente - al desarrollo de modos de actuación profesional.

En la hipótesis se considera el establecimiento de una metodología - sobre la base de un modelo didáctico que tome en consideración el método proyectivo de la comprensión de textos, a partir de la relación dialéctica fundamental entre el desciframiento de significados, la orientación y la integración de la intervención metodológica - tiende a contribuir a que los estudiantes de primer año inicial trasciendan profesionalmente hacia un proceso más favorable.

En el primer capítulo se exponen las tendencias históricas del objeto de investigación, a partir del indicador establecido. Se destacan los aspectos positivos y negativos que se manifestaron en la enseñanza de la comprensión de textos; así como se abordan las ventajas del Enfoque Comunicativo en el tratamiento al aprendizaje. Se realiza la caracterización psicopedagógica. Se asumen posiciones que sirven de base al marco teórico-referencial; así como se diagnostica la situación actual del problema en el objeto de la investigación.

En el segundo capítulo se fundamenta la construcción del modelo didáctico de la comprensión de textos escritos desde una perspectiva lingüístico-pedagógica con el propósito de desarrollar modos de actuación

profesional cualitativamente superiores. En la presentación de los elementos teóricos, también se tuvieron en cuenta los puntos de vista filosófico, sociológico y psicológico.

En el tercer capítulo se incluye la metodología y su valoración. Se conciben talleres, cuyo establecimiento da cuenta de la explicación del aparato teórico conceptual y de los eventos más significativos en su aplicación. La triangulación metodológica se apoya en un estudio de casos, la entrevista en profundidad y el método de criterio de expertos, los que manifiestan la factibilidad de la investigación.

## INDICE

Pág

### INTRODUCCIÓN

1

### CAPÍTULO I EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE DEL MAESTRO PRIMARIO

#### Introducción

1.1 Tendencias históricas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos... 11

1.2 Caracterización psicopedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos... .. . 26

1.2.1 Análisis de la relación texto, lectura y comprensión en el proceso de enseñanza-aprendizaje... .. . 35

1.3 Diagnóstico de la situación actual de la comprensión de textos escritos durante la formación docente del estudiante de primer año inicial de la carrera Educación Primaria... .. . 40

Conclusiones del Capítulo 48

### CAPÍTULO II MODELO DIDÁCTICO DE LA COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS DESDE UNA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICO - PEDAGÓGICA

#### Introducción

2.1 Fundamentación del modelo didáctico de la comprensión de textos escritos... .. . 49

2.1.1 Dinámica del modelo didáctico de la comprensión de textos escritos... .. . 53

2.1.2 Dimensión desciframiento de significados... .. . 54

2.1.3 Dimensión de orientación... .. . 60

2.1.4 Dimensión de intervención metodológica... .. . 63

2.1.5 Modelación didáctica del método proyectivo de la comprensión de textos... .. . 67

Conclusiones del Capítulo 83

### CAPÍTULO III METODOLOGÍA PARA LA COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS DESDE UNA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICO - PEDAGÓGICA

#### Introducción

3.1 Metodología de la comprensión de textos escritos desde una perspectiva lingüístico-pedagógica... .. 84

3.1.1 Etapa de capacitación contextual en relación con los fundamentos de la dinámica... .. . 86

3.1.2 Etapa de delineación intencional de la dinámica... .. . 89

3.1.3 Etapa de reflexión metodológica en la dinámica... .. . 93

3.1.4 Etapa de evaluación sistemática en la dinámica... .. .	96
3. 2 Indicaciones didáctico-metodológicas para su aplicación en la práctica... .. .	98
3. 3 Análisis de los resultados de la triangulación metodológica... .. .	103
Conclusiones del Capítulo	117
<b>CONCLUSIONES GENERALES</b>	118
<b>RECOMENDACIONES</b>	120
<b>GLOSARIO DE TÉRMINOS</b>	
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	
<b>ANEXOS</b>	

## INTRODUCCIÓN

La explicación de la naturaleza social del lenguaje, de su papel como medio esencial de comunicación y vía mediante la cual tiene lugar el proceso de asimilación y elaboración de los conocimientos - sustentado por la concepción dialéctico-materialista - constituye un aporte esencial que pone de manifiesto su importancia en el desarrollo del hombre y de la sociedad humana en general.

En el ámbito escolar el alumno deberá alcanzar el dominio del lenguaje como medio de comunicación. Para ello las instituciones escolares deben posibilitar el intercambio en situaciones nuevas donde la lengua cumpla funciones sociales más complejas que las de un simple diálogo o conversación.

Actualmente en nuestro país la Educación Superior emprende una labor encaminada a la formación de un hombre comprometido con el proyecto social, capaz de comprender y contrarrestar las tendencias neoliberales que caracterizan el mundo globalizado de hoy, de descubrirse a sí mismo, tomar conciencia de lo que le rodea, porque en esa interacción conciencia-mundo pasa de la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad a la dimensión crítica en la que la conciencia no puede existir fuera de la praxis, del proceso acción-reflexión para transformar el mundo.

Dicho enfrentamiento con la realidad exige la elevación de la calidad de la educación. Una muestra de este propósito son las transformaciones ocurridas en las carreras pedagógicas y, específicamente, en la Licenciatura en Educación Primaria. Como parte de ese currículo, la ubicación de la asignatura Lengua Española y su Enseñanza en la Escuela Primaria debe satisfacer el encargo social a ella asignado: la formación de maestros que integren saberes, como reflejo del vertiginoso desarrollo político, económico y social; el logro de modos de actuación en el desempeño de la labor pedagógica y la dirección eficiente de la

enseñanza de la lengua, a partir de una concepción interactiva y de los componentes funcionales: comprensión, análisis y construcción textual.

Es significativo que aun con las orientaciones actuales, los trabajos investigativos sobre el proceso de comprensión del texto escrito, desde la perspectiva lingüística, resultan poco trascendentes para la formación del maestro. Al respecto, la orientación didáctica del tratamiento de esta temática se proyecta por ofrecer metodologías diversas desde posiciones que no declaran la esencialidad del proceso, particularmente para la Educación Primaria. En tal dirección se aprecian los estudios de: Kenneth S Goodman (1982); Beatriz Maggi (1987); José A. León Gascón (1989); Juan A. García Madruga (1989); Jesús Tapia Alonso (1992); María Isabel González Albear (1999); Beatriz Florín Gatorno (1999); Élica Grass Gallo (1999); Ofelia Gassó (1999); Milagros Hernández (1999); Rosario Mañalich Suárez (1999), entre otros.

Por otra parte, se evidencian limitaciones en el diagnóstico de entrada a los estudios de Pregrado. Se incluyen también los resultados obtenidos en los Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad del Aprendizaje donde se aprecian, en los últimos años, bajos índices en el comportamiento de respuestas correctas: 68.5; 79.1; y 76.5 %. Los problemas se concretan en la comprensión del texto escrito por niveles.

En el primer nivel de comprensión del texto no siempre se logra la distinción adecuada de la intención comunicativa, lo cual se manifiesta en el desciframiento incorrecto del verdadero valor de las estructuras gramaticales y su clasificación, a partir del contenido que estas adquieren en el todo y las relaciones semánticas que establecen entre sí. En el segundo nivel, se destaca la asunción incorrecta de una actitud valorativa y en el tercero, falta aplicación del mensaje a otros contextos.

La observación obtenida acerca del proceso de comprensión textual ha permitido, además, comprobar otras consecuencias negativas en el desempeño de los estudiantes:

- Limitaciones, desde la formación docente, en la comprensión del texto escrito y el adecuado uso del lenguaje.

- Divorcio entre el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo comunicativo, al no integrar en el estudio del lenguaje la perspectiva de uso.

- Limitada actuación metodológica, ya que no se integra en la praxis el procesamiento interactivo de la comprensión del texto escrito con la construcción de actos de habla para el logro de la intervención y la producción de intercambios.

Lo anterior permite que se tome en cuenta la **contradicción** existente entre el desconocimiento intencional del objeto, la orientación y la integración de la intervención metodológica que transite en el ámbito comportamental hacia un proceso más trascendental con perspectiva profesional.

Es necesario entonces profundizar en nuevas relaciones que integren configuraciones desde una significatividad diferente, con connotaciones interpretativas hacia un nuevo nivel de esencialidad en la valoración de la didáctica del proceso de comprensión de textos escritos. El entendimiento de lo expresado implica la identificación de los actos de habla, a partir de los cuales se enlazan y construyen las interacciones entre los sujetos y, de hecho, la potenciación de un proceso didáctico contextualizado.

Por todo lo antes expuesto, se apunta el siguiente **problema científico de la investigación**: Insuficiencias en el tratamiento a la comprensión de textos escritos que limitan el desarrollo en la actuación del estudiante de primer año inicial de la carrera Educación Primaria para su desempeño profesional en la escuela.

Desde dicho diagnóstico fáctico se pudo corroborar, además, que:

- En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos se ofrece, desde la perspectiva lingüístico-pedagógica, un tratamiento didáctico descontextualizado al nivel de enseñanza, cuya expresión es una limitada actuación contextual.

- El empleo de un método que no aborda, suficientemente, la dinámica del proceso de enseñar a enseñar esta temática a corto plazo.

- Insuficiente orientación, al no integrar - durante el proceso de comprensión de textos escritos - la construcción de actos de habla de manera que se favorezca la intervención y el intercambio comunicativo.

Por consiguiente, se precisa como **objeto** de la investigación: el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos durante la formación docente del maestro primario. Al tratamiento de dicho objeto se le atribuye gran importancia porque está presente en cualquier actividad socioeducativa; de ahí que su sistematización constituye una necesidad cognitiva como intencionalidad didáctico-metodológica, en tanto permite - a partir de la apropiación de herramientas teóricas - la integración de saberes que favorecen la atención eficiente a la enseñanza de la lengua.

Consiguientemente, se propone como **objetivo**: elaborar una metodología sustentada en un modelo didáctico de la comprensión de textos escritos, desde una perspectiva lingüístico-pedagógica, de manera que contribuya - durante el proceso de formación docente - al desarrollo de modos de actuación profesional en los estudiantes de primer año inicial de la carrera Educación Primaria.

Algunas investigaciones, por su parte, revelan vertientes teóricas de análisis profundo, dirigidas al abordaje del fenómeno, a partir de potenciar el desarrollo cognitivo, comunicativo y sociocultural. Al respecto se refieren: Angelina Roméu Escobar (2004); Ligia Magdalena Sales Garrido (2006); Jacqueline Secada González (2006); Juan Ramón Montaña Calcines (2006), entre otros. Sin embargo, estos autores plantean propuestas metodológicas para todos los niveles de enseñanza, o sea, abordan el fenómeno desde un punto de vista global. Por tanto, no ofrecen una respuesta suficiente a las necesidades del maestro en formación, de ahí que se precise el **campo** hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos desde una perspectiva lingüístico-pedagógica en el primer año inicial.

Se concretan, además, otros supuestos que - desde su realidad - benefician el desarrollo de la dinámica en las aulas, con el propósito de transformar este complejo proceso; pero, en general, no distinguen - en la orientación - las particularidades de la esencia de enseñar para enseñar. Tal es el caso de los sugeridos por los investigadores: Idolka Viera Bayeaux (2000); Armando Peña Rodríguez (2000); Marinela Méndez Ceballos (2001); Ángel Bravo (2003); Adia Gell Labañino (2003); Georgina Arias Leyva (2004); Francisco Sacristán Romero (2006) y Leticia Rodríguez Pérez (2007).

De ahí que en la **hipótesis** se considere: el establecimiento de una metodología - sobre la base de un modelo didáctico que tome en consideración el método proyectivo de la comprensión de textos, a partir de la relación dialéctica fundamental entre el desciframiento de significados, la orientación y la integración de la intervención metodológica - tiende a contribuir a que los estudiantes de primer año inicial trasciendan profesionalmente hacia un proceso más favorable.

Para facilitar una construcción teórica y lógico-coherente del modelo didáctico de la comprensión de textos escritos desde la preparación de los estudiantes del primer año inicial de la carrera Educación Primaria se elaboran las siguientes **tareas investigativas**:

1. Determinación de las etapas que permiten explicar de forma lógica el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos en la formación docente
2. Caracterización psicopedagógica de la comprensión de textos escritos
3. Diagnóstico del estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en los estudiantes de primer año inicial de la carrera Educación Primaria
4. Elaboración y fundamentación del modelo didáctico de la comprensión de textos escritos desde la perspectiva lingüístico-pedagógica
5. Valoración de la factibilidad de la metodología como resultado del modelo didáctico

En la realización de esta investigación, se tuvo en cuenta la aplicación de **métodos científicos** de los niveles teórico y empírico, los que se relacionan a continuación:

### **Teóricos**

Histórico - lógico: para explicar de forma lógica, a partir de las etapas determinadas, el desarrollo por el cual ha transitado la comprensión de textos escritos en la formación docente, desde la perspectiva lingüística.

? Análisis - síntesis: se utilizó durante toda la realización del trabajo para fundamentar teóricamente el problema, en los elementos por separado y luego integrados en un sistema. Permitió, además, procesar resultados, resumirlos y ofrecer conclusiones lógicas desde el punto de vista científico-metodológico.

- ? Inducción - deducción: para determinar tendencias, posiciones teóricas y contribuir al enriquecimiento de la didáctica de la lengua, en particular, en lo relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos, desde una perspectiva lingüístico-pedagógica.
- ? Hermenéutico - dialéctico: sirvió para la interpretación y explicación epistemológica del objeto en su descursar dialéctico, lo que favorece la identificación del espacio que da apertura, desde una perspectiva lingüístico-pedagógica, a la propuesta teórica, al considerar las limitaciones en su comportamiento.
- ? Holístico - dialéctico: permitió, a partir de un análisis integral, elaborar el modelo didáctico, determinar sus relaciones esenciales y el elemento que lo dinamiza, como expresión de la lógica seguida en la construcción del conocimiento científico.
- ? Sistémico: en el diseño del sistema de procedimientos que destacan las condiciones donde se desarrolla el proceso de comprensión de textos escritos.

### **Empíricos**

- ? La observación: se aplicó en la fase de diagnóstico inicial y en la de implementación de los resultados. Contribuyó al reconocimiento, interpretación y explicación del problema, así como a valorar la efectividad de la propuesta.
- ? Pruebas pedagógicas: se aplicaron a los maestros en formación inicial para conocer el nivel de dominio de los conocimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos, así como su desempeño cognitivo en este sentido.
- ? Encuestas: al maestro en formación, para precisar su nivel de dominio de los conocimientos acerca de la comprensión y compararlo con las pruebas aplicadas; a los profesores que han impartido la asignatura y a los de la disciplina, para recoger datos e informaciones sobre el problema objeto de la investigación. Se tuvo en cuenta como informantes a directivos de la facultad (jefe de departamento y vicedecana docente),

para confirmar su nivel de conocimiento e interés sobre el tema, diagnosticar el problema declarado y evaluar la efectividad del modelo didáctico propuesto.

- ? Entrevista en profundidad: se aplicó a profesores y maestros en formación del primer año inicial intensivo para constatar, a partir del tema abordado, el problema de la investigación. Asimismo para conocer cómo lo aprecian los participantes en la situación o contexto analizado; influir en ellos, mediante el modelo didáctico propuesto, y ejercer un efecto cualitativamente superior. Sirvió, además, para la valoración de la factibilidad de la metodología, a partir de su implementación.
- ? Estudio documental: Se revisaron Planes de estudio, Programas, el Modelo del Profesional y la preparación de la asignatura para analizar las perspectivas de la formación del docente de la Educación Primaria, en particular.
- ? Estudio de casos: se escogió como unidad de estudio un grupo con sus estudiantes para implementar la metodología en el aula. Se consideraron las valoraciones de los sujetos en formación inicial intensiva, sus inquietudes y sugerencias para el enriquecimiento de la propuesta.
- ? Técnica porcentual: se aplicó con la finalidad de procesar los datos empíricos obtenidos de los instrumentos aplicados en el diagnóstico y en la constatación de los resultados de la efectividad del modelo.

En la realización de esta investigación, centrada en un modelo didáctico para enseñar a enseñar la comprensión de textos escritos desde la asignatura Lengua Española y su Enseñanza en la Escuela Primaria, la **población** utilizada fue de 75 maestros en formación inicial del Curso Regular Diurno y 10 profesores.

La **muestra** se concretó en 52 estudiantes de los grupos A y B del Curso Regular Diurno de la carrera Educación Primaria, que representan el 69% del total; y en 10 profesores de la disciplina, para un 100%. Se

tomaron como informantes directivos de la facultad: decana, vicedecana, jefe de departamento y jefes de órganos metodológicos: del colectivo de año y el de la disciplina.

El **aporte teórico fundamental** lo constituye el modelo didáctico para enseñar a enseñar la comprensión de textos escritos, donde se precisan las dimensiones del proceso y las relaciones esenciales que se establecen entre ellas, a partir de las cuales emerge el método proyectivo de la comprensión de textos.

El **aporte práctico** radica en el ofrecimiento de orientaciones que constituyen herramientas de instrumentación, tales como: una metodología para desarrollar la comprensión de textos escritos; indicaciones didáctico - metodológicas para su aplicación y un Cuadernillo que será empleado con los estudiantes.

La **novedad de la investigación** se centra en el modelo didáctico que ofrece un nuevo tratamiento al proceso de comprensión del texto escrito, desde una perspectiva lingüístico-pedagógica. Del mismo se deriva una metodología que permite la sistematización disciplinar de acciones a favor del logro de modos de actuación profesional en los estudiantes de primer año inicial de la carrera Educación Primaria. La investigación se vincula a los proyectos: "Perfeccionamiento de la Lengua Española" (2005) y "Comprensión textual en clases y video clases en Preuniversitario desde la asignatura Español - Literatura" (2006) y se inserta en el Programa Ramal No. 8: "La Formación Inicial y Permanente de los Profesionales de la Educación".

La **actualidad del tema** está en que constituye una de las prioridades atendidas por la Dirección Nacional del MINED y por el ICCP en el trabajo científico - metodológico. Su introducción en el perfeccionamiento continuo del proceso de enseñanza-aprendizaje durante la formación inicial del estudiante de la carrera Educación Primaria, se puede convertir en un eje potenciador de las asignaturas del currículo y, por ende, del futuro profesional.

La investigación se orienta desde el Paradigma Histórico Sociocultural y en los referentes teóricos del Enfoque Cognitivo, Comunicativo y Sociocultural. Se encaminó a resolver un problema significativo, existente

en los estudiantes de primer año en formación inicial intensiva; favorece, entre las múltiples posibilidades que brinda en el orden pedagógico, el desarrollo de la comprensión de textos escritos con énfasis en la interacción grupal.

En lo psicológico contribuye a evaluar con mayores posibilidades los problemas de comprensión de textos escritos para su perfeccionamiento. Facilita también las relaciones interpersonales, el desarrollo sociocultural del individuo y su autocorrección de modo que garantiza la regulación de la actividad cognoscitiva, a partir de una implicación consciente.

La inclusión de lo lingüístico posibilita el despliegue de las cuatro dimensiones de la competencia comunicativa de forma interrelacionada: la lingüística o gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica en función de continuar desarrollando la comunicación, mediante un modelo que redundará en dinamismo comunicativo y en un modo de actuación profesional.

En el aspecto social, ayuda al establecimiento de relaciones adecuadas entre los estudiantes en formación y de estos, con otras personas del entorno.

La investigación realizada consta de tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

En el capítulo I, referido a la formación docente del maestro primario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos desde la perspectiva lingüística, se exponen las tendencias históricas del objeto de investigación, a partir del indicador establecido. Se destacan los aspectos positivos y negativos que se manifestaron en la enseñanza de la comprensión de textos; así como se abordan las ventajas del Enfoque Comunicativo en el tratamiento al aprendizaje. Se realiza la caracterización psicopedagógica. Se asumen posiciones que sirven de base al marco teórico-referencial; así como se diagnostica la situación actual del problema en el objeto de la investigación.

El capítulo II fundamenta la construcción del modelo didáctico de la comprensión de textos escritos desde una perspectiva lingüístico-pedagógica con el propósito de desarrollar modos de actuación profesional

cuantitativamente superiores. En la presentación de los elementos teóricos, también se tuvieron en cuenta los puntos de vista filosófico, sociológico y psicológico.

El capítulo III incluye la metodología y su valoración. Se conciben talleres, cuyo establecimiento da cuenta de la explicación del aparato teórico conceptual y de los eventos más significativos en su aplicación. La triangulación metodológica se apoya en un estudio de casos, la entrevista en profundidad y el método de criterio de expertos, los que manifiestan la factibilidad de la investigación.

## CAPÍTULO I. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE DEL MAESTRO PRIMARIO

La preparación de profesionales de calidad ha constituido siempre una de las más anheladas aspiraciones del Ministerio de Educación. En esta perspectiva existe la pretensión de formar un personal docente, competente en su desempeño, que garantice la instrucción y la educación de las nuevas generaciones en correspondencia con las exigencias que la sociedad reclama.

En el presente capítulo se presentan los fundamentos teóricos del proceso de enseñanza - aprendizaje de la comprensión de textos desde la formación docente del maestro primario, el cual se describe en dos etapas, donde se destaca el desarrollo de la teoría lingüística y los métodos utilizados al configurar el tratamiento de este contenido, como reflejo de los enfoques aplicados.

### 1.1 Tendencias históricas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos

Después del triunfo de la Revolución, la formación docente se orienta hacia la construcción del modelo de maestro que se requiere en la sociedad y transita por tres planes de estudio denominados A, B y C. Cada uno de ellos introduce cambios significativos en la enseñanza de la lengua materna, sustentados en el desarrollo de la ciencia y, en particular, de la teoría lingüística. Como **indicador** en este estudio tendencial se considera: **la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos desde la formación docente del maestro primario.**

En este análisis se precisan las siguientes **etapas**: etapa I (1968– 1991); etapa II (1992 – hasta la actualidad).

Para explicar el tránsito de la comprensión de textos escritos con una visión hermenéutica-dialéctica se tienen como pautas: a) la base gnoseológica (lingüística); b) la configuración lógica del contenido; c) el sustento psicológico; d) la fundamentación didáctica.

### **Etapa I. (1968- 1991) de proyección gradual en la enseñanza de la comprensión de textos en la formación docente del maestro primario.**

Se define como etapa de proyección gradual porque comenzó a percibirse en el país un fuerte interés por los problemas sociológicos; unido a ello, tuvieron gran impulso las investigaciones en las ciencias sociales, incluida la Pedagogía. Los resultados de estos trabajos de investigación en la esfera educacional, se encaminaron al ajuste del modelo educativo, a partir de una tendencia social, basada en una posición marxista cuyo objetivo es la formación integral del hombre.

En 1968 se crean las Escuelas para la Formación de Maestros con un nivel de ingreso de sexto grado. Con el plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en 1976, el ingreso a esos centros fue de noveno grado. En los primeros años se atendía fundamentalmente la formación básica y a partir del tercero, se iniciaban las materias pedagógicas encargadas de la formación profesional.

En esta línea, el tema de la enseñanza de la comprensión de textos transitó por momentos históricos que determinaron sus principales tendencias, como expresión del desarrollo científico adquirido por la ciencia lingüística.

Hay que señalar, que en la formación docente del maestro primario siempre fue un contenido esencial de la asignatura Metodología de la Enseñanza del Español, cuyo nombre recibía en aquellos momentos el estudio de la lengua; la misma asumió como base una concepción sistémico-estructuralista, es decir, se ponía énfasis en el análisis lingüístico con un fin en sí mismo; como consecuencia, se desarrollaba una didáctica de carácter descriptivista, que centraba la atención en **un modelo de procesamiento ascendente** de las estructuras lingüísticas y no en su uso: la comunicación.

Puede apuntarse como aspecto positivo que esta perspectiva de análisis permitió, a través del procesamiento ascendente, el estudio de la lengua como un sistema de signos, lo que propició su conocimiento. No obstante, provocó un divorcio entre la enseñanza y el desarrollo comunicativo, al dejar fuera la construcción de actos habla.

Aparejado a esta proyección, pero fuera de Cuba, se reconocía el valor de prestigiosos lingüistas ingleses, que influidos por las concepciones de la pragmática, hacían sus aportes al expresar la relación entre los signos y sus intérpretes, en esta dirección se destacan: John Austin (1962) y John Searle (1969) con la Teoría de los Actos de Habla. Sin embargo, en Cuba estas contribuciones teóricas, no se integraron, en ese contexto, al proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual

desempeña una función esencial el intercambio comunicativo entre el que enseña y aprende, particularmente, en la orientación didáctica al estudiante que se prepara para ser maestro.

Esta esencialidad debió reconocerse, como un recurso de vital importancia, en la configuración lógica del contenido "comprensión de textos", que se presentaba asociado al estudio de la lectura, pues a pesar de que ambos expresan conceptos diferentes, son el resultado de un proceso donde se unen de manera indisoluble para el entendimiento del conocimiento de la realidad.

En este sentido, en la dinámica la comprensión se desarrollaba a través de la lectura en silencio y la lectura explicada como método, lo cual no favoreció, en el enfrentamiento con el texto, un modelo de orientación interactiva y provocó, en la comunicación, un comportamiento pasivo por parte del maestro primario en formación. A pesar de esto, se abogaba por una comprensión inteligente, para la cual se recomendaba trabajar sólo dos requisitos fundamentales: la elección del todo y la preparación profunda; guiados, durante el desarrollo de la conducción, por los siguientes pasos metodológicos: técnica de la lección, análisis del fondo, análisis de la forma.

La metodología antes referida estuvo permeada por la influencia norteamericana de W. S. Gray quien en su libro La enseñanza de la lectura y la escritura (1958) manifestó: "La experiencia demuestra que los métodos tradicionales que enseñan principalmente a reconocer las palabras son insuficientes... el método global responde a las necesidades de la escuela y de los niños...la afectividad es uno de los elementos de una buena lectura."<sup>2</sup>

En los argumentos de este autor se aprecia un interés por el análisis integral del texto, sin alcanzar a precisar en la orientación de este aspecto, el rol comunicativo del maestro, ni la integración coherente del método con los demás componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje (lo externo). Es en esta obra donde Gray declara su teoría sobre los significados del texto: literal, complementario e implícito que actualmente tiene vigencia, porque los niveles de disposición semántica del contenido textual: político, científico o literario encuentran su explicación lógica; sin embargo, no los relacionó con las enunciaciones para la intervención y el intercambio, a partir de los actos de habla.

---

<sup>2</sup> Ministerio de Educación. La enseñanza de la Lengua Materna. Editorial Pueblo y Educación, 1966, p. 70.

Se destacan también fuera del país, estudiosos cognitivistas que le aportaron a la lingüística modelos de procesamiento de la comprensión, entre ellos sobresale el de verificación de frases de Chase y Clark (1972) y Carpenter y Just (1975). Para la evaluación de este proceso se utilizaron ítems, o sea, se ofrecían varias frases y se tenía que seleccionar, de forma opcional, sólo la expresión correcta.

Estos últimos aportes se aplican en Cuba durante la década de los noventa para la medición de la calidad del aprendizaje de este contenido; con la diferencia de que se plantea la comprensión, a partir del todo, es decir, del análisis de textos en su complejidad e integralidad. Entonces se empezó a considerar la interacción simultánea de los datos proporcionados por el texto y los conocimientos de distintos tipos de saberes (culturales, históricos, filosóficos, sociales, políticos, científicos, etc.), que posee el lector.

Dentro del territorio nacional, se distinguen por su contribución teórica a la ciencia lingüística: Camila Henríquez Ureña (1968) y Ernesto García Alzola (1975). Ambos autores, le dan relevancia a la lectura como proceso psicológico. Toman como base el **procesamiento ascendente y descendente** de la información.

Camila Henríquez Ureña destaca dos momentos psicológicos importantes: uno responde al valor perceptual, o sea, es cuando el lector recibe las impresiones mientras lee hasta el límite de su propia capacidad de receptividad y comprensión. Parte del reconocimiento de letras; sílabas, frases y las relaciones sintácticas que se establecen entre ellas, hasta extraer el significado completo. El otro consiste en la comparación y formación de juicios, a partir de los conocimientos o experiencias previas acerca del tema (autor, época a la que pertenece, obra más significativa, tipo de composición, etc.) y las diversas impresiones recibidas, para así concretar un criterio acerca de lo leído. Esta autora, le da importancia al segundo, e invita a que se enseñe al maestro a profundizar en este aspecto, sin embargo, no avizora un momento de aplicación, ni precisa la necesidad de construir un lenguaje para enseñar a lograr la interacción y de esta forma contribuir al entendimiento del significado.

Los méritos de García Alzola fueron: la identificación de la lectura como proceso psicológico y el esclarecimiento de que los dos primeros corresponden a la lectura silenciosa y los demás, a la oral. Además, aportó el libro Lengua y Literatura dedicado, específicamente, a la formación docente del maestro primario: en él se reconoce la comprensión como **medio** de

obtención de información y como **fin**.<sup>3</sup> En su propuesta se refirió a que, **para cualquier nivel de enseñanza**, la comprensión del texto es el producto final de la lectura, es obvio que no se tuvo en cuenta **que para la preparación de un maestro el fin va más allá: se necesita del estudio del lenguaje, desde una perspectiva de uso**, de modo que favorezca en la dinámica, mediante la orientación, el intercambio en el desciframiento de la información.

Independientemente de que el enfoque de la ciencia lingüística utilizado en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la comprensión de textos en la formación del maestro era estructuralista, se refleja un desarrollo gradual en la **concepción metodológica** de este proceso, a partir de la influencia de la teoría contentiva de criterios psicológicos y didácticos que preconizaba la atención a los **modelos de procesamiento ascendente y descendente** de la información como **actividad compleja**.

En 1976, con el Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, se producen múltiples cambios en la enseñanza. Es en este contexto cuando se publica el libro Didáctica del Idioma Español (en dos tomos), cuya autora es la Dra. Delfina García Pers, devenido texto básico en la formación docente, en tanto fue fundamental dada su contribución a la didáctica de la ciencia lingüística. En el capítulo "La enseñanza de la lectura en Cuba", la autora dedica un espacio al tratamiento de la comprensión y la define así: "la comprensión consiste en entender, alcanzar o penetrar la esencia de las cosas y de los hechos y fenómenos reales".<sup>4</sup>

La referida lingüista y destacada pedagoga enfatiza en la necesidad de abordar la comprensión como proceso que lleva implícito el análisis y regido por leyes psicológicas, que atienden aquello que se percibe al leer, esto es el grado de penetración al contenido del texto. En ese sentido, se considera "la percepción primaria o inicial y la percepción secundaria; la primera se refiere al primer nivel de comprensión que abarca lo que se halla en la superficie, la segunda requiere de mayor atención, ya que implica alcanzar diversos grados de abstracción".<sup>5</sup>

Metodológicamente, García Pers indicó los pasos para el análisis que incluye: preparación para la lectura, análisis y síntesis del texto, actividades posteriores. Sin embargo, en esa serie aparece ausente el tercer nivel de percepción; ello le impedía

---

<sup>3</sup> García Alzola, Ernesto. Lengua y Literatura. - La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1992. 117 – 120 p.

<sup>4</sup> García Pers, Delfina. Didáctica del idioma Español 1 y 2 partes. - La Habana. Editorial Pueblo y Educación. , 1976.p.126.

<sup>5</sup> Ibídem. p.126.

al lector la aplicación de lo comprendido en otros contextos sociales, una reacción ante lo leído, y la asunción de una actitud. Tampoco el análisis permitía orientar al que aprendía hacia la realización de operaciones que incluyeran la intervención metodológica comunicativa, ni hacia la evaluación del desempeño en este sentido. Tal tendencia restringía la actuación del futuro maestro, pues no se consideraba que el conocimiento lingüístico adquiere su verdadero valor en el texto y para el que enseña debe quedar expresado en la práctica comunicativa, desde una perspectiva de uso.

En la década de los 80, marcan un momento favorable las contribuciones de Beatriz Maggi con su Pequeño Drama de la Lectura (1987). Dicha autora señala en su obra la idea del afán persuasivo por el aprendizaje de la lectura ante el quehacer del maestro y subraya que al leer debe haber goce y aprendizaje que conduzcan a la expresión de significados de forma clara. Anuncia la necesidad de comunicar lo comprendido; sin embargo, en este análisis, considera la palabra como un hecho funcional del idioma; por tanto, no advierte el valor del texto como unidad esencial. Además, coloca a la amenidad por encima del carácter científico de la clase, al plantear que la primera actitud ante la obra debe ser de disfrute, sin expresar el cómo desde el punto de vista didáctico.

Desde esta tesis, se comparte el criterio de la profesora Maggi de que para leer y comprender hay que seducir e interesar al alumno para atraparlo; pero a partir del establecimiento de la correspondencia entre el dominio del contenido y el de la técnica de impartición.

Los cambios cualitativos experimentados en la Educación Primaria determinaron la necesidad de la formación de un maestro integral, preparado para asumir todos los grados de la enseñanza, y dieron lugar a que a partir del curso 1988 - 1989 comenzara la preparación docente en la carrera de Licenciatura en Educación Primaria en los Institutos Superiores Pedagógicos, en su modalidad diurna con un ingreso superior de duodécimo grado;<sup>6</sup> Dicha carrera comenzó estando en vigencia el Plan B modificado. En el tercer año se ubicaba la asignatura Metodología de la Enseñanza de la Lengua Española (actualmente denominada Lengua Española y su Enseñanza en la Escuela Primaria), la cual se caracterizó por

---

<sup>6</sup> Odalis Lorié González: Variante para la comprensión de textos en las clases de Lengua Española II en la carrera de Educación Primaria. Tesis en opción al grado de Master en Investigación Educativa. ICCP, La Habana, 2002. p. 8.

una sistematización de la teoría de la ciencia lingüística, sustentada en la **concepción estructuralista** a los componentes lingüísticos, en el que se enseñaba la lengua por partes o niveles, sin integración.

El plan de estudio (B) fue modificado, y se puso en práctica desde 1991 hasta la actualidad el plan de estudio C, basado en la teoría didáctica del Dr. Carlos M. Álvarez de Zayas. Esto produjo una transformación profunda en la formación docente (en y para el trabajo). Aunque el contenido objeto de estudio seguía expresándose según la lógica de la ciencia lingüística sin integración, por niveles, se atendía su carácter de sistema lo que facilitaba en el análisis la adquisición ascendente de formas y estructuras lingüísticas. Este proceder privaba al maestro primario en formación de utilizar dichas estructuras en variadas situaciones comunicativas (enfoque estructural).

La citada concepción no favoreció el desarrollo metodológico integral del maestro primario, porque se insistió mucho en el qué, a través del método explicativo, pero sin expresar el cómo, aspecto de vital importancia, en la concepción de la lengua como medio y como fin; es decir, el enfoque profesional quedó en los marcos de la intencionalidad y provocó insuficiencias en la actuación, tanto en el desarrollo de habilidades comunicativas como didácticas.

Como tendencia de la etapa se manifiesta que:

Se mantiene una proyección gradual sustentada en una tendencia tradicionalista que tiene en cuenta al abordar el contenido "comprensión de textos" como **proceso cognitivo complejo**, modelos de procesamiento **ascendente y descendente** de la información. La ejecución estuvo centrada en el profesor y ello incidía en la actuación comunicativa del docente en formación, debido a que para el maestro primario la lengua materna es medio y fin, y los modelos de desarrollo deben garantizar una intervención elocutiva profesional, pues constituyen espacios interactivos para alcanzar la competencia metodológica.

? **Etapa II (1992- hasta la actualidad) de enriquecimiento en la enseñanza de la comprensión en la formación docente del maestro primario.**

Se denomina etapa de enriquecimiento, porque a nivel global, se incrementa el número de estudiosos interesados por la didáctica de la comprensión de textos desde una perspectiva más amplia, encaminada a formar individuos competentes en el manejo del lenguaje. A partir de este momento, se introduce en Cuba en la formación docente el enfoque comunicativo.

Dicho enfoque emerge de las investigaciones científicas relacionadas con la lingüística del texto, surgida en algunos países de Europa en la década del 70, y tiene entre sus precursores a Teun Van Dijk, Janos Petöffi y Werner Kummer. Indaga, no sólo acerca de la estructura y función del texto, sino que explica su naturaleza como proceso de interacción social. Esta concepción se introduce en el plan de Estudio C, transita al plan de Estudio Especial Turquino y llega hasta la actualidad.

Propone un nuevo **método** para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos: el **análisis lingüístico del texto**, el cual se utilizó en la formación docente, particularmente, en la asignatura Lengua Española y su Enseñanza en la Escuela Primaria. Se identificó con la estructura del todo y los procesos cognitivos que intervienen, así como con las condiciones sociales y el desarrollo de la ciencia lingüística, en particular. Su concepción supera a las escuelas tradicionales, en que sí constituye una verdadera explicación del texto en su sentido etimológico, en la que el estudiante desempeña un papel activo.

La palabra **explicar** viene del verbo latino "explicare" que significa declarar, manifestar, hacer comprender una cosa, a partir de declarar los sentidos del texto al paso de la lectura. La **connotación** es la base teórica sobre la que se funda este método, es un sentido cuyo significante está él mismo constituido por un signo o sistema primero de significación. En tanto que la **denotación**, señala la relación entre el signo lingüístico y el objeto real que designa, la connotación (concepto más intuitivo) se refiere a la comprensión del signo lingüístico.

Toda connotación debe ser el arranque de un código, la articulación de una voz que está tejida en el texto.<sup>7</sup> En fin, se toman las connotaciones como los sentidos que se hallan en el texto y que expresan una correlación, por consiguiente, el análisis textual requiere, como condición necesaria, una lectura lenta, pues leyendo el texto despacio, y releándolo, es como se pueden encontrar los sentidos.

Lo más importante con el abordaje de este método es que permite, constantemente, la **interactuación del estudiante con el texto**. Sin embargo, su utilización en la formación del maestro se redujo al qué, en el que se consideran los procesos lógicos del pensamiento, sin tener en cuenta, en la orientación, el cómo contextualizado que entraña el desarrollo

---

<sup>7</sup> Roland Barthes. El Análisis Textual.- Ponencia presentada en el IV Coloquio nacional Universitario sobre Lengua Escrita, Colina Col. Catedrático de la Universidad de Guadalajara, México.

de operaciones didácticas, en aras de favorecer un estudio riguroso del lenguaje, en el uso de las enunciaciones al seleccionar las intervenciones y conducir con habilidad las respuestas, de manera que el aprendiz lo utilice con intención y se logre un efecto comprensible y eficaz.

No obstante, se enriquece la teoría en esta dirección porque el enfoque utilizado hasta el momento fue superado. Específicamente, desde su **concepción**, se advierte un marcado interés por explicar la relación del sujeto con el contexto social y por concebir estrategias, algoritmos, alternativas y variantes que permiten en la dinámica del proceso el crecimiento individual y colectivo. Por ende, la etapa propuesta se caracteriza por la unidad entre las teorías pedagógicas, psicológicas y lingüísticas en aras del desarrollo de la personalidad.

Se reconocen los aportes de otros investigadores. Entre ellos, se destaca la Dra. Mercedes Cathcart Roca, con su artículo "Acerca de la Lingüística Textual" (1991). Esta le concede gran importancia al **contexto social** en que se produce el texto como resultado de la actividad lingüística y le atribuye al análisis textual un carácter multidisciplinario al reconocer su relación dialéctica, no sólo con la sociolingüística, sino con la pragmática, la lógica, la filosofía y la psicología, sin considerar la didáctica, criterio que propicia un efecto contraproducente en la orientación trascendental del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos.

La autora citada considera al texto como una unidad lingüística superior, opuesta a la oración. Esta concepción apuntada se manifiesta en dos direcciones: el texto como un conjunto de oraciones, como nivel supraoracional; el texto como unidad comunicativa, de ahí la función de la Lingüística Textual y su interés por investigar el proceso global de la comunicación<sup>8</sup>. Ambas permiten apreciar que la Textolingüística o Lingüística Textual considera al lenguaje como un medio de comunicación social y como actividad que tiene su motivación en un conjunto de operaciones lingüísticas cuyo objetivo final es la expresión de un texto con coherencia y cohesión; la primera - de naturaleza semántica - entendida como la capacidad de actuar como unidad y la segunda, evidenciada por la existencia de conexión entre las diferentes partes, se refiere sobre todo a los aspectos sintácticos y relacionados.

---

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 81.

En Francia, los trabajos científicos de Levi Strauss, Ronald Barthes y A. Grimas favorecen la teoría estructural del texto; en Holanda descuella Teun Van Dijk, quien trató de exponer argumentos empíricos, metodológicos y gramaticales, principalmente, para las gramáticas del texto. También sobresalen los franceses Gerard Chau y Elaine Rigovas, quienes establecen una relación de identidad entre lectura y comprensión.

Por otro lado, el francés Jean Foucambert (1996) considera que cada lector frente a un determinado tipo de texto concibe, a partir de la meditación y de la orientación, la disposición de estrategias.

El Dr. en Ciencias de la Información, Francisco Sacristán Romero (2006), ha escrito artículos relacionados con la temática en el que ha considerado los numerosos procesos que intervienen en el acto de leer y comprender, a partir de la perspectiva cognitiva y metacognitiva de la lectura, pero en estudiantes de secundaria básica. De acuerdo con su criterio enuncia dos características fundamentales de la metacognición: la autoevaluación cognitiva y el autocontrol cognitivo<sup>9</sup>, conceptos de gran valor para esta tesis, ya que exigen en el proceso de comprensión de los textos escritos que el sujeto procese lo leído en forma constructiva, así como que utilice estrategias que le permitan regularse. En consecuencia, debe manifestar estados afectivos que integren la formación de valores morales.

En ese procesamiento constituyen entidades significativas los **esquemas** que guían esta actividad. La construcción esquemática en la comprensión está regida también por la percepción visual y la memoria, esta última como un subproducto de la activación de los esquemas durante la comprensión de textos y la recuperación. Prácticamente, todos los contenidos de la memoria humana se organizan total o parcialmente en esquemas.<sup>10</sup>

De esta teoría se infiere, que los esquemas desempeñan un papel fundamental en la comprensión de textos, pues participan funcionalmente en la construcción de la secuencia lógica de las acciones, se toman como punto de apoyo los núcleos o elementos esenciales. Entre los autores que ya se habían implicado en el abordaje de este tema están: Piaget (1926), Bartlett (1932), Minsky (1975), Schank y Abelson (1977), Graesser y Coger (1979), Kintsch y Van Dijk (1978), etc.

---

<sup>9</sup> Francisco Sacristán Romero. Leer para Aprender y Hablar para Comunicarse. Madrid, mayo, 2006. En: Educación No. 118.- 7.

<sup>10</sup> Ibídem. p. 8.

Específicamente Kintsch y Van Dijk, (1978), lo introducen en su modelo de comprensión de textos escritos extensos (relatos, informes) en aras de guiar este proceso y el de producción del discurso.

La idea de asumir en la comprensión la elaboración de esquemas es de gran significación para la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta tesis se asume, a partir de considerar todo tipo de texto.

En el ámbito nacional, se editó un texto básico en dos partes que favorecía la Didáctica de la lengua en la formación docente: La Enseñanza de la Lengua Materna en la Escuela Primaria (1995). En él se ofrecen tres propósitos primordiales a tener en cuenta en la lectura: comprender, sentir y apreciar. Además, se establecen pasos metodológicos para la orientación de la comprensión y se hace una clasificación de tipos de lecturas, sin que se llegue a señalar cómo debe actuar el maestro para lograr la interacción.

En esta misma línea, Liliana Morenza Padilla (1995), desde el campo de la psicología cognitiva, afirma que las dificultades existentes en diferentes niveles de Educación están dadas por la falta de comprensión; recaba a la ciencia lingüística que este proceso suponga una **interacción funcional** donde desempeñen un papel importante los conocimientos previos en la anticipación y predicción de la información. Presupone, además, la necesidad de lograr la estimulación de "el aprender a aprender," aunque sin particularizar cómo debe hacerse en la formación de maestros.

El profesor Luis Álvarez (1996) publicó un artículo titulado: "La lectura ¿pasividad o dinamismo?". En su reflexión apuntó que al leer se debe asumir un dinamismo porque la lectura implica una actividad compleja y activa en la que se pronostican conclusiones; según él, significa que el lector: "toma decisiones, reconstruye el texto, organiza sus valores y se compromete"<sup>11</sup>. Este análisis se hace sin considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se destacan en nuestro país otros especialistas de connotado prestigio quienes se han dedicado a abordar la temática desde la secundaria básica y el preuniversitario. Sobresale en esta línea de pensamiento la Dra. Angelina Roméu Escobar quien ha enriquecido la teoría con el Enfoque Cognitivo, Comunicativo y Sociocultural. A ella se le reconocen sus aportes a la enseñanza de la lengua en el nivel medio, con énfasis en la atención a los componentes funcionales: comprensión,

---

<sup>11</sup> Luis Álvarez, Álvarez. La Lectura pasividad o dinamismo. La Habana, sep. 1996. En. Educación. N. 89. – 11 - 14 p.

análisis y construcción de textos, en estrecha relación con la lectura.

La lectura transita por tres niveles, que se asumen en la formación del maestro: nivel de traducción, nivel de interpretación y nivel de extrapolación. Cada uno de ellos introduce una interrogante clave que orienta al sujeto hacia un procesamiento interactivo de la comprensión del texto; pero esta concepción no tiene en cuenta que el maestro primario, desde su formación, necesita como herramienta cómo integrar coherentemente los actos de habla para el logro de la intervención y la producción de intercambios.

La autora antes referida propone la utilización, desde el nivel básico hasta el superior, del **método de análisis discursivo funcional**, que reconoce la descripción comunicativo - funcional del texto. De igual forma plantea que se pueden aplicar los métodos de análisis social y análisis crítico del discurso, pues priorizan el componente sociocultural, sin dejar de establecer los nexos indispensables con los otros dos componentes del triángulo y los cita: el análisis de las estructuras discursivas y los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión del texto.<sup>12</sup>

El método de análisis discursivo funcional implica un enfoque interdisciplinario ya que ha surgido desde distintas disciplinas, básicamente, humanísticas y orientadas hacia las ciencias sociales; incluye, además, varias ramas como la lingüística del texto, la gramática del texto y otros enfoques del discurso que conforman una nueva pluridisciplina, encargada del estudio del texto y del habla o del uso de la lengua (la pragmática). Acude a las descripciones textuales al centrar la atención en la sintaxis y la semántica.

La **sintaxis** describe categorías como sustantivos o frases sustantivas que aparecen en las oraciones, e incluye las combinaciones posibles y las formas más globales del discurso. La **semántica**, por su parte, se encarga de los significados de las palabras, las oraciones hasta abarcar todo el discurso. Les asigna interpretaciones a las unidades, dentro de unidades mayores; también considera el significado y la referencia de los objetos y las cosas para la descripción de la coherencia discursiva.

Existe, además, el componente **pragmático** de la descripción que es lo que permite conocer el acto social específico que forma parte del texto. En tal sentido ha habido inconsistencia teórica en la inclusión de la atención a las intervenciones

---

<sup>12</sup> Angelina Roméu Escobar. Teoría y Práctica del Discurso. Editorial Pueblo y Educación, 2004, p.56.

asociadas a los actos de habla y a los niveles de comprensión textual, ya que el objeto de esta investigación, no sólo implica la producción de significados a partir del texto, sino también la construcción de actos de habla para procesar esos significados e intercambiarlos.

En esta tesis se asumen los fundamentos de la Dra. Angelina Roméu Escobar, sin embargo, se considera que **este método** de análisis, propuesto para todos los niveles de enseñanza, restringe su alcance **en la formación docente del maestro primario como profesional de la Educación** porque exige el trabajo integral con el texto que favorece sólo su entendimiento. Por tanto, el método propuesto en su enfoque, no revela las manifestaciones **externas** de la actividad del profesor y del maestro en formación donde los roles deben intercambiarse, de modo que ello implique un uso, una actuación, un “saber hacer” con maestría por la misión social que tiene ese futuro educador.

Se trata de que en el proceso el estudiante, desde primer año, se transforme. Para ello la diferencia debe centrarse en el método, pues es en él donde se descubren los mecanismos para producir un cambio trascendental, a partir de las condiciones psicopedagógicas en que transcurre, las operaciones a ejecutar, el rol protagónico de quien enseña y del que aprende, es decir, de las peculiaridades que adquiere en el proceso.

En tal sentido, Roméu Escobar propone una secuencia básica para el trabajo con la comprensión **en el nivel medio** que incluye el análisis de la semántica, la lingüística y la pragmática del texto. Asimismo considera que estos aportes se pueden generalizar, sin precisar que para la formación del maestro, es necesario potenciar la intervención comunicativa para el logro de un exitoso desempeño profesional.

Derivadas de la concepción teórico-epistemológica del nuevo enfoque, en todo el territorio nacional, comienzan a emerger investigaciones relevantes relacionadas con la comprensión del texto escrito, que conjugan **modelos de procesamiento ascendente, descendente e interactivo**. Dichos estudios se expresan en esta tesis a partir de una lógica que toma en consideración los niveles de enseñanza.

Justamente en el año 1999 varias investigadoras ofrecen sus aportes: Beatriz Florín Gattorno le sugiere **al profesor de la escuela media** estrategias para la comprensión en las que se destacan los procedimientos de la activación de los esquemas previos, el trabajo con el vocabulario, el lenguaje, la predicción y la inferencia. Aparejado a esta contribución,

Milagros Hernández Fajardo fundamenta la utilización del método de comentario, para una vez que se comprenda, se logre el propósito de la construcción textual y el tratamiento a la metacognición, a juicio de Celina García Sánchez.

Por otra parte, para la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje en la **secundaria básica y el preuniversitario**, Idolka Viera Bayeaux (1998), propone un análisis integral de la comprensión que abarca textos literarios y no literarios. María Isabel González Albear (1999) considera, entre los elementos esenciales: la activación del conocimiento previo, la identificación de la estructura del texto y la representación jerárquica de las ideas. Élica Grass Gallo (1999) dirige la atención hacia aspectos que hacen que el todo se defina como un acto de habla específico con una intención comunicativa concreta; del mismo modo, Jacqueline Quesada (2007), ha atendido el objeto.

Manuel de Vega (2005), desde sus estudios cognitivos, expresa que la comprensión es un proceso de alto nivel que requiere de los sistemas de memoria y atencionales, de los procesos de codificación y percepción, y en fin, de operaciones inferenciales basadas en los conocimientos previos y en sutiles factores contextuales.<sup>13</sup>

Se considera que este psicólogo ubica el proceso de comprensión en esa posición, porque es el principal agente que interviene en el sistema cognitivo con todos sus recursos, asociado a un metaconocimiento. Es decir, el sujeto en el proceso de comprensión, debe conocer cuándo necesita más recurso o esfuerzo cognitivo. Se trata entonces, no sólo de que tenga en cuenta los procesos más básicos, sino que debe incluir elementos funcionales adicionales como heurísticos, reglas y estrategias. Por tanto, esta definición concibe dos perspectivas: la que se refiere acerca de los procesos y estados cognitivos y la dirigida a los aspectos ejecutivos o de control de la metacognición, sin incluir los que apuntan hacia la **concepción** del proceso de aprender para enseñar.

Ofelia Gassó (1999), proporciona un algoritmo, basado en los aspectos léxico-semánticos y sintácticos objeto de estudio con incidencia en el significado del texto, que puede ser utilizado por **cualquier profesor** de la disciplina Lengua Española. En la zona oriental de Cuba, las tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas que han defendido las doctoras Eneida Matos Hernández, Susana Cisneros Garbey, Vivian M. Hernández Louhau, Miladys Diodenes Adame, y el doctor Alejandro Arturo Ramos Banteurt, también han incidido, intencionalmente, en el enriquecimiento de los estudios

---

<sup>13</sup> Manuel de Vega. Introducción a la Psicología Cognitiva. T. II. Editorial Félix Varela. La Habana, 2005. p. 367.

de la lengua en la **escuela media**.

La significatividad de los aportes realizados, esencialmente, para la **Educación Media y Media Superior**, radica en que han complementado los modelos teóricos anteriores, con uno que describe la comprensión de textos, pero como proceso **interactivo** que tiene lugar en varios niveles. Su limitación se centra en el análisis, porque han tenido en cuenta operaciones que sólo facilitan el acto para comprender, sin advertir la necesidad de aquellas que posibilitan enseñar a enseñar, pues en el orden metodológico resultan convenientes para el perfeccionamiento de este proceso en la formación del maestro.

Otros estudiosos de la temática, en aras de perfeccionamiento del aprendizaje escolar, han seguido esta misma línea de análisis, pero desde la **enseñanza primaria**. Entre ellos se destacan: Georgina Arias L. (1997), Antonio Bravo (1999) y Armando Peña Rodríguez (2000).

Marinela Méndez Ceballo. (2001) y Odalis Lorié González (2002) lo hacen en la **formación del maestro primario**. La primera le da tratamiento al componente lexical; la segunda, al componente gramatical. Ambas investigaciones han afrontado la temática sin considerar que **para este nivel de enseñanza, la orientación de la comprensión, necesita hacerse más compleja** por el **carácter pedagógico** que adquiere; por tanto, no queda clara, a partir de la interacción, la unidad entre la enseñanza y el desarrollo comunicativo para el logro de la intervención.

Como tendencia de la etapa se manifiesta que:

Se mantiene un enriquecimiento teórico sustentado en una tendencia sociocultural que tiene en cuenta - al abordar el contenido "comprensión de textos" como proceso cognitivo complejo - el **modelo interactivo**. La ejecución estuvo centrada en el docente en formación; sin embargo, las orientaciones didácticas no trascienden hasta la actuación, a partir del uso lingüístico, que dé cuenta de una integración entre el conocimiento intencional del objeto y la asunción de una disposición pragmática, en correspondencia con los nuevos aportes de la Lingüística Textual. Por tanto, esta temática merece - desde el punto de vista teórico-práctico- una reconstrucción, en función de una ampliación de la valoración epistémico - social, a partir de connotar el proceso desde nuevas relaciones que permitan operar con los recursos comunicativos.

Las etapas caracterizadas han servido para hacer las precisiones siguientes:

1. En la primera etapa, aunque prevaleció el tratamiento al objeto desde una concepción sistémico estructuralista, centrada en la ejecución del profesor con pobre salida a lo profesional y a lo comunicativo, afloran - en proyección gradual - criterios lingüísticos, psicológicos, y metodológicos que privilegian, la orientación del análisis desde modelos de procesamiento ascendente y descendente de la información comprendida que tiene lugar en varios niveles.
2. En la segunda etapa se enriquece la teoría con la introducción del Enfoque Comunicativo donde se favorece una concepción del análisis desde modelos interactivos de procesamiento de la información, centrados en la ejecución del estudiante, a partir del cual se tienen en cuenta operaciones que facilitan el acto para comprender, mediante niveles que no se integran en la praxis, a la producción de intercambios de significados para el logro de una actuación contextualizada.
3. El método que propone el enfoque actual para este nivel de enseñanza (primer año inicial de la carrera Educación Primaria), es insuficiente en tanto en la orientación no se reflejan las manifestaciones externas de la actividad del profesor y del estudiante en función de un "saber hacer", a partir de la comprensión de textos.
4. Las metodologías propuestas para "enseñar a enseñar" el objeto de la investigación no ofrecen una respuesta suficiente ante las necesidades de los estudiantes, por tanto quedan sin trascender connotativamente hasta el desarrollo de la intervención comunicativa.

### **1.2 Caracterización psicopedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos**

La nueva perspectiva ofrecida por la Lingüística del texto ha contribuido a que, en el campo de la Pedagogía, se busquen soluciones a los problemas del aprendizaje de la lengua sobre la base - no sólo de principios didácticos de carácter general - sino de aquellos teóricos y metodológicos que desde esa ciencia propone el enfoque comunicativo.<sup>14</sup> Ello supone tener presente un sistema de categorías que se revelan en el proceso de análisis, comprensión y construcción de textos.

---

<sup>14</sup> Rosario Mañalich Suárez. Taller de la Palabra. - Editorial Pueblo y educación. - La Habana, 1999. p. 11 - 12.

La comprensión de textos desde lo gnoseológico se produce fundamentalmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se concreta en el aula con el propósito de contribuir a la formación integral de la personalidad.

Según apuntan las doctoras Guillermina Labarrere Reyes y Gladis E. Valdivia Pairol (1988), las teorías sobre la estructura del proceso de enseñanza-aprendizaje no siempre han sido las mismas: todo ha dependido de las consideraciones existentes sobre la enseñanza y la significación que les han concedido a los distintos integrantes.<sup>15</sup> En tal sentido, plantean que Kontantinov, Savich y Smirnov no explicitaron los componentes, ni lo hacen los autores de la República Democrática Alemana (1959); Klinberg, tampoco lo declara con claridad, al respecto señaló: "El proceso de enseñanza se caracteriza por la constante interacción de los componentes: profesor, alumno, materia." (1988).<sup>16</sup>

En estos momentos, se reconocen los siguientes componentes del proceso de enseñanza - aprendizaje: objetivo, contenido, método, medios, forma de organización y evaluación, que en esta investigación son asumidos según la visión de Labarrere; ellos se rigen por principios didácticos que condicionan el tipo de aprendizaje a lograr, a partir del fin de la educación.

La necesidad de explicar nexos internos y profundos y de establecer relaciones entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, encuentra una satisfacción en las leyes de la didáctica, como expresión de lo más universal de los fenómenos: las relaciones del proceso docente-educativo con el contexto social: la escuela en la vida; las relaciones internas entre los componentes del proceso-docente educativo: la educación a través de la instrucción.<sup>17</sup>

La comprensión de textos escritos, desde una perspectiva lingüístico-pedagógica, se ubica en el contenido de enseñanza de la asignatura Lengua Española y su Enseñanza en la Escuela Primaria; en tal sentido, lo diseñado, encuentra su verdadera validez en el método.

El análisis realizado en esta investigación contribuye a determinar **elementos esenciales para una conceptualización y aplicación didáctica** de la categoría **método de enseñanza**, cuyos antecedentes están en los que se han utilizado en la

---

<sup>15</sup> Guillermina Labarrere Reyes y Gladis E. V. P. Pedagogía.- - Editorial Pueblo y Educación, 1988.p. 28.

<sup>16</sup> *Ibíd.* p.28.

<sup>17</sup> Carlos M. Álvarez de Zayas. Didáctica de la Educación Superior.- -La Habana, 2000- - p .30.

enseñanza - aprendizaje de la comprensión de textos para la formación docente del maestro primario. De ahí la importancia de su definición como parte de los componentes didácticos del proceso.

La palabra "método" proviene del griego "methodos" que significa camino, vía, medio de investigación del conocimiento, de la teoría y del aprendizaje para llegar a un fin, al punto señalado.

Un significativo número de pedagogos han definido el componente método: Serguei Petrovich Baranov (1980), M.A. Danilov y M.N. Skatkin (1981), Guillermina Labarrere (1988), Gladis E. Valdivia (1988), Carlos M. Álvarez de Zayas (2000), Lissette Gómez A. (2002), Gladis Rivera A. (2002), Elvira Caballero Delgado (2002), Fátima Addine F. (2004), Rescarey F. (2004), Ana María González (2004), Edith Mirian Santos P. (2004), entre otros. En esencia, todos coinciden en señalar que el método representa el sistema de acciones del profesor y del estudiante que organizan la actividad cognoscitiva, encaminada al logro de los objetivos. Específicamente, en esta tesis se atenderá la concepción que lo ubica en un proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador.

Por tanto, se asume la definición ofrecida por la Dra. Fátima Addine donde señala: 'El método es el elemento director del proceso responde a "¿cómo desarrollar el proceso?", "¿cómo enseñar?", "¿cómo aprender?", representa el sistema de acciones de profesores y estudiantes, como vías y modos de organizar la actividad cognoscitiva o como reguladores de la actividad interrelacionada de profesores y estudiantes, dirigidas al logro de los objetivos.<sup>18</sup>

Este criterio permite inferir que "método" es el modo en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del profesor y el estudiante para alcanzar los objetivos propuestos. Se considera, además, que es el núcleo del proceso, por cuanto favorece el movimiento, la dinámica.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos en los diferentes planes de estudios se utilizó un enfoque tradicional, academicista basado en el modelo conductista. Este modelo concibió, básicamente, el estudio de la conducta, es decir, tuvo su concreción en el esquema teórico (estímulo-respuesta), dinamizado por el método de la **explicación** y en él se insistía mucho, por parte del profesor, en el logro de una respuesta, de modo que se restringía en el proceso el papel activo, independiente e investigativo del sujeto.

---

<sup>18</sup> Fátima Addine Fernández. Teoría y Práctica. - Editorial Pueblo y Educación. - La Habana, 2004. p. 73.

En tal sentido, el maestro en formación se convertía en un procesador de información, su aprendizaje era mecánico, ni se tenía en cuenta en el análisis la perspectiva de uso del lenguaje con énfasis en el desarrollo de la comunicación del estudiante; de ahí que no se imbricara el procesamiento de significados con la realización de actos de habla para el intercambio de significados; persistía la ejercitación de la memoria y el nivel de aprendizaje que se desarrollaba era el reproductivo.

En principio, el profesor era el centro del proceso porque contribuía a formar un pensamiento empírico; la atención en el aprendizaje la centraba en enseñar - en el intento de lograr en el aula iguales resultados - y no en "enseñar a enseñar" para lo cual deben establecerse un conjunto de relaciones psicológicas, didácticas y comunicativas que interactúen entre sí. Estas consideraciones no se tenían presentes en el desarrollo intelectual de la actividad. Por eso la utilización de este método en la formación docente del maestro era insuficiente.

Justamente en esta dirección, Lev Semionovich Vigotsky definió dos conceptos fundamentales para comprender cómo la educación y la enseñanza influyen en el desarrollo psíquico: la Zona de Desarrollo Actual (ZDA) y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).<sup>19</sup>

La ZDA está constituida por todo aquello que el sujeto puede hacer por sí solo, sin ayuda. Toda la adquisición del sujeto (conocimientos, habilidades y hábitos formados), desarrollada e interiorizada, que forman parte de sus condiciones internas...<sup>20</sup> Junto a esta ZDA está la ZDP que define todo aquello que el sujeto puede hacer, pero con ayuda del otro.<sup>21</sup> Lo anterior debe revelarse como resultado de la actividad práctica, cognoscitiva y valorativa, donde se produce y se reproduce el conocimiento bajo la orientación e interacción social.

En estos momentos, la enseñanza de la comprensión de textos escritos, desde la preparación de los estudiantes de primer año inicial de la carrera Educación Primaria, se está aplicando la teoría de ese destacado psicólogo y lingüista, aparejado al

---

<sup>19</sup> Lorenzo M. Pérez Martín y Raquel Bermúdez M. La Personalidad su Diagnóstico y su Desarrollo. - - Editorial Pueblo y Educación. p.13.

<sup>20</sup> *Ibíd.* p. 13.

<sup>21</sup> *Ibíd.* P. 13.

Enfoque Comunicativo que se ajusta a este criterio, pues considera el **papel de la actividad y el lenguaje en el desarrollo integral del sujeto**.

El Enfoque Comunicativo surge en Inglaterra en la década del 70 y fue perfeccionado por lingüistas norteamericanos en las décadas subsiguientes. Se introduce en Cuba en los años 80, pero no es hasta la década del 90 cuando se generaliza su implementación en el país en la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa con las series Spectrum, Kernell, Follow Me, etc, orientadas al logro de una competencia comunicativa mediante el trabajo con textos.

El marco teórico de este enfoque lingüístico se inscribe dentro de la concepción de que el estudio de la lengua como sistema estructurado, cobra realidad en la **actividad discursiva**, ya que responde en lo psicológico a procesos cognitivos y socioculturales que manifiestan la complejidad de la comprensión textual en el análisis. En tal sentido, han trabajado autores como Michael Halliday, Palek, y Robert Beaugrande. También se integran: Geoffrey Leech, Robert Longaere y Wolfgang Dressler; la teoría de la acción, a partir de John Austin (1962), John Searle (1969), Ramón Trives (1980), Jaime Bernal Leongómez (1984), Morris (1985), José Luis Cifuentes (1989), Teun A. Van Dijk (1996), D. Wunderlich (1970), J. Habermas (1970), Benveniste (1970). Todos ellos, parten del estudio psicológico, cognitivo y social del análisis textual, pues atienden las relaciones entre la lengua y la sociedad; es decir, entre la intención y significación de lo que se dice en el texto, así como del contexto y la situación comunicativa en que se producen.

Los que reflejan la teoría de la acción, se concretan en el uso de los signos al manifestarse como actos de habla y tienen en cuenta las características y funcionamiento de los textos. Esta idea ha tenido su limitación, al no ser abordado lo pragmático desde otra representación, de modo que el proceso de "enseñar a enseñar la comprensión del texto escrito" armonice con la construcción de actos de habla para producir significados; ello supone interactuar con el proceso de estudio del actuar comunicativo que toma en cuenta la Teoría de los Actos de Habla donde se distinguen tres dimensiones: locutiva (acto de decir), ilocutiva (lo que se hace al decir algo) y perlocutiva (lo que se ocasiona con el decir).

Esta tesis se adscribe a los fundamentos teóricos del Enfoque Comunicativo, desde la perspectiva que ofrece la Dra. Angelina Roméu Escobar. Ella concibe la comprensión de textos de manera integral y la vincula a los componentes funcionales, en aras de ganar en profundidad. Propone que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se utilice el método de

“**análisis discursivo funcional**”.<sup>22</sup> Para ello tiene en cuenta el objetivo fundamental de la enseñanza del análisis del discurso: el desarrollo de la competencia cognitivo comunicativa de los estudiantes.

En su dimensión cognitiva, exige el dominio de estrategias para obtener, evaluar y aplicar información. Por otra parte, la aplicación de la dimensión comunicativa implica el dominio de las cuatro dimensiones que proponen Canale y Swain: la lingüística o gramatical, la discursiva, la sociolingüística y la estratégica<sup>23</sup> que se manifiestan en la adquisición de habilidad para emplear los medios o recursos lingüísticos, adecuarlos a las características de la situación y el contexto, relacionarlos coherentemente en las partes del discurso como un todo e iniciar, desarrollar, y concluir la comunicación; es decir, se despliegan armónicamente sus tres componentes: informativo, afectivo y regulador, en un ambiente cooperativo y de actividad conjunta.

El **método** propuesto por Roméu Escobar se orienta hacia la caracterización de los medios lingüísticos y reglas sintácticas que operan a nivel textual, al estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas y a la relación discurso - sociedad. Lo considera válido para cualquier nivel de enseñanza, sin embargo, no consideró las posibilidades que tiene para “enseñar a enseñar”, al no revelar las manifestaciones **externas** de la actividad del profesor y del estudiante, porque los roles deben intercambiarse, de modo que implique una **actuación contextualizada**, un “saber hacer” con maestría por la misión social que tiene el futuro educador.

Esta mirada implica la integración de las intervenciones (actos de habla) a los niveles de comprensión textual (traducción, interpretación, extrapolación), la cual atiende lo referido al proceso intelectual, a través del cual se logra el procesamiento interactivo de significados.

Actualmente, la concepción del método de análisis discursivo funcional no favorece del todo la manera de desarrollar ese aprendizaje, el cómo aprender para enseñar; es decir, el sistema de operaciones a ejecutar tanto por el profesor como por el maestro en formación inicial, como vía y modo de **orientar y organizar** la actividad que dirigen para el logro de un objetivo, de manera que constituya un recurso didáctico para la actuación. En fin, se considera que ha sido insuficiente,

---

<sup>22</sup> Angelina Roméu Escobar. Teoría y Práctica del Discurso. - Editorial Pueblo y Educación. - La Habana, 2004. p.56.

<sup>23</sup> Rosario Mañalich S. Taller de la Palabra. - La Habana, 1999.p. 6.

porque se ha dirigido **la orientación** al procesamiento de la información, haciendo más énfasis en conocimientos teóricos acerca de ‘la actividad comprensión textual’, que en el proceso de “enseñar a enseñar” la comprensión (el cómo), que abarca el uso del lenguaje - a través de la realización de los enunciados - en el que intervienen el profesor y el estudiante en estrecha relación con los significados del texto.

Por tanto, el objetivo de la enseñanza de la comprensión de textos en la formación inicial del maestro, desde la perspectiva lingüística, debe revelar otras relaciones dimensionales, dado que el contenido de aprendizaje coincide con los resultados directos del mismo, o sea, el estudiante deberá aprender, perentoriamente, con las herramientas necesarias, para su desempeño con éxito en la práctica laboral significativa, en la que tendrá en cuenta, su rol y función. En tal sentido, la Dra. Fátima Addine expresa: “**Rol** es el papel o encargo asignado a un profesional por la sociedad, y **función**, las actividades ejercidas por el profesional, a través de las cuales cumple con el encargo a él asignado”.<sup>24</sup>

Lo anterior presupone un desempeño en el uso de la lengua, no sólo en lo gramatical, sino en las tres dimensiones restantes, lo que supone proponer situaciones comunicativas equivalentes a las reales para que el maestro en formación inicial construya “un saber” y “un saber hacer” en torno a la lengua.

Desde el punto de vista psicopedagógico, el profesor le ofrece al estudiante de primer año de la carrera Educación Primaria la posibilidad de crear situaciones de aprendizaje, donde tenga en cuenta: sus intereses, motivaciones y necesidades sociales, los cuales **movilizan la actividad cognoscitiva**, de manera que él llegue a leer, a entender el mensaje de lo leído y a transmitir valores donde predomine una relación afectivo – volitiva que garantiza, desde **la** actividad, una comunicación coherente, con lo cual se favorecerá la educación y el desarrollo de la personalidad del futuro maestro.

Por **personalidad** se reconoce “a aquel individuo que ha alcanzado un determinado nivel de desarrollo psíquico”.<sup>25</sup> La contextualización de esta definición permite abordar que el maestro debe formarse para actuar y transformar el medio en forma regulada y autorregulada, mediatizado por la relación afectiva que ha de lograr con el que aprende.

---

<sup>24</sup> Gilberto García Batista y Elvira C. Profesionalidad y Práctica Pedagógica. - - Editorial Pueblo y Educación, 2004, p.37.

<sup>25</sup> Viviana González Maura. Psicología para Educadores. - - Editorial Pueblo y Educación. - La Habana, 1995. p. 47.

En ese mismo orden de pensamiento, F. González Rey (1960) insiste en el carácter integral del desarrollo de la personalidad, a partir del vínculo entre lo afectivo y lo cognitivo. Respecto a la enseñanza y al aprendizaje realza el papel de estos procesos en la formación de valores en los estudiantes.<sup>26</sup>

Consecuentemente, se propone el trabajo con textos completos y no con unidades aisladas, en tanto ello permite la práctica de la lengua en contextos determinados y el reconocimiento de las variedades lingüísticas de uso, mediante el procesamiento del significado. O sea, la actividad comunicativa verbal, deberá propiciar la descripción funcional de los elementos lingüísticos que el autor necesitó para significar.

En esta dirección la categoría “aprendizaje”, junto a la “enseñanza” y el “desarrollo” encuentran explicaciones en el humanismo y en el Enfoque Histórico-Cultural.

La introducción del Enfoque Comunicativo permite establecer un proceso dialógico, interactivo para que se pueda comprender la verdadera significación que toman las palabras en el acto comunicativo dado. Se trata, entonces, de favorecer una **dinámica participativa, desarrolladora, contextualizada**, centrada en el texto. Para ello el trabajo del profesor requiere que el estudiante en formación inicial pueda hacer no sólo una correcta comprensión de textos escritos, sino que debe promoverse en él la acción, el cómo se aprende para enseñar, para actuar. Por eso se hace necesaria la **orientación integral hacia la profesión**.

De lo que se trata es de ofrecerles a los futuros maestros **una relación donde se integren los conocimientos y las habilidades del tema, que es la esencia de su comportamiento en su modo de actuación**. Por tanto, se debe realizar una lectura inteligente, fundamentada en el Enfoque Comunicativo, que no se limite a la ejecución de las actividades mecánicas, sino que implique el ejercicio pleno de sus capacidades intelectuales de modo que durante la comprensión sean capaces de valorar, de asumir una actitud crítica ante el texto leído, pero con una proyección al desarrollo y a la educación, en aras de cumplir con el encargo social.

En el epígrafe 1.1 se hizo alusión a los significados del texto aportados por W. Gray (literal o explícito, intencional o implícito y complementario o cultural)<sup>27</sup>, pues actualmente mantienen su vigencia; por eso la Dra. Angelina Roméu Escobar los

---

<sup>26</sup> Alberto Labarrere. Aprendizaje para el desarrollo. - La Habana p. 29.

retoma y sugiere su utilización en la dinámica. La captación de estos significados le permite al estudiante alcanzar los niveles de comprensión de la lectura<sup>28</sup> (**Anexo 1**).

La aplicación de los niveles de comprensión desde una concepción integradora le permite al maestro en formación interactuar con ellos de forma simultánea. Lo anterior favorece su relación con otros elementos teóricos que se relacionan en la sistematización de operaciones orientadas a “aprender para enseñar”.

El profesor ha de promover en el estudiante de primer año inicial de la carrera Educación Primaria la lectura crítica y creadora de distintos textos que le permitan descubrir su tipología, los medios lingüísticos empleados, así como el funcionamiento de las diferentes categorías lingüísticas, de acuerdo con su significado; también debe atender con esmero los actos de habla, el gusto estético y la formación de valores.

La tendencia hacia una concepción sociocultural pone de relieve el carácter interdisciplinario del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que deben reforzarse en la actividad los vínculos, no sólo entre la cognición, el discurso y la sociedad, sino también en lo pragmático-profesional.

La actividad docente posee su propia estructura: situación docente, acciones de control y de valoración. Tales componentes estructurales posibilitan el desarrollo del aprendizaje como proceso de apropiación del contenido de enseñanza en el que la participación debe ser **activa y consciente** bajo la dirección del profesor. El análisis de la estructura de la actividad ha de revelar la existencia de relaciones jerárquicas o de subordinación, se integrarán por acciones que son procesos subordinados a objetivos conscientes. A su vez, estas acciones transcurren mediante **operaciones** como formas de realización de la actividad bajo determinadas condiciones que contribuyen al logro del objetivo.

Las **operaciones** surgen de la inclusión de una acción inicial en otra más general. La **sistematización** de estas operaciones las automatiza. “Esta automatización en la ejecución y regulación de las operaciones dirigidas a un fin, es a lo

---

<sup>27</sup> Rosario Mañalich S. Taller de la Palabra. La Habana, 1999.p.17.

<sup>28</sup> Ibídem. p 19.

que llama hábitos".<sup>29</sup>

Los hábitos, al formar parte de la actividad, se comportan como procedimientos automatizados para realizar diversas acciones, es decir, se convierten en **eslabones de la actividad** que pasan al plano de la conciencia como un nuevo objetivo.

Por su parte, la habilidad, como otra forma de asimilación de la actividad, proporciona el dominio gradual de las acciones. Este dominio tiene una repercusión en los resultados de su actividad. Toda actividad incluye tres tipos de operaciones: las que permiten al estudiante orientarse con respecto a las condiciones en que se realiza la actividad (componente orientador), las destinadas a poner en práctica estos procedimientos (componente ejecutor) y las que controlan, adecuadamente, dicha ejecución (componente control). El dominio de estas operaciones (psíquicas y prácticas) permite la regulación racional de la actividad, constituyen las habilidades.<sup>30</sup>

No puede soslayarse el conocimiento de la estructura de las habilidades si se quiere de ellas un estudio objetivo. Estas son formaciones psicológicas en cuya estructura intervienen, esencialmente, la base gnoseológica, los componentes inductores y los ejecutores. Vale considerar que el dominio de una habilidad significa utilizar el conocimiento en cualquiera de sus variantes, entendiendo que este está matizado por formaciones psicológicas afectivo-volitivas, como son las emociones, los sentimientos, los intereses, las disposiciones, las decisiones, etc.<sup>31</sup>

En sentido general, es significativo destacar que los disímiles problemas que puede tener el sujeto al comprender, repercuten seriamente en la calidad del aprendizaje de todas las materias objeto de estudio, en la actividad comunicativa verbal y en la actividad en general. Es preciso insistir en que si se extrapola esta idea a la formación del maestro, se ve afectada la actuación profesional.

### 1.2.1 Análisis de la relación texto, lectura y comprensión en el proceso de enseñanza-aprendizaje

En el proceso de comprensión de textos se revela el acto de leer que no funciona solo: es activado por el texto escrito y

---

<sup>29</sup> Viviana González Maura. Psicología para Educadores. - Editorial Pueblo y Educación. - La Habana, 1995. p. 107.

<sup>30</sup> *Ibíd.* p. 117.

<sup>31</sup> Aleida Rodríguez Márquez. *Op cit.*, Habilidades: Proposición para su evaluación, p. 2.

con él, la lectura.

La palabra texto viene del latín "textus" que quiere decir "entretejido" que tiene textura, que está tejido por dentro.<sup>32</sup> En efecto, lo que el escritor hace en su trabajo es un tejido, una trama de significados para seducir al lector. Sin embargo, para que el significado se produzca, el texto debe enmarcarse en un contexto social.

Este término ha sido definido por diferentes autores Halliday, M.A.K y Hasson (1976); Van Dijk (1980); Marina Parra (1989); Petöfi (1991); Halliday Hassan (1991); Galperin (1991); Celeita Reyes (1997); También se destacan en esta dirección las doctoras Susana Cisneros Garbey (1995) y Angelina Roméu Escobar (1995). Todos concuerdan en que el texto es una unidad fundamental de la comunicación verbal humana. Sin embargo, en esta tesis se ha considerado pertinente compartir el criterio de la Dra. Angelina Roméu Escobar cuando expresa: "Texto es todo enunciado portador de un significado, cumple una determinada función que se produce en una situación comunicativa dada con una determinada intención y finalidad para la cual el autor o el hablante escoge medios expresivos léxicos, gramaticales, fónicos compositivos más adecuados.<sup>33</sup>

Esta definición sintetiza que el texto o discurso es una unidad superior a la oración, porque tiene significado y se da en un contexto situacional (económico, político, social, cultural), con determinada intención y finalidad comunicativa, para la cual el hablante selecciona medios expresivos que tendrá en cuenta en la comunicación. Es válido señalar que en ella no se precisa que puede presentarse tanto en forma oral como escrita.

La idea anterior permite inferir que al texto se le confiere su verdadero significado cuando es procesado a través de la lectura y comprensión, de ahí la conexión que se establece entre ellas.

Algunos estudiosos del tema, mencionados anteriormente, coinciden en que también han enunciado en sus trabajos, el término lectura. Lo anterior obedece a la relación tan estrecha que guardan estos elementos. En tal sentido se destacan: Willian S. Gray (1957); Ernesto García Alzola (1971); Angelina Roméu Escobar (1980); Matilde Cadillo (1982); Gustavo Torroella González (1984); María Eugenia Dubois (1986); M. Tinker G. McCullough y Victor Fowler (2000) y Armando Peña

---

<sup>32</sup> Angelina Roméu Escobar. Aplicación del Enfoque Comunicativo en la Escuela Media: Comprensión, Análisis y Construcción de textos. En Material Impreso La Habana, 1995. p. 16.

<sup>33</sup> Angelina Roméu Escobar. Teoría y Práctica del Discurso. Su Aplicación en la Enseñanza. La Habana, 2003. p.7.

(2000) quienes coinciden en plantear que la lectura es un proceso cuyo principal objetivo es la búsqueda de significados o la comprensión de lo que se lee. Se considera que el término "proceso" lo utilizan, porque en la lectura confluyen el análisis y la síntesis, es decir, el lector descompone el todo objeto de estudio en sus elementos y luego, lo recompone o reconstruye de modo que constituya un conjunto total.

Desde el punto de vista psicológico, en el proceso de "análisis", los signos gráficos actúan sobre los receptores visuales y provocan impulsos nerviosos que se dirigen hacia la corteza cerebral; los ojos realizan un movimiento a saltos sobre las líneas escritas y la lectura tiene lugar en el momento en que ellos se detienen. En ese instante se produce la identificación de las señales ópticas con los estereotipos lingüísticos que se observan en la memoria del lector.<sup>34</sup>

La **percepción** de los signos gráficos y su combinación (síntesis) son el resultado de la selección e identificación de estos con los estereotipos o patrones de referencia conservados en la memoria del individuo. Durante la lectura interactúan el lector y el texto: el primero no sólo ve al segundo y lo susurra de manera audible para sí, sino que también se escucha a sí mismo, por lo que implica una interrelación entre los órganos de la vista y el oído.

En esta tesis se acoge el criterio que acerca del término ofrecen M. Tinker y G. McCullough y que Víctor Fowler Calzada (2000) retoma en su libro La lectura, ese poliedro: "La lectura implica la identificación de los símbolos impresos o transcritos que sirven de estímulo para recordar los significados que la experiencia ha ido elaborando y para construir otros nuevos significados mediante la manipulación de conceptos que ya posee el lector. Los significados resultantes se organizan en procesos racionales de acuerdo con la intencionalidad del lector. Tal organización, lleva a modificar el pensamiento y/o la conducta o, si no, a una nueva conducta que toma su lugar, ya sea en el desarrollo personal o social".<sup>35</sup>

La decisión de adscribirse a esta reflexión está dada, porque se concibe la lectura como un proceso donde se integran el análisis y la síntesis, pero que trasciende: se considera el aspecto volitivo del resultado a alcanzar por el emisor en el receptor; por tanto, permite que el lector se regule y asuma una posición que revele una modificación en su conducta social

---

<sup>34</sup> Fowler Calzada, Víctor. *La lectura, ese poliedro*. La Habana, 2000.p.13.

<sup>35</sup> *Ibidem*. p.13

si integra las experiencias, propósitos y valores percibidos mediante la lectura, por tanto, el lector pondrá a prueba sus patrones éticos, estéticos, ideológicos y asimilará o rechazará la posición del autor.

El reconocimiento de esta idea permite advertir que en la lectura se relacionan los mecanismos psicofisiológicos con el aspecto intelectual de la comprensión de lo leído. En tal sentido han ofrecido su criterio acerca del **proceso de comprender** autores como: Willian Gray (1971); Ernesto García Alzola (1971); Roger Scharck (1979); Matilde Cadillo (1982); Juan Pastor Chávez Vázquez (1999); María Isabel González Albear (1999); Angelina Roméu Escobar (1999), entre otros. Estos estudiosos del tema coinciden en que para ejecutarlo hay que aplicar la inteligencia y el conocimiento previo a cualquier escrito que se decida entender.

En esta dirección, se asume la definición de la Dra. Angelina Roméu Escobar: "comprender proviene (del latín *comprehendere*), significa entender, penetrar, concebir, discernir, descifrar. Como proceso intelectual supone captar los significados que otros han transmitido mediante sonidos, imágenes, colores, movimientos.<sup>36</sup>

Sin embargo, se considera que dicha enunciación es limitada si se utiliza como tal en el proceso de formación del maestro, porque se reduce sólo a la comprensión total como una operación importante de la lectura que tiene en cuenta la captación exacta del pensamiento del autor y la actitud a asumir ante él por el lector, es decir, sólo interesa buscar el sentido de lo que se lee. Por otro lado, se ha analizado que cuando se expresa: "como proceso intelectual supone captar..." se apela al entendimiento; es decir a los motivos intelectuales, no así a los sentimientos. Cabría preguntarse entonces, ¿qué significa comprender para un maestro?

Desde esta posición, se distingue que esa definición ha de contemplar lo pedagógico, o sea, elementos que propicien la enseñanza de la comprensión de textos como proceso esencial sustentado, en el conocimiento de todas las palabras y símbolos especiales contenidos en la lectura, porque dicho proceso no se logra con la suma, sino con la integración de sus más importantes unidades de sentido, en el que se considera al estudiante un sujeto participe de su propio aprendizaje.

---

<sup>36</sup> Rosario Mañalich Suárez. Taller de la palabra. La habana, 1999.p 14.

En tal sentido, la Dra. Angelina Roméu Escobar apunta: "Los hechos lingüísticos no pueden perderse de vista, ya que estos ocurren en situaciones en las que los hombres interactúan, para lo cual deben escoger los medios léxicos y gramaticales más adecuados a su intención y finalidad."<sup>37</sup>

Por otra parte es necesario retomar a Van Dijk (1978) cuando distingue dos niveles en la estructura semántica del texto: las proposiciones individuales y sus relaciones, estas últimas constituyen la microestructura o el nivel local del texto. En cambio, a un nivel más global, la macroestructura caracteriza al texto como un todo.<sup>38</sup> Es decir, el tema, es una propiedad semántica que predica del texto en su totalidad, no en las oraciones individuales, sino en secuencias de oraciones, esto es a lo que llama macroestructura semántica (coherencia), porque define el significado de un texto.

El autor antes referido identifica dos tipos de coherencia: la local y la global. La primera, en términos de las relaciones semánticas entre oraciones, mientras que la segunda, es la que caracteriza al texto como un todo (semántico-pragmático), es lo que él le llama estructura profunda de los textos.<sup>39</sup> Precisó que se presenta en el texto a través de los niveles superpuestos: tema, subtema, proposiciones, conceptos (coherencia); que se corresponden con la microestructura formal: texto o discurso, párrafos o segmentos, oraciones, sintagmas (cohesión).

Tanto la macro como la microestructura permiten advertir las relaciones de subordinación que se establecen como expresión de que la microestructura formal sirve para configurar la composición interna del mensaje que se representa en la macroestructura semántica del texto.

Lo anterior permite argumentar que la definición de comprensión ha estado referida a un proceso interno, en el que **han predominado los modelos donde se resalta el procesamiento de la información, al penetrar en su esencia; esto hace que en ocasiones se haya relegado su análisis como proceso intelectual pedagógico consciente**, al que debe prestársele una esmerada atención, en tanto se hace necesario tenerlo en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la preparación de los estudiantes de primer año de la carrera Educación Primaria.

---

<sup>37</sup>Angelina Roméu Escobar. Aplicación del Enfoque Comunicativo en la Escuela Media: Comprensión, Análisis y Construcción de textos. En Material Impreso La Habana, 1995. p. 16

<sup>38</sup>Luis Bernardo Peña Romero. Programa Materiales Educativos y Calidad de la Educación Básica. Manual para la Planeación de Libros de Textos. Santafé de Bogotá. Colombia, 1995.p. 21

<sup>39</sup>Teun A. Van Dijk. Estructura y Funciones del Discurso. Editorial Siglo XXI, 1980. p. 20

### 1.3 Diagnóstico de la situación actual de la comprensión de textos escritos durante la formación docente del estudiante de primer año inicial de la carrera Educación Primaria

A partir de la necesidad de continuar profundizando en la situación del objeto de investigación en relación con el problema científico planteado, se realizó un estudio de constatación para diagnosticar el estado actual, a través del proceso específico de comprensión de textos escritos desde una perspectiva lingüístico-pedagógica en el primer año inicial de la carrera Educación Primaria.

La población para este estudio estuvo representada por la totalidad de 75 estudiantes en formación intensiva del ISP de Guantánamo de la Facultad de Educación Infantil. Se incluyen además los 10 profesores de la disciplina y 3 directivos.

Se determinaron dos unidades muestrales de análisis, en función de lograr objetividad e integralidad en el diagnóstico del problema. La muestra intencional de la unidad de análisis estuvo conformada por: 52 estudiantes lo que representa el 69,3% de la población y 10 profesores de la disciplina Lengua Española, para un 100%. También se tuvieron en cuenta 3 directivos: decana, vicedecana de pregrado y J. de Departamento de Primaria y 2 jefes de órganos metodológicos: el J. de la Disciplina L. E y el J. de año.

Se seleccionaron los estudiantes de los grupos A y B, a los que se les aplicó varios instrumentos, así como a los profesores de la disciplina, directivos y jefes de órganos metodológicos (J. de año y J. de disciplina). **(Anexo 2)**.

Este instrumental sirvió para la valoración del estado inicial del problema objeto de investigación y la determinación de los siguientes parámetros:

- I - Nivel de dominio de los conocimientos del proceso de comprensión textual.
- II - Desempeño de los conocimientos didácticos en el proceso de comprensión textual a partir de la teoría del Enfoque Comunicativo.
- III - Nivel de dominio de la concepción actual con que se enseña a enseñar la comprensión de textos escritos.

Ello permitió revelar que aun cuando se han realizado aportes didácticos importantes a este objeto, no se ofrece una clara orientación acerca de cómo “enseñar a enseñar” para el logro de una actuación contextualizada.

De los resultados cuantitativos obtenidos en el procesamiento de los datos por la técnica de análisis porcentual, se elaboraron algunas tablas que permitieron hacer inferencias y aparecen resumidas en los anexos.

### **I – Nivel de dominio de los conocimientos del proceso de comprensión textual.**

Los resultados de la mayoría de las diferentes pruebas de diagnóstico aplicadas a los maestros en formación demostraron que: en el primer nivel de comprensión sólo 10 alumnos para un 19.2% identifica la intención comunicativa del texto y su clasificación al tener en cuenta su uso social.; es insatisfactoria la distinción con claridad del verdadero valor de las estructuras gramaticales en tanto sólo 16 alumnos para un 30,7 % lograron reconocerlo; igual cantidad de estudiantes pudieron clasificarlas, a partir del contenido semántico que adquieren en el texto y de las relaciones que se establecen entre ellas; también presentan insuficiencias en el reconocimiento de los significados que se les atribuyen cuando interactúan con otras o son utilizadas para reforzar lo comunicado. En fin, la esencia del texto, de lo que se habla, pocos la reconocen: sólo 16 para un 30,7 % (**Anexo 3**).

Al tener que enunciar una pregunta relacionada con el primer nivel de comprensión se evidencia falta de claridad en lo que se debe medir: se confunden indistintamente, al no ser atendida de forma integral la traducción de la significación del texto, tanto en forma explícita como implícita (**Anexo 7**). Por tanto, hay limitación en la elaboración de preguntas orientadas al cumplimiento de ese nivel (**Anexo 8**).

En principio, en el segundo nivel de comprensión el contenido semántico del texto sufre una desinterpretación, puesto que la asunción de juicios y valoraciones del estudiante acerca del texto, no se relacionan con la esencia de lo abordado lo que incide en el adecuado desentrañamiento semántico de las expresiones y palabras claves, ni se logra la elaboración de sus propias interrogantes (**Anexo 9**).

También confunden los niveles de comprensión. Esta situación obedece a la concepción seguida en la enseñanza del proceso de comprensión de textos, pues todavía persiste el enfoque tradicionalista donde se trata de identificar las estructuras gramaticales, sin atender la verdadera función que desde el punto de vista pragmático cobran en el texto. Por consiguiente, se acentúa una dinámica con limitación en el desarrollo comunicativo desde un tratamiento didáctico. A esto

se suma que tampoco se tiene en cuenta en el tercer nivel la relación entre el contenido del texto y otros textos en contextos iguales o diferentes.

Se aprecia un registro semántico limitado, reflejado en la repetición innecesaria de los mismos sustantivos que anunció la autora del texto leído y una selección incorrecta de las palabras al tener en cuenta el punto de vista funcional. Lo anterior se evidenció en 32 alumnos para un 61,5%. Cuatro alumnos, para un 7,7%, no pusieron nada, El 100% de los estudiantes no aprobó el 60% de las preguntas del nivel I, como paso previo para transitar a los demás niveles (**Anexos 4, 5, 6, 7 y 8**).

En la elaboración de interrogantes relacionadas con este nivel de comprensión se comprobó que son capaces de construirlas, pero las ubican en el nivel II (**Anexos 9, 10 y 11**). Dichos resultados tienen su base en la orientación hacia el desempeño profesional, en tanto los estudiantes se están preparando en función de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria, por tanto no sólo deberán escuchar interrogantes, sino que para ellos la acción inversa es esencial: cómo van a enunciar las preguntas para sus intervenciones, pues esto ha de concretarse desde su entrada a la carrera si se toman en consideración los objetivos generales del Modelo del Profesional.

El análisis realizado refleja inconsistencias en la concepción actual del proceso de enseñanza - aprendizaje de la comprensión de textos escritos, las cuales se manifiestan en el tratamiento a este contenido desde una tendencia lingüística tradicional.

## **II – Desempeño de los conocimientos didácticos en el proceso de comprensión textual a partir de la teoría del Enfoque Comunicativo.**

La encuesta realizada a los profesores permitió comprobar que tienen en cuenta los niveles de comprensión y la pregunta clave a realizar en correspondencia con el nivel (**Anexo 12 y 13**). En este sentido, la mayor dificultad tiene su base en la falta de precisión de todos los aspectos a considerar en cada nivel para atender la comprensión de textos escritos; por consiguiente, es insuficiente el diseño de la integración de los niveles a la concepción metodológica. Un solo profesor consideró los datos del autor y la época, lo que representa 10 %. Otro los tuvo en cuenta, pero en el segundo nivel.

En esta misma línea, pero en el segundo nivel, el 100% de los encuestados coincide en señalar la asunción de una posición ante el texto, expresado en el criterio u opinión que ofrece el lector.

En el tercer nivel, consideran la relación que se puede establecer entre el texto con otros textos (intertextualidad), sin precisar qué aspectos son necesarios para ello.

En principio ningún profesor reconoce que utiliza el método de “análisis discursivo funcional”, para un 100%. Sólo dos profesores señalan que usan el de análisis textual lo que representa el 20%. El resto se identifica con los siguientes métodos: expositivo, trabajo independiente, elaboración conjunta, explicativo-ilustrativo, heurístico. Por consiguiente, en los procedimientos implementados no reconocen la copia, la confección de fichas, esquemas, mapas conceptuales ni técnicas participativas como recursos que garantizan la participación del estudiante con responsabilidad: nada más se apunta el trabajo con el texto, con diccionarios, con el vocabulario y láminas.

Se manifiesta unidad en la utilización de las formas de organización que más adoptan: las clases prácticas y las teórico-prácticas; aunque no se declara cómo las conciben.

Entre los medios de enseñanza que más utilizan coinciden en identificar al texto. Respecto a la evaluación, hay que significar que sí enseñan a evaluar y a autovalorar el proceso de comprensión, a partir de los aspectos reflejados en el **(Anexo 14)**.

Por otro lado, los profesores no han estimado la concepción del proceso de “enseñar a enseñar la comprensión de textos escritos” por fases: una sola profesora reconoce que tiene en cuenta momentos fundamentales y señala: la lectura modelo, la actividad preparatoria, el trabajo con el texto y la conversación resumen. En ese orden, sólo una persona, al considerar tener siempre presente los componentes del proceso, marcó la opción “a veces”; todos los demás señalaron “siempre”, lo que representa 1.92%.

Al comparar la segunda prueba de entrada con la encuesta aplicada a los estudiantes, **(Anexos 9 y 14)** se observa, que no presentan una adecuada suficiencia al darle una orientación pragmática al proceso de elaboración de las preguntas de comprensión. Igualmente ocurre en el reconocimiento de los aspectos a considerar en cada nivel, lo cual imposibilita la medición de su desarrollo en el procesamiento de significados y en el intercambio comunicativo para su posterior desempeño.

Algunos estudiantes señalan que sí las tienen en cuenta, luego cuando llegan a la estructura interna o externa 25 dicen que a veces, 4 que nunca y 8 la dejan en blanco para un 15.38%, otros enuncian que tampoco enseñan a nominar técnicamente.

La razón esencial de los resultados anteriores tiene su base en que la enseñanza de la comprensión de textos escritos, no da cuenta de una preparación profesional lo que se refleja en su concepción, de manera que incide en la sistematización de acciones metodológicas para el logro de modos de actuación.

Por consiguiente, se identifican las estructuras gramaticales en el texto sin integrarlas en aras de reconocer el verdadero uso que adquieren. Diez señalan que lo hacen "siempre" para un 19.2 %; 30, que "a veces" para un 57.69 %; 6 que "nunca" para un 11.53 % e igual número la dejan en blanco. Sin embargo, coinciden en declarar que "a veces" las clasifican por su función.

Se adjunta a la valoración anterior el hecho de que el 13 % desconoce que en el segundo nivel se hace una lectura crítica: sólo el 10.9 % sí lo reconoce. Entonces se advierte que no siempre se sistematiza la asunción de una posición crítica, de modo que haya que valorar o enjuiciar.

En consecuencia, casi la totalidad de los estudiantes no identifica el trabajo con esquemas lógicos: sólo 2 lo que representa 3.85 %. A pesar de esto, el 7.8 % manifiesta que sí se trabaja con palabras claves. Lo anterior también dificulta el análisis en tanto constituye una vía esencial para favorecer la comprensión de textos escritos. Al extrapolar es muy usual que no se considere el estilo ni el contexto (sólo el 4.16 y el 0 %) mientras, cinco señalan que lo tienen en cuenta "a veces" para un 9.6 %.

El muestreo de las libretas corroboró los resultados obtenidos en las encuestas aplicadas a profesores y estudiantes y, de hecho, la valoración anterior, pues no tienen graficadas sugerencias didáctico - metodológicas que abarquen los aspectos a tener en cuenta para el análisis de cada nivel de comprensión. Tampoco aparece ningún algoritmo, estrategia o guía de modo que les sirva de modelo para la actuación en el entrenamiento intensivo.

En dicho muestreo a las libretas se aprecia que el tipo de actividad más ejecutada es el procesamiento de información con un sistema de interrogantes: sin embargo, no aparecen los aspectos externos e internos del texto a tener en cuenta para su

construcción, es decir, los elementos que delimitan una pregunta de un nivel de una del otro, ni cómo se va a enseñar. Tampoco poseen una guía que les sirva de modelo.

Por ende, el esfuerzo profesional desde esta preparación inicial es mínimo con poco margen a la creatividad.

En la observación a clases (**Anexos 15 y 16**), se mostró una enseñanza basada en el aprendizaje tradicional, con una pobre actividad dirigida hacia la profesión, contentiva de un sistema de tareas que favorece - sólo en alguna medida- el procesamiento de la información para el logro de la comprensión. La profesionalidad radica en puntualizar, al concluir la clase, que en la Enseñanza Primaria también deben comprenderse textos y preparar las clases en ese sentido, o sea, se hace una limitada vinculación.

La actividad se concreta en responder preguntas del profesor de forma mecánica, sin que se haga una descripción del proceso, por tanto es insatisfactoria la base orientadora para "enseñar a enseñar" el proceso de comprensión textual.

En fin, estas consideraciones aducen que la vía utilizada, es decir, el método, no propicia la intervención metodológica deseada.

### **III – Nivel de dominio de la concepción actual con que se enseña a enseñar la comprensión de textos escritos.**

Después de este acercamiento inicial, se imponía una conversación profunda, natural y personalizada con los docentes.

Cabe aclarar que, independientemente del guión, se tuvieron en cuenta aspectos no previstos (**Anexos 17, 18, 19, 20**).

Los profesores declaran como condicionamiento que con el Enfoque Comunicativo se subraya la función comunicativa del texto, al entenderse como proceso dinámico del habla. Esta concepción - apuntan - debiera seguirse en todas las clases de Lengua Española y, por el contrario, lo real es que se produce un acercamiento, pero todavía priman las clases tradicionalistas, aunque se están dando pasos.

En principio, señalan que los estudiantes ingresan a la carrera con muy bajo nivel; en particular, las habilidades básicas (escuchar, hablar, leer y escribir) están muy deterioradas. En esta línea, se apunta que el léxico lo tienen muy limitado y este es un nivel que necesita de mucha atención para la interpretación de las ideas; tampoco muestran habilidades para el trabajo con el diccionario. Por consiguiente, con la formación inicial intensiva no se resuelven las insuficiencias de los

estudiantes y sólo cuando los conocimientos previos son sólidos es posible la aplicación del Enfoque con todas sus posibilidades.

El trabajo con las estrategias de comprensión es un núcleo importante en las clases, pero aún no satisface al proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva lingüístico-pedagógica. Además, no siempre se trabaja adecuadamente con ellas, ni todos los profesores, durante su desempeño en el aula evidencian estar preparados, se pierden; por eso no se desprenden del patrón ni se auxilian de la creatividad. Lo cierto es que tienen que entrenarse más.

Refieren que hay dificultades en materia de actualización, pues a algunos les cuesta trabajo la búsqueda constante. Así mismo sucede con el tratamiento al Enfoque Comunicativo. Entonces, cuando se pregunta por el método que lo sustenta en la dinámica de la comprensión del texto, la mayoría lo identifica y reconocen que en la praxis utilizan los métodos generales e, incluso, hasta los tradicionales.

En realidad - señala la Jefa de año - el profesor en el análisis del texto obvia un poco lo funcional y lo profesional, es decir, a partir de las insuficiencias que presentan los estudiantes de primer año inicial al entrar a la institución, se dedica mayor tiempo a nivelarlos y se pierde el objetivo esencial: dotarlos de herramientas para su actuación en el contexto de la escuela primaria.

El tratamiento metodológico ha mejorado al prescindirse de las preguntas tradicionales con la utilización de tres interrogantes claves, puntos de partida en el desarrollo del proceso de comprensión: "¿qué dice el texto?", "¿qué opinas sobre lo que dice el texto?", "¿qué aplicación tiene el texto?". Por otra parte, se está generalizando la búsqueda de "palabras claves", sin propiciar el trabajo con esquemas.

En síntesis, el Enfoque Comunicativo ha propuesto aspectos nuevos a cada uno de los componentes del proceso, pero la insuficiente profundidad teórica obliga a que no sean atendidos según lo establecido.

Ahora bien, en la disciplina y el colectivo del año se ha laborado a partir de lo concebido en el trabajo metodológico del departamento y de la Facultad; sin embargo, lo realizado ha sido insuficiente, porque no se ha elevado adecuadamente la preparación científica de los profesores de modo que se produzca un crecimiento que les posibilite la elevación cualitativa de la docencia, de ahí que prevalezcan las clases formales donde no se propicia lo comunicativo.

Lo más interesante en el proceso de comprensión para “enseñar a enseñar” es que hay que precisar las principales relaciones que se dan. Se enmarca en las vías metodológicas en el cómo debe procederse, no sólo expresadas mediante la tríada del análisis discursivo funcional; también debe quedar concientizada la experiencia profesional significativa y las características del aprendizaje con Enfoque Comunicativo, las cuales - hasta ahora - no han sido referidas. Todo esto supone considerar la forma de cómo se orienta este proceso de comprensión.

Adviértase que con la estrategia se ofrece un algoritmo de trabajo: “qué, para qué y cómo” con el propósito de garantizar el procesamiento interactivo de la comprensión de textos, no para el desempeño profesional, o sea, se trata del “cómo”, pero en otra dimensión. Por eso, el maestro en formación inicial no reconoce las vías para el trabajo con la comprensión, ni mucho menos para la autocorrección.

Los resultados obtenidos en el estudio diagnóstico permiten arribar a las siguientes consideraciones:

1. El diagnóstico corrobora la fundamentación epistemológica realizada al connotar - en la preparación del estudiante de primer año inicial de la carrera Educación Primaria, desde una perspectiva lingüístico-pedagógica una dinámica aún insuficiente para el desarrollo de modos de actuación contextualizados.
2. El trabajo con las estrategias de comprensión no satisface el proceso de enseñanza para este nivel, o sea, el cómo en otra dimensión que favorezca una justa relación entre el que enseña y el que aprende para enseñar.
3. La actividad que se realiza se concreta en el dominio del proceso de comprensión, sin tener en cuenta el uso de las enunciaciones, de acuerdo con los niveles de desarrollo de procesamiento de la información para producir intercambios de significados.

No obstante, existen potencialidades tanto en los profesores como en los estudiantes porque tienen la disposición, sobre la base de un aprendizaje activo, de enfrentar el modelo intensivo, desarrollarlo e incluir las transformaciones que demanda en estos momentos la sociedad.

### Conclusiones del Capítulo

- ✍ La caracterización histórica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos muestra que, a pesar de apreciarse una disposición para dar una respuesta acorde con las necesidades de los estudiantes, no ha sido suficiente el tratamiento contextualizado que se le ha brindado a este tema como un todo integrador, en la formación docente del maestro primario.
- ✍ Los resultados del diagnóstico inicial revelan que con la tendencia lingüística actual del Enfoque Comunicativo se muestra un enriquecimiento de la teoría; sin embargo existe desconocimiento intencional del objeto - desde una perspectiva lingüístico-pedagógica - por tanto se precisa de un análisis que revele relaciones esenciales del proceso de comprensión de textos escritos, al permitirle al estudiante en formación que armonice con la realidad para la cual se prepara profesionalmente.
- ✍ La caracterización del objeto y el campo de acción apuntan hacia la elaboración de un modelo didáctico para la comprensión de textos escritos que posibilite la solución de las insuficiencias constatadas en la enseñanza y el aprendizaje de dicho proceso, a partir de una connotación más trascendental.

## CAPÍTULO II. MODELO DIDÁCTICO DE LA COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS DESDE UNA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICO-PEDAGÓGICA

En el presente capítulo se explica el modelo didáctico de la comprensión de textos escritos desde una perspectiva lingüístico-pedagógica, a partir de la preparación de los estudiantes de primer año inicial de la carrera Educación Primaria, de manera que favorezca el desarrollo de modos de actuación profesional. Se destacan las relaciones dialécticas que se establecen entre: **la dimensión desciframiento de significados**, **la dimensión de orientación** y **la dimensión de intervención metodológica**, cuyo referente teórico es el Enfoque Histórico - Cultural de Vigotsky y sus seguidores, con énfasis en la Zona de Desarrollo Próximo, y el Enfoque Cognitivo Comunicativo y Sociocultural, de Angelina Roméu Escobar que se fundamenta en la Lingüística Textual.

### 2.1 Fundamentación del modelo didáctico de la comprensión de textos escritos

La comprensión textual es un proceso complejo que se realiza en cualquier actividad socioeducativa. A dicho proceso se le atribuye en esta tesis gran importancia, pues le permite al individuo su aprendizaje, desde la perspectiva lingüística, en las diferentes materias objeto de estudio y, específicamente, se materializa en la actividad comunicativa verbal.

Considerar el valor de la comprensión textual significa que no puede ser analizada fuera del contexto social, ni de las necesidades individuales. Se impone, desde el punto de vista didáctico, que lo primero sustente lo segundo. Esta relación dialéctica hace que la labor de la institución escolar sea irremplazable. Por consiguiente, es necesario que todo estudiante de carreras pedagógicas y, en particular, el de primer año inicial de la especialidad Educación Primaria, se prepare, desde lo lingüístico-pedagógico, para enseñar a comprender textos escritos, así como para

evaluar en la dinámica tan importante proceso. Esta relación tiene en cuenta lo lingüístico como expresión de una norma social y lo pedagógico como una necesidad del profesional de la educación.

En los estudios realizados acerca de la comprensión de textos, ha habido coincidencia al plantear el requisito de la aplicación de la inteligencia en cualquier escrito que se decida entender. Sin embargo, en esta tesis se apunta la definición de comprensión de textos, que tiene en cuenta significar una derivación teórica, a partir del valor distintivo que adquiere para un maestro: **“Comprender es descifrar significados y construir enunciados al penetrar en la esencia. Como proceso intelectual pedagógico consciente en la formación de maestros supone - al captar los sentidos - la organización en la concepción del análisis y de la transmisión de sentimientos “.**

Para la integración de otros caracteres en la enunciación de este objeto se tuvo en cuenta revelar y ponderar una nueva arista por el significado que adquiere para este tipo de estudiante. Se connota lo de proceso “intelectual pedagógico consciente”, que abarca hasta el entendimiento elemental de formar para instruir y educar.

En esta determinación se tomaron como referentes las leyes de la didáctica que permiten la explicación, por un lado, de la necesidad de preparar al maestro para su enfrentamiento con la escuela como parte de la sociedad en la que debe desempeñar un papel fundamental y subordinarse a los intereses y exigencias de dicho contexto social; y por otro, la relación entre los componentes del proceso docente-educativo, a partir de la unidad entre la instrucción y la educación. Todo ha de sintetizarse en un conocimiento que posibilite revelar un comportamiento en la práctica y predecir su desarrollo en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Se connota la comprensión de los valores y de la identidad, como expresión de la ideología y del enfoque que se asume como tendencia pedagógica.

En esta obra la modelación del conocimiento se hace desde una concepción pragmático-didáctica que permita al profesor del Instituto Superior Pedagógico la preparación del futuro maestro, desde el primer año inicial, para la apropiación de acciones necesarias que favorezcan la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos, una vez que se encuentre en el desempeño profesional.

La investigación toma en consideración las relaciones que conforman el proceso de comprensión de textos escritos de las que emergen:

- ? Las dimensiones.
- ? Las categorías y sus relaciones.
- ? La concepción del método proyectivo de la comprensión de textos, como elemento dinamizador del proceso y sus procedimientos.
- ? Los recursos metodológicos para contribuir al desarrollo de modos de actuación profesional.

En el marco teórico que sustenta la concepción se articula la Psicología con la Didáctica y con la Lingüística del Texto.

Para la fundamentación del trabajo se toma como referente teórico el Enfoque Histórico Cultural de L. S. Vigotsky (1995), presente en la base de las teorías actuales acerca de la educación, desde donde se consideraron y determinaron los postulados siguientes:

- ? Lo sociolingüístico como un mediador en la relación esencial que se establece entre la educación y el desarrollo (relación pensamiento - lenguaje).
- ? La unidad de lo afectivo y lo cognitivo.
- ? El trabajo con la Zona de Desarrollo Próximo que propicia el carácter activo de la conciencia al tenerse en cuenta: los niveles de ayuda, la transferencia, la interactividad, la colaboración, la contextualización y la medición.

Lo lingüístico - cuyo antecedente más cercano es el Enfoque Cognitivo - Comunicativo y Sociocultural de la Dra. Angelina Roméu Escobar y seguidores con la Teoría de los Actos de Habla - comprende:

- ? El análisis de la sintaxis como componente funcional.
- ? El análisis de las propiedades: coherencia y cohesión.
- ? La integración en el análisis de la semántica y la pragmática textual.

En lo psicológico, se asumen los referentes de la Teoría de la comunicación, especialmente, de la comunicación educativa que concibe, dentro de sus modelos, el de educación, que enfatiza en:

? La enseñanza desarrolladora, contextualizada, activa y significativa.

Por tanto, se fundamenta en un **proceso de enseñanza-aprendizaje participativo** que favorece la inserción del estudiante en la vida social, se apoya en la práctica sistemática y en la socialización del aprendizaje.

En tal sentido, el mecanismo psicológico lo constituye la **actividad** que el sujeto realiza, la comunicación que establece con otras personas en el proceso de aprendizaje, a partir del dominio lingüístico y de la comprensión del texto en un contexto determinado.

Se toman en consideración también, los fundamentos filosófico, sociológico y pedagógico, así como la certitud empírica.

Lo filosófico define, a partir de la formación inicial, el tipo de hombre que se quiere formar, capaz de resolver problemas pedagógicos en el análisis sistemático del proceso, sobre la base del fin y el objetivo de la escuela primaria. Lo sociológico tiene que ver con la relación entre la educación y las diferentes esferas de la sociedad, por tanto permite caracterizar el contexto social en el que se inserta el estudiante y dirigir su desarrollo, al plantear la necesidad de formarlo integralmente para educar. Lo pedagógico, justifica hacia qué dirección va encaminada la actuación del futuro profesional de la Educación Primaria, pues se organiza y orienta la comprensión de textos escritos en la que se relaciona la unidad entre lo instructivo y lo educativo.

De igual modo, esta fundamentación se vincula con una concepción interdisciplinaria cuyo origen se halla en la propia naturaleza integradora del conocimiento humano y donde se asumen los postulados de las teorías lingüísticas y didácticas que ponen de relieve su relación con la cognición y la sociedad, es decir, el conocimiento se utiliza en la construcción y comprensión del discurso en diferentes contextos sociales; por eso ambas categorías necesitan del lenguaje. Además, considera el análisis de los textos para su enseñanza.

La articulación de los referentes teóricos con el contexto social para el cual se prepara el estudiante de primer año inicial de la carrera Educación Primaria, permite el establecimiento de nuevas conexiones.

Considerando lo anteriormente expuesto **se define** en esta tesis como **modelo didáctico** la teoría que aborda un sistema de conocimientos **sobre** el desciframiento de significados, la orientación y la intervención metodológica, las cuales **revelan** nuevas cualidades y relaciones **dirigidas** a propiciar un sentido pragmático a la orientación didáctica de la comprensión de textos escritos, de manera que favorezca un desarrollo profesional acorde con el sistema de valores e ideales que exige el currículo intensivo concebido por el Ministerio de Educación para la formación del maestro primario.

El modelo está integrado por configuraciones como parte del aparato conceptual que lo sustenta: dimensiones, categorías y cualidades. Las dimensiones logran su máxima expresión en el método.

La relación dialéctica entre el desciframiento de significados, la orientación y la intervención metodológica, desde una perspectiva lingüístico-pedagógica, se ubican en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante de primer año inicial de la carrera Educación Primaria, **con la intención de lograr, en su desarrollo, modos de actuación profesional.**

Estos vínculos entre las dimensiones están determinados por un sistema de relaciones epistemológicas que toman en consideración, desde lo lingüístico-pedagógico, las carencias más relevantes del proceso de comprensión de textos escritos en la formación docente del maestro primario.

Lo anterior significa que, al interactuar con los componentes, no sólo se ha de tener en cuenta el “qué”, sino también el “cómo”, en el que adquieran significatividad los actos de habla, de modo que la educación sea vista como proceso comunicativo, en el cual el profesor proyecta su intervención. Esta acción convoca a un **“aprender a hacer”**, cuya tarea estimula el papel de “enseñar a enseñar”.

### 2.1.1 Dinámica del modelo didáctico de la comprensión de textos escritos

La definición de comprensión de textos ofrecida en esta tesis, considera un proceso donde se expresan tres dimensiones como expresión de sus movimientos internos:

- ? Dimensión desciframiento de significados.
- ? Dimensión de orientación.

? Dimensión de intervención metodológica.

Dichas dimensiones, al asumir enfoques lingüísticos y didácticos - indispensables en el proceso de enseñanza-aprendizaje - tienen en cuenta la apropiación y el uso que hace el estudiante en la actuación como un producto de la asimilación e integración que favorece su desempeño en la escuela.

Dilucidar las dimensiones en el proceso significa explicarlas como expresión de su movimiento, a partir de las relaciones esenciales que se producen entre sus configuraciones.

### 2.1.2 Dimensión desciframiento de significados

En un primer momento, se revela el **desciframiento de significados** como síntesis de la contradicción entre la **intención cognitiva connotativa textual** y la **disposición pragmática**.

La **intención cognitiva connotativa textual**, como configuración, comprende un proceso psicológico interno de estimulación cognitivo - connotativa de la comprensión cabal del sentido de lo comunicado, de acuerdo con los niveles de desarrollo en el procesamiento de significados, o sea, de lo comprendido, a partir de la estructura y de los recursos funcionales del texto.

Sin embargo, no basta con que intencionalmente el estudiante movilice sus recursos cognitivos y comunicativos funcionales, sino que se precisa, para esto último, un uso connotado, a partir de la asunción de una actitud en el proceso, matizada por la realidad interactiva. La **disposición pragmática**, como configuración, al relacionarse con la intención cognitiva connotativa textual, permite una **toma de conciencia** y de **decisiones** sobre las intervenciones comunicativas, **desde y para** la comprensión de textos, en el contexto áulico que se torna cognoscitivo enunciativo.

Desde esta tesis, se entiende por contexto áulico cognoscitivo enunciativo **el entorno específico donde el profesor y los estudiantes en formación para maestros, a partir de enunciaciones, comparten en interacción verbal los conocimientos organizados y concebidos para "enseñar a enseñar" la comprensión de textos escritos**. Está formado por un condicionamiento **social y cultural** en el cual - el material lingüístico - está relacionado con un contenido (comprensión de textos escritos). Constituye la base de las relaciones

que se establecen, de ahí su importancia para entender el comportamiento lingüístico de los enunciados a emplear durante el intercambio.

Se trata de potenciar un proceso intensivo que permita al estudiante de primer año inicial de la carrera Educación Primaria la asimilación de otros conocimientos y habilidades para aplicar en el procesamiento de la información, en él deben potenciarse los actos de habla más apropiados en relación con el tipo de texto a que se enfrenta, todo ello favorece un control, tanto de sus mecanismos de desarrollo comunicativo, como los de la comprensión integral del texto.

Dicho proceso facilita el diseño de recursos comunicativo - funcionales, y el análisis de la proyección realizada, ya que la **enunciación** es portadora de significados del texto; por consiguiente, es un **contenido** esencial que ofrece la posibilidad de alcanzar el **objetivo** propuesto, como expresión de la dimensión de desciframiento de significados. El dominio de la estructura textual y su utilización en la praxis, implica su desarrollo cognitivo, comunicativo y pedagógico hacia lo que el sujeto debe lograr, además ha de tener presente: lo afectivo, lo emocional, lo motivacional, lo axiológico y lo creativo. De ahí que, esta actividad articula con la **disposición pragmática**.

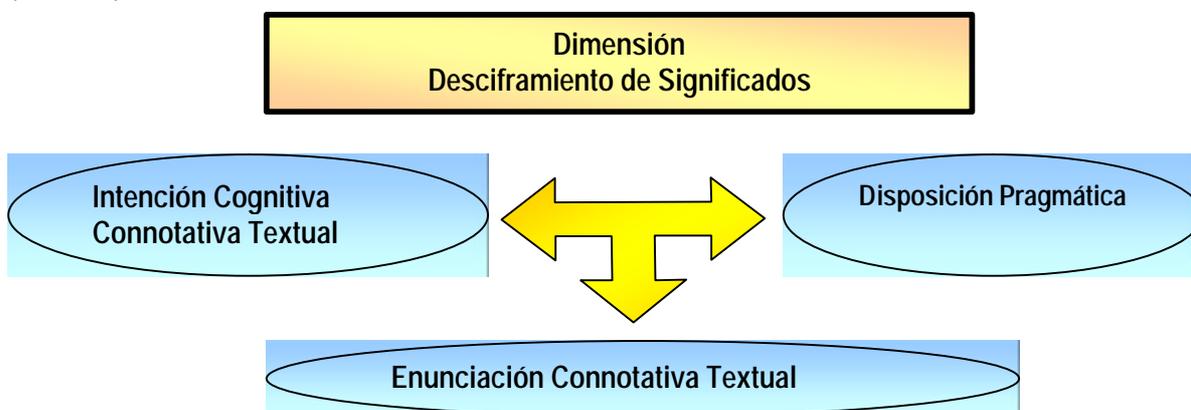
La esencia de esta configuración radica en comprometer al estudiante para que - a partir de la comprensión del texto escrito - en las enunciaciones que produzca sepa cómo proceder en la enseñanza de dicho proceso en la escuela primaria, con la ejecución de operaciones a realizar en el futuro inmediato desde las cuales se desarrollarán también sentimientos y actitudes.

Por tanto, como lector activo, necesita - desde el punto de vista lingüístico-pedagógico - un nivel de análisis más profundo. Por esto, se connota la Pragmática, pues estudia los mensajes lingüísticos como actos que se realizan con el lenguaje.

En esta perspectiva, es significativo destacar que el profesor desempeña un papel esencial, ya que desde este escenario contribuye a la aparición de cambios cualitativos que responden a la exigencia de lograr transformaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión del texto escrito, manifestado en lo fundamental, en la **asimilación y transferencia** de las formas sociales de actuación que permiten al estudiante prepararse para la

enseñanza de este complejo proceso que luego deberá hacer suyo para desarrollarlo, profesionalmente, en la escuela primaria (L. S. Vigostky).

En la misma medida en que el estudiante se contextualiza se produce una metacognición de sus esquemas y recursos cognitivos para desarrollar sus experiencias y procedimientos individuales en una unidad dialéctica sintetizada en el **desciframiento de significados**, como configuración de orden superior, donde - a partir de las relaciones entre la **intención cognitiva connotativa textual** y la **disposición pragmática** - se da lugar a una cualidad de **enunciación connotativa textual**, la cual emerge de la dimensión desciframiento de significados. (Gráfico 1).



**Gráfico. 1.** Relaciones internas del desciframiento de significados como configuración del proceso de comprensión de textos escritos, desde una perspectiva lingüístico-pedagógica.

La **enunciación connotativa textual** es una construcción específica que combina la comprensión intencional y la producción de actos de habla. Está orientada a descubrir significados y a propiciar - en la formación de maestros - el intercambio pedagógico. Como configuración se manifiesta en la utilización del lenguaje para enseñar a procesar información y lograr la interacción, a partir de la captación de significados que permitan promover el análisis integral, o sea, extraer lo explícito e implícito del texto en aras de favorecer el discurso para la enseñanza de la comprensión. Tenerla en cuenta, permite la sistematización de la comprensión como una intencionalidad didáctico-metodológica.

Se conforma con la integración de los actos de habla: locutivo, ilocutivo, perlocutivo (John Austin, 1962 y John Searle, 1969) y los niveles de comprensión del texto (traducción, interpretación y extrapolación), que atienden lo referido al proceso intelectual.

El acto locutivo consiste en la enunciación de algo conforme con las reglas sintácticas y es, además, expresión de significados. Al integrarse al primer nivel de comprensión textual se asocia con el significado literal de un texto determinado; es decir, el estudiante expresa con sus palabras lo que el texto comunica, tanto de manera explícita como implícita.

Dicha integración se dirige hacia la atención de los componentes estructurales de la lengua. Se puede medir a partir de actos locutivos que impliquen la identificación de la estructura interna y externa del texto, e incluye la atención a aquellos elementos del análisis que tienen su síntesis en el desciframiento de significados. En tal sentido, el tema, los personajes principales, el argumento - en un texto literario - son **expresión de síntesis**, de cualidades que connotan, indicadoras de lo relevante en el texto. La manera de demostrar su comprensión es mediante el proceso de enunciación concretado en lo que se ha denominado en esta tesis enunciación connotativa textual.

Se tiene en cuenta también la tipología, la forma elocutiva, los sentimientos, el tipo de palabra gramatical (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, preposiciones, conjunciones, así como las relaciones de cohesión sintáctica que se establecen en el interior de ellas), de oraciones por la actitud que asume el hablante y por la naturaleza del predicado. Se extiende además, hasta el reconocimiento de reglas ortográficas elementales. Todo esto en función del valor que han adquirido dentro del texto objeto de estudio.

En el acto ilocutivo se dice algo que ha de ser comprendido por el receptor y producirá en él un efecto. Al integrarse con el nivel de interpretación, le permite al estudiante ofrecer su opinión o valoración acerca del texto, como expresión de significados donde debe declarar la asunción individual de una posición, de modo que apunte al reconocimiento del sentido profundo.

Para su medición se consideran actos ilocutivos que faciliten la declaración del punto de vista del lector en la intervención. En tal sentido se utilizan verbos tales como: opinar, completar, añadir, concatenar, agrupar, así como, inferir reglas ajustadas a la norma idiomática.

El acto perlocutivo constituye la consecuencia de la fuerza ilocucionaria del texto al producir su efecto sobre el interlocutor en conexión con el nivel de extrapolación. Por consiguiente, hay una reacción ante lo leído, como expresión de significados, lo que facilita el aprovechamiento del contenido del texto para aplicarlo, creadoramente, en contextos diferentes con el uso de otros códigos al relacionarlo con la experiencia y con la actualidad.

Por tanto, el estudiante al establecer relaciones entre el texto leído y otros textos deberá realizar enunciaciones que favorezcan la intertextualidad, ya sea por el tema, el estilo, la tipología, la vigencia, esta última se puede analizar al tener en cuenta la actualización del mensaje con respecto a otras realidades. Su valoración implica añadir o suprimir elementos (personajes, lugares, versos, estrofas, determinadas ideas), y se considera la creación, a partir de la construcción.

En esta tesis, la articulación de la intención cognitiva connotativa textual con la disposición pragmática sobre la base de la práctica social contextualizada, permite la integración de los actos de habla y los niveles de comprensión textual, ya que cobran **una nueva magnitud. Como resultado se configura la cualidad enunciación connotativa textual en tres niveles superiores** que expresan un sistema jerárquico subordinado: **traducción locutiva, interpretación ilocutiva y extrapolación perlocutiva.**

- ? En la enunciación connotativa textual a nivel de traducción locutiva: el locuente expresa las intenciones explícita e implícita del texto leído. Se conforma por un contenido, a partir de la comprensión del texto, que integra la traducción y la construcción de actos orientados al descubrimiento de significados.
- ? La enunciación connotativa textual a nivel de interpretación ilocutiva: expresa la decisión intencional del locuente. Se conforma por un contenido que implica la valoración, la emisión de juicios sobre el texto leído y la construcción de actos que permitan la actuación crítica.

- ? La enunciación connotativa textual a nivel de extrapolación perlocutiva: expresa la trascendencia contextual que adquiere el texto en el locuente. Se conforma a partir del contenido del texto y la construcción de actos que implican reacción ante lo leído, aplicación y modificación de conductas.

Dichos niveles incluyen la integración de la comprensión de sentidos del texto y la construcción de actos de habla orientados a descubrir significados en un contexto específico. Para su conformación se toman como referentes la relación pensamiento-lenguaje de L. S. Vigostky y el Enfoque Cognitivo, Comunicativo y Sociocultural, de Angelina Roméu Escobar, por la forma en que el lenguaje **mediatiza** la acción directa del estudiante sobre el texto, producto de la apropiación de la herencia histórico - cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Mediante esos niveles se produce una **transferencia** de significados que permite la interacción a partir de los conocimientos previos y condiciona una actitud positiva hacia este tipo de aprendizaje. Sirven para **aprender la enseñanza de la comprensión** (aprender a hacer), al centrar el interés en los enunciados, a partir del texto entendido.

Constituyen un contenido significativo que, una vez asimilado, se convertirá en facilitador de la transferencia de este aprendizaje a otros contextos socioculturales más amplios; de ahí que, se incorporen a la estructura cognitiva formas de guiar el proceso de interacción, expresadas didácticamente mediante la **construcción** de un sistema variado de interrogantes y situaciones comunicativas que facilitan la dirección del análisis y el logro de un efecto, como expresión de un conocimiento profundo, no sólo de la comprensión del texto escrito, sino del **diagnóstico** de cada estudiante, en particular, y del grupo en general, convirtiéndose en una singularidad en la formación del maestro.

Estos niveles, al asociarlos al proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos y sus vertientes: estructura (componentes del proceso), comprensión de significados y uso contextual, dan cuenta de la totalidad del proceso de **“enseñar a enseñar”**. Por tanto, esta mirada hacia los **actos**, concede un sentido pragmático a la actuación didáctica.

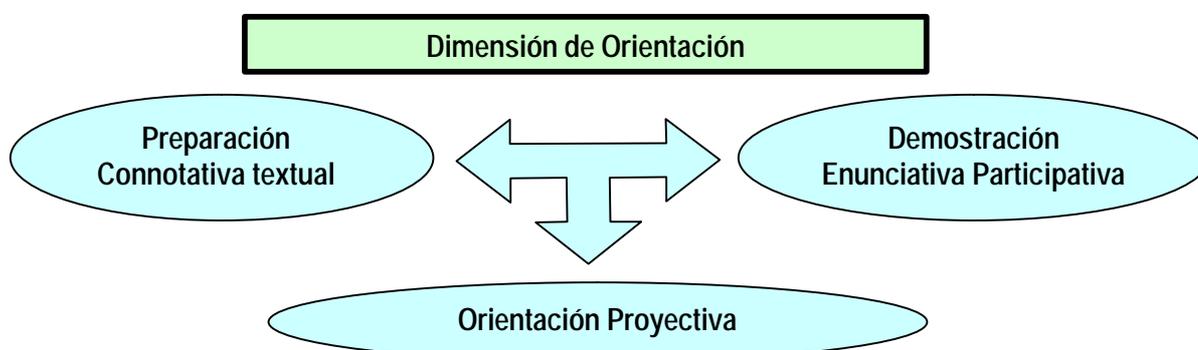
### 2.1.3 Dimensión de orientación

El **desciframiento de significados** como categoría sintetizadora, no resulta suficiente para dar respuesta a la contradicción, en tanto este resulta expresión de un **nuevo movimiento**, que necesita ser orientado como proceso intencional, a partir de una nueva relación entre la **preparación connotativa textual** y la **demostración enunciativa participativa**.

La primera requiere que el profesor guíe el proceso de enseñar a enseñar la comprensión, o sea, el cómo, a partir de implicar en la enunciación connotativa textual los componentes del proceso, sin embargo esta configuración se complementa con la demostración enunciativa participativa, a través de las enunciaciones dispuestas para un texto determinado.

Para ser consecuente con los criterios de Vigotsky acerca de la Zona de Desarrollo Próximo, hay que aclarar que con el establecimiento de estas relaciones no se llega a la práctica mecánica de ejercicios, sino que el profesor **transfiere** el contenido mediante la **ejemplificación**. Así el estudiante aprende a usar y a manipular la lengua contextualizada, de manera que para él las actividades que se realizan adquieren significación. Se trata de apropiarse de la cultura, de hacerla suya, lo cual presupone un proceso constructivo con sus particularidades y resultados, único para cada sujeto.

La relación entre ambas configuraciones permite que se revele como síntesis la **dimensión de orientación** de donde emerge una nueva cualidad de **orientación proyectiva**. (Gráfico 2).



**Gráfico. 2.** Relaciones internas de la orientación como configuración del proceso de comprensión de textos escritos, desde una perspectiva lingüístico-pedagógica.

Dichas relaciones manifiestan una lógica procesal que permite al estudiante una consecutividad en la comprensión de textos escritos. Ello facilita, en la explicación de su dinámica, la organización y disposición de las razones que propician la proyección de la comprensión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior permite una actividad intelectual y de generación cognitiva constante que, desde la actividad consciente, favorece la reflexión acerca de los significados de las intervenciones y sus efectos, de los cuales deviene una forma de tratamiento pedagógico de esta temática en la práctica.

Su esencia se relaciona con la disposición organizativa de la enseñanza de la comprensión de textos escritos, condicionada connotativamente por el texto y el contexto.

La preparación connotativa textual necesita la sistematización de desciframientos de significados como proceso generador de nuevas relaciones que permiten una visión generalizadora; al mismo tiempo, se relaciona con la demostración enunciativa participativa, generadora de nuevos momentos de sistematización en la reafirmación general del objeto; pues permite durante la socialización el enriquecimiento de la enunciación connotativa textual.

Por eso, en la misma medida en que el estudiante se prepara, se produce un desarrollo de sus esquemas y recursos cognitivos para conducir sus operaciones y procedimientos individuales y sociales en una unidad dialéctica, sintetizada en la orientación.

Como configuración, la preparación connotativa textual permite una toma de conciencia y de decisiones sobre las acciones comunicativas desde una comprensión integral de todos los elementos del texto que contribuyen a la construcción de actos enunciativos en un entorno determinado. Implica actividad plena y establecimiento de relaciones de dependencia entre lo cognitivo, lo metacognitivo, lo afectivo y lo profesional para la conducción de las operaciones, a partir de la proyección del análisis textual, articulado a la construcción coherente de actos de habla y considerando que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española en la Educación Primaria requiere de una locución fluida, flexible y original.

Así pues, la comprensión de textos escritos presupone una orientación que incluye, básicamente, el “aprender a hacer” por parte del estudiante. Esta indicación es promovida y apoyada por el profesor en su rol de **mediador** durante la realización de tareas que potencien progresivamente la **autonomía**, o sea, el desarrollo profesional, desde lo individual y lo colectivo.

Es importante señalar que la determinación de la función de un texto no depende solamente de la identificación exacta de los significados de las palabras fijadas, sino que este proceso debe hacerse corresponder con la intención que tuvo el autor al escribir, en tanto este aporta los elementos de una comprensión potencial (significado).

Sin embargo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor conduce la comprensión, a partir de la estructura global del texto; asimismo asume un papel dinámico en el procesamiento del significado, antes de su planteamiento en el aula, pues es él - en un primer momento de sistematización - quien sugiere el texto a analizar, a partir de promover el desarrollo de la actividad independiente para que el estudiante de forma activa redescubra nuevos conocimientos y los reconstruya. De este modo él podrá poner en práctica un aprendizaje significativo en su futuro entorno profesional.

En esa interacción desempeña un papel importante el despliegue potencial, expresado en la posibilidad del que aprende para enseñar de cambiar su forma en la actuación, a partir de la **ayuda de otro** (profesor o compañero capaz). La aplicación de la **ayuda pedagógica** facilita la modelación del proceso, pues activa las potencialidades del desarrollo de los estudiantes, constatadas en el diagnóstico inicial. Esta se organiza en niveles de ayuda, de forma consciente yendo de lo más general a lo más específico.

La aplicación de los niveles de ayuda constituye el centro de la orientación en tanto subraya el papel decisivo del profesor en la dirección de la actividad donde promueve su interacción con el estudiante, para que este se apropie del modo de solución de la tarea. Lo anterior se sistematiza en la **socialización**.

Tener en cuenta esta perspectiva en el aprendizaje supone considerar la concepción de la Zona de Desarrollo Próximo (L. S. Vigostky), por cuanto el estudiante - al igual que el profesor- tiene una visión del mundo, valores, experiencias, expectativas, motivaciones y habilidades psicolingüísticas que se ponen en funcionamiento cuando son

activadas por el texto. En la dinámica de poner en movimiento sus esquemas cognitivos y establecer relaciones entre las intenciones del texto se producen nuevos significados.

Para esta función, el que aprende como un receptor activo pone en movimiento una serie de estrategias y procesos cognitivos para actualizar el texto. Lo más importante es que debe convertirse en un gestor de sentidos. Lograrlo es resultado de una negociación entre las estructuras cognitivas del profesor, del que aprende y del texto en sí.

#### 2.1.4 Dimensión de intervención metodológica

La dimensión desciframiento de significados y la dimensión de orientación aún no son suficientes para solucionar la contradicción que se establece desde este par dialéctico, en tanto deviene un movimiento que pone énfasis en el cómo ejecutar y se transita a un nivel de proceder cualitativamente superior mediante la sistematización del proceso en una **dimensión de intervención metodológica**. En dicha dimensión se determina una relación con otro nivel de esencialidad, dado en la **proyección enunciativa** y la **actuación contextualizada** que precisan de un uso consciente e intencional.

La primera configuración requiere, a partir de la comprensión de textos escritos, que el estudiante utilice coherentemente los recursos funcionales necesarios para favorecer el intercambio comunicativo; lleva a cabo muestreo, estudio, diseño y negociaciones interactivas importantes. Dicha configuración implica un comportamiento lógico-metodológico de la enunciación connotativa textual que posibilite el procesamiento de la información, o sea, el desciframiento de significados y el uso.

Para este propósito resulta necesario el vínculo con el saber comunicativo, como base para la actuación contextualizada, y con la **evaluación** del proceso, en su función comprobatoria, como expresión del resultado del objetivo propuesto en la dimensión de orientación, a partir del aprovechamiento que manifiestan cada uno de los sujetos.

En la interactividad es donde la proyección enunciativa adquiere su reafirmación desde una óptica de realización cualitativamente superior, en tanto conduce - a partir de la socialización de la actividad - a una **autocorrección constante** de los enunciados por parte de los estudiantes.

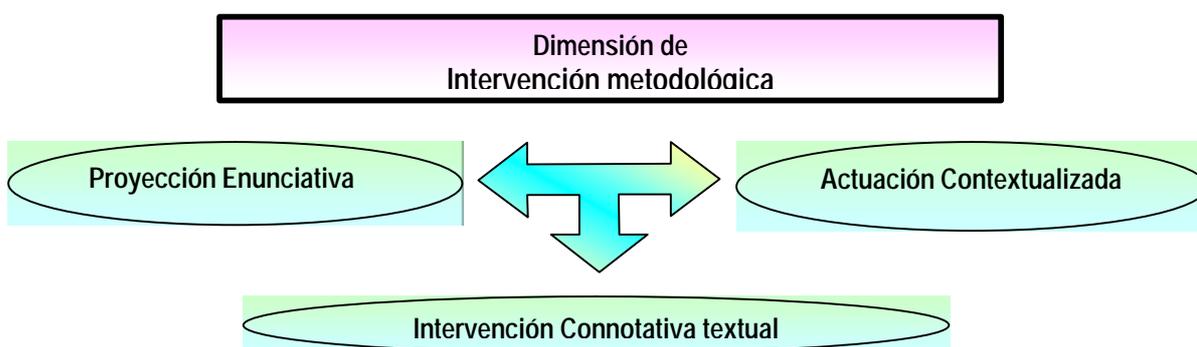
Por consiguiente, esta configuración se complementa con la actuación contextualizada, como proceso que posibilita la concreción operativa, pues - a partir de establecer la relación texto - contexto - se orienta la actuación. Ello significa reconocer, reflexivamente, en las intervenciones las herramientas para conducir y evaluar los procedimientos hacia la integración a **un nivel de comprensión más trascendente**, o sea, cualitativamente superior desde una dinámica donde se opere con lo individual y lo social.

En tal sentido se ha de propiciar una lógica de construcción de intercambios acerca del texto escrito, lo que implica su socialización con vista a favorecer el desarrollo del estudiante y del grupo en el proceso de “enseñar a enseñar”.

En esa actuación contextualizada y a partir de la **transferencia**, el estudiante se ubica en un estadio superior al reaccionar por medio de una proyección enunciativa que tiene en cuenta la unidad entre lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador.

Por tanto, no basta con que el texto se analice de forma individual: es preciso generar un intercambio colectivo que promueva un **proceso intelectual pedagógico consciente** donde se asuma una posición de “hacer” a partir de la organización intencional de los papeles comunicativos contextuales que deben crearse.

La relación entre ambas configuraciones tiene su síntesis en la **dimensión de intervención metodológica** de donde emerge una nueva cualidad: la **intervención connotativa textual**, a partir de la **interiorización** e integración de conocimientos que favorecen, socialmente, el desempeño en el contexto áulico. (Gráfico 3).



**Gráfico. 3.** Relaciones internas de la intervención metodológica como configuración del proceso de comprensión de textos escritos, desde una perspectiva lingüístico-pedagógica.

La **intervención connotativa textual** implica el desciframiento de significados y la construcción de variantes de actos de habla que permiten el procesamiento meditado de la información. Deviene un proceso de valoración en el intercambio grupal donde se tienen presentes el diagnóstico y la relación entre lo cognitivo, lo afectivo y lo axiológico. Lo anterior posibilita que los estudiantes modifiquen su conducta y trasciendan hacia una manera más amplia de análisis, al ser consecuente con la esencia de enseñar a enseñar la comprensión del texto escrito desde la lectura.

Tomar en consideración el aprendizaje desarrollador de la comunicación en interacción y la proyección enunciativa, permite que cobren vital importancia los registros personales y los del grupo, pues lo hecho por los otros sirve, significativamente, como modelo para nuevas situaciones. En esa relación dialéctica entre la actividad del que enseña y la de los que aprenden para enseñar, se propicia una colaboración, en términos de negociación donde todos deben satisfacer sus necesidades, a partir del texto.

Dicha integración de movimientos se manifiesta a través de una **calidad fundamental** denominada **transcomprensibilidad** que particulariza las propiedades del objeto, a partir del sistema de conexiones dialécticas establecidas. En este sentido, es un concepto que expresa el carácter de la dependencia y de las relaciones entre las configuraciones como condición didáctica para su contextualización, desde una perspectiva lingüístico-pedagógica.

La **transcomprensibilidad** se concibe como el uso de enunciados apropiados al contexto, a partir del desciframiento de significados del texto. Permite trascender del entendimiento consciente a la práctica pedagógica específica e intencional, o sea, manifiesta, no sólo apropiación de conocimientos, sino comportamiento en la praxis para el logro de la **interacción** en el contexto áulico cognoscitivo enunciativo.

Por tanto, desde esta tesis, se pondera la idea de que, para el maestro primario, el producto final de la lectura es el logro de la transcomprensibilidad - como expresión de un **funcionamiento lógico** que va **desde** la comprensión del texto en sí misma / a la comprensión del texto **para** enseñar- , es decir, se transita hacia funciones psíquicas

superiores que permiten la integración en la forma de proceder durante el desciframiento de significados y la construcción de los enunciados como resultados de este proceso.

Dicha cualidad, concebida desde una perspectiva lingüístico-pedagógica, dota de **identidad propia** al desarrollo de la comprensión de textos escritos en la formación docente del maestro primario porque tiene como rasgo distintivo el **carácter proyectivo en la orientación de la actividad**, al transitar de la dinámica del pensamiento a la del comportamiento profesional en el accionar concreto del estudiante. Por eso se diferencia de cualquier proceso referido al desciframiento de significados en otro nivel de enseñanza.

La sistematización de la proyección enunciativa y de la actuación contextualizada, como niveles de esencialidad en la construcción del objeto, deviene contradicción dialéctica, como expresión de la **transcomprensibilidad**, que permite el movimiento de **comprender hacia comprender para enseñar** y puede favorecer el alcance de un nivel de desarrollo cualitativamente superior y una consolidación en el proceso de comprensión de textos escritos desde la formación del maestro primario.

La intervención metodológica como configuración abarca el diseño de enunciaciones que implican actividad cognoscitiva para el desciframiento de significados, a partir de etapas en que se desarrolla el proceso en pos del logro del objetivo.

La revelación del movimiento supone el reconocimiento de un sistema de relaciones esenciales en el objeto, las cuales permiten la interpretación de su transformación y comportamiento. Tiene en cuenta la concatenación entre:

- ? La **dimensión desciframiento de significados** que como síntesis es expresión de la contradicción entre la intención cognitiva connotativa textual y la disposición pragmática.
- ? La **dimensión de orientación** que como síntesis es expresión de la contradicción entre la preparación connotativa textual y la demostración enunciativa participativa.
- ? La **dimensión de intervención metodológica** que como síntesis es expresión de la contradicción entre la proyección enunciativa y la actuación contextualizada.

? El funcionamiento de las relaciones dialécticas establecidas se realiza a partir de la cualidad transcomprensibilidad.

En la dinámica del proceso de comprensión de textos escritos desde una perspectiva lingüístico - pedagógica como **regularidad esencial** se revela la lógica integradora entre la enunciación connotativa textual, la orientación proyectiva y la intervención connotativa textual, la cual justifica, como una intencionalidad didáctico-metodológica, la sistematización de un tratamiento diferente donde debe lograrse - para cumplir el encargo social - una cualidad fundamental: la transcomprensibilidad.

### 2.1.5 Modelación didáctica del método proyectivo de la comprensión de textos

Entender la dinámica desde esta integración requiere la implementación de un **método proyectivo de la comprensión de textos** que - sustentado en las **regularidades** del objeto transformado - permita garantizar una articulación coherente de su sistema de procedimientos didácticos. Dicho método deviene vía didáctica, parte de la esencia de las relaciones entre las dimensiones desciframiento de significados, de orientación y de intervención metodológica - reconocidas en el objeto - y mediante las cuales se pretende dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en la formación docente del maestro primario hacia funciones superiores de desarrollo de connotación trascendental donde se pondera la transcomprensibilidad.

La transcomprensibilidad es una cualidad del proceso de comprensión de textos por parte de maestros de la Educación Primaria. Significa el tránsito del entendimiento consciente de los textos al uso pedagógico específico intencional de las enunciaciones.

La modelación didáctica del método proyectivo de la comprensión de textos se asume desde un Enfoque Cognitivo - Comunicativo y Sociocultural, identificado con la descripción comunicativa - funcional del texto, el análisis de las estructuras discursivas y los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión. También se han tenido en cuenta los principios teóricos y metodológicos básicos de la enseñanza del análisis, las condiciones sociales y el desarrollo de las ciencias como factores determinantes en el alcance de diferentes métodos.

Se connota su utilización en el nivel superior, primer año inicial del maestro primario en formación, desde una perspectiva lingüístico-pedagógica, porque se requiere de un tipo de aprendizaje diferente, o sea, que el proceso de comprensión de textos escritos sea más profesionalizado por la misión social del futuro educador. Se trata, entonces, de que el estudiante se transforme y la diferencia se centra en el método que contempla los mecanismos mediante los cuales se produce este cambio, al considerar las condiciones psicopedagógicas donde transcurre y el rol protagónico del que enseña y del que aprende para enseñar.

Por tanto, su naturaleza parte de la necesidad de obtener un saber inmediato, rápidamente aplicable (hacer), en consonancia con las demandas de las nuevas exigencias de la ciencia, la tecnología y la sociedad, (este último aspecto de la tríada se corresponde con el modelo intensivo).

Desde el punto de vista teórico, las relaciones dimensionales establecidas determinan el método. Su esencia está en intervenir en la dinámica de la actividad donde se debe tener en cuenta la unidad entre la **instrucción, la educación** y el **desarrollo**, a partir de una cualidad fundamental que facilita una cultura en la construcción integral y desarrolladora del conocimiento.

Se ha considerado la **definición conceptual** como la manera de proyectar el abordaje y la organización del proceso de "enseñar a enseñar la comprensión textual", expresada en la interrelación profesor - estudiante en formación inicial, donde se produce la **apropiación**, el **uso** y la **sistematización** de operaciones identificadas con la profesión pedagógica y dirigidas al alcance de los objetivos de enseñanza.

La existencia del método es condición básica en el proceso dialéctico; por tanto, la aplicación debe efectuarse de modo consciente y con una base científica.

El método propone como conexión compleja el rasgo **proyectivo**, mediante el cual se manifiesta la dialéctica de lo individual y lo social en el desarrollo del proceso de enseñanza, al favorecer el crecimiento personal del estudiante en formación inicial, desde lo lingüístico-pedagógico, mediante la apropiación de la cultura organizacional heredada de la experiencia significativa adquirida durante la aprehensión de los conocimientos donde se interrelacionan - además - lo

cognitivo, lo metacognitivo, lo afectivo y lo profesional, que luego se manifiestan intencionalmente en la sistematización.

En lo particular, el método proyectivo de la comprensión de textos repercute de manera significativa en la **actividad** de los sujetos y en la apropiación del conocimiento. Posibilita el tránsito hacia un peldaño superior en la realización humana, al constituirse como una sucesión específica de operaciones ordenadas que son **mediadas** por la enunciación connotativa textual, a partir del texto que toma en cuenta decir algo, la intención a lograr y el efecto en pensamiento, sentimientos y creencias en estrecha relación con los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Refleja una lógica que transita de lo inferior a lo superior, de lo simple a lo complejo y genera el desarrollo del proceso de asimilación al establecer, consecuentemente, una relación dialéctica significativa. El salto cualitativo se expresa en el sistema de relaciones establecidas, por medio del cual se genera la posibilidad de que el estudiante crezca para enseñar.

La enunciación connotativa textual constituye el **contenido** que determina este método. Se singulariza al concretarse en la formación del profesional, como la vía fundamental que toman el profesor y el estudiante para el logro de los objetivos de enseñanza. Se enfatiza en la significación que alcanza para la didáctica de la lengua en la Educación Superior, por cuanto, su fundamentación permite, científica y metodológicamente, guiar el proceso de comprensión de textos escritos, desde la preparación del estudiante de primer año inicial de la carrera Educación Primaria.

Ofrece la posibilidad de que el profesor pueda sistematizar el contenido y contribuir al desarrollo de valores, a partir del grado de significación social que adquiere para el que aprende. En fin, tributa a la integralidad del futuro profesional de la Educación Primaria.

Al tratar la comprensión de textos escritos de esta manera, el estudiante pasa a otro nivel de acción, en tanto se propicia una **orientación proyectiva** connotada que responde a los propósitos de “enseñar a saber hacer” en interacción con otros, a través de la **transcomprensibilidad**, como cualidad fundamental favorecedora del funcionamiento y de la valoración más integral del proceso.

Por otra parte, el método permite, en un primer momento, el desciframiento de significados regulado por un criterio metodológico que facilita proyectar la organización y el desarrollo de un protagonismo distinto.

Didácticamente, su aspecto **interno** lo constituyen los procedimientos de: inclusión cognitiva textual, ejemplificación textual, conversación connotativa y demostrativo profesional, todos dirigidos al desarrollo de un proceso intelectual pedagógico consciente, estructurados de forma coherente, los cuales se identifican con una sucesión de operaciones lógicas del pensamiento, pues responden a una dinámica productiva que asume como referente la integración de lo instructivo-educativo y desarrollador.

Lo **externo** del método se expresa en la ejecución de distintas formas de enseñanza que manifiestan la relación entre el profesor y el estudiante en el proceso, a partir de la elaboración conjunta y el trabajo independiente.

Al ser aplicado el método en la dinámica por su carácter social y pedagógico, se estimula el autodesarrollo, al tener en cuenta, la relación comunicativa, mediante la que se promueven transformaciones cualitativamente superiores, al potenciar en su interior una sucesión de operaciones didácticas: el análisis, la síntesis, la abstracción, la interpretación, la comprensión, la construcción, la explicación, la comparación, la demostración, la generalización y la autocorrección.

Por tanto, entraña una concepción de dirección que tiene su concreción práctica en la metodología, mediante sus etapas, que se presentan, para su introducción, en tres momentos. Estos se asocian con tres niveles que reflejan una espiral de desarrollo y van dando cuenta del crecimiento en el modo de actuación profesional.

La etapa de capacitación es muy importante, porque en ella se concretan los procedimientos y las operaciones para el accionar del profesor. Dichas operaciones deberán transferirse en la dinámica al estudiante, de modo que les sirva de entrenamiento y constituya un recurso importante a utilizar.

Se trata de ampliar el abordaje, buscando otras complejas conexiones de análisis en cuya esencia se expresan las interrelaciones en que tiene lugar el fenómeno. Este método se distingue por su **movilidad, dinamismo y capacidad de inclusión**, a partir de la abstracción teórica. Por consiguiente, permite cambios y reproyecciones desde el accionar práctico.

Es una necesidad que se vinculen las acciones del profesor y del estudiante, de modo que se **asegure un modelo específico para el proceso de comprensión de textos escritos**. También la aplicación del método - a través del diálogo y de un clima propicio - puede contribuir en lo afectivo a la formación de sentimientos, convicciones e ideales, acordes con los principios que exige nuestra sociedad, en pos de alcanzar un desarrollo en el aprendizaje.

Desde esta tesis la utilización de este método es **expresión del grado de responsabilidad social** que deben lograr los estudiantes en su desarrollo. Con su aplicación ha de manifestarse una conducta coherente en la dirección de la misión social. Se orienta hacia un objetivo, sin el cual no es posible la ejecución de una actividad consciente, en tanto bajo su guía se realizará la actividad de **enseñar**, (profesor) - **aprender para enseñar** a comprender - (estudiante) y **lograr un resultado**: la transcomprensibilidad. Por tanto, se hacen realidad las posibilidades que se expresan en la llamada ZDP.

Asimismo proporciona el movimiento, o sea, el funcionamiento del resto de los **componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje** en pos del **despliegue** hacia un nivel de desarrollo potencial, que genera progreso. De ahí que - desde el desciframiento de significados - el **objetivo** por su carácter social y pedagógico se refleje en la **transcomprensibilidad** como cualidad específica y socialmente condicionada, favorecedora de una valoración integral que permite **resolver la contradicción fundamental** con el logro de la **transformación del estado real de los estudiantes al estado deseado**, exigido por el modelo de hombre que se forma para ser maestro: aprender con una perspectiva o fin profesional.

El **contenido** y **los medios** se reflejan en la **orientación proyectiva**. El primero, que potencia en la contextualización la lógica de la tarea a realizar, tiene en cuenta la **enunciación connotativa textual**, como parte de la **teoría** a adquirir por los estudiantes de primer año en formación inicial, pues enriquecen su cultura al alcanzar una experiencia social significativa que los prepara para el desempeño profesional. El segundo, se representa con el **texto**, pues el método se materializa mediante su aplicación, o sea, constituye el con qué se enseña.

La **forma de organización** y la **evaluación** se materializan en la **intervención connotativa textual** que tiene en cuenta la proyección del esquema de enunciación connotativa textual, a partir del cual se propicia - por un lado - una

participación contextualizada, interactiva, del profesor y el estudiante, y de los estudiantes entre sí, desde el desarrollo de la actividad a dúo, trío, equipo, taller y - por el otro - la medición del nivel de competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural según el objetivo propuesto.

Para proceder con el método, se tendrán en cuenta **tópicos** - como expresión de la transcomprensibilidad - de modo que este se **proyecte**, a partir del **diagnóstico** y de la relación con los demás componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, hacia una lógica connotativa del análisis textual, donde se manifieste el tipo de papel comunicativo elegido por el profesor, para él mismo y para el estudiante. Dicha secuencia ha de servir como orientación en la adquisición de nuevos conocimientos.

**Tópico I:** Aspectos metodológicos que han de considerarse antes de la presentación del texto al aprendiz.

El **punto de partida**, antes de la presentación del texto al sujeto que aprende, se centra en la connotación de su selección y caracterización. En esta última debe mostrarse la existencia de propiedades textuales - dependientes de factores semánticos, sintácticos, pragmáticos e ideológicos - de manera que la expresión verbal adquiera significado y sentido en una situación específica. Lo anterior entraña conceptos, presuposiciones y formas referenciales, sustanciales para el enfrentamiento con el texto, la **toma de decisiones** interpretativas y la concreción de la **construcción de enunciación connotativa textual**, que se identifica con la intención comunicativa.

Al caracterizarlo se tendrá en cuenta la clasificación, su estructura, función, contexto cultural del cual se toma. Se fundamentan las razones de la selección del texto, así como se precisa el diagnóstico. Asimismo, se determina qué hacer, cómo, cuándo y para qué. Esto supone descomponer el texto, para lo cual se utilizarán verbos tales como: identificar, determinar, describir, expresar, establecer y precisar el objetivo mediante el análisis.

La descomposición del texto implica determinar la significación de aquellas palabras o sintagmas nominales que impiden avanzar, que constituyen un obstáculo para penetrar en el sentido textual. Por tanto, al descifrar el código impreso para la activación de su significado en la memoria, ya sea en forma directa o indirecta, el sujeto atenderá lo que significan allí, su influencia y la que ejercen sobre las palabras que le rodean. Eso mismo se hace con aquellos

vocablos que, por su pronunciación, pueden prestar dificultad en el intercambio verbal, a partir de la comprensión. Por eso, se hace tan necesaria la tipificación del texto.

En esta dirección, se profundiza en los distintos tipos de textos escritos, su uso social, la intención comunicativa, con énfasis en el predominio de las palabras en el todo; se atenderá su función y el contexto del cual se tomó. Para su selección debe considerarse que sean potencialmente significativos, tanto para el profesor como para el estudiante.

Al considerar la tipología textual y la superestructura esquemática se atenderán: la conversación, la descripción, la narración, la exposición, la argumentación, la instrucción (manejo de aparatos, realizaciones de ejercicios, recetas, leyes decretos órdenes), los predictivos (parte meteorológico, presupuestos), los textos retóricos (canciones, poesías, chistes, refranes). Asimismo tener presente la tipología y la intención comunicativa, permite orientar al estudiante en cuanto a si el texto implica según su propósito: informar, expresar opiniones, dirigir; en algunos casos matizados por atraer al lector a través de la belleza (estética).

Si la comprensión se realiza de forma directa, el resultado es el reconocimiento inmediato del significado de las palabras impresas, del vocabulario visual de la persona. El dominio del significado, permite la toma de posiciones. Por consiguiente, para la movilización de los subprocesos que participan en el análisis al acceso léxico, se requiere de la combinación de la percepción y el significado, así se podrá hablar de comprensión en un primer nivel.

Cuando se guía la comprensión más allá de la información dada explícitamente en el texto, se produce una ampliación de las ideas leídas, porque los procesos que intervienen posibilitan la integración, el resumen y la elaboración. Dichas operaciones admiten relacionar diferentes oraciones, que si se consideran de forma independiente, no guardan relación entre sí, por eso cuando una idea no es explícita, hay que inferirla de acuerdo con los conocimientos previos que se poseen.

La integración de ideas facilita la reducción de la información a activar en la memoria y la formación de una macroestructura del texto, que contiene las ideas principales del material. Cuando esto sucede deberá recurrirse a la clave de significados como esencia alrededor de la cual se organizan los enunciados.

Para este caso se recomienda la realización de un análisis del contenido gramatical que se va a potenciar, a partir de las relaciones que se establecen en el texto entre las palabras, sintagmas, oraciones y las oraciones entre sí.

Por eso es importante la realización de **procesos de naturaleza cognitiva y metacognitiva**, a través de la **enunciación connotativa textual**, donde se promuevan la indagación acerca de: ¿qué tipo de texto es este?, ¿cuál es la forma elocutiva utilizada?, ¿qué clase de palabra predomina gramaticalmente en su estructura?, ¿qué temática aborda?, ¿en qué contexto se desarrolla?, ¿por qué priorizar la atención a esta temática? (cognición), ¿cuál es el objetivo de la comprensión del texto?, ¿domino a plenitud el texto?, ¿cuál es la estrategia que voy a asumir? (metacognición).

**Tópico II:** Aspectos que han de tenerse en cuenta para la enunciación del objetivo, a partir del contenido comprensión de textos escritos.

Se toma en consideración que la orientación hacia el **objetivo** en el proceso de enseñanza-aprendizaje se revela en término de habilidad, con finalidad comunicativa-profesional, en tanto permite el descubrimiento de la funcionalidad de lo que se aprende. Incluye, además, propósitos de naturaleza metacognitiva a considerar durante la formación de un sujeto, por lo que son tenidos en cuenta también en la del maestro: ¿para qué enseñar?, ¿qué voy a enseñar?, ¿para qué aprender?, ¿qué conocimiento previo poseo de lo que voy a aprender para enseñar?, ¿qué acción tengo que ejecutar?, ¿qué valoración hago de la ejecución de la acción?

En su elaboración se debe reflejar el carácter dialéctico del proceso pedagógico, pues permite que lo social se individualice y lo individual se socialice; específicamente, en la preparación del maestro, ha de guiarse la acción en función de aprender para la actuación profesional.

Por otra parte, la orientación hacia el **objetivo** es activada por el texto, se articula al aprendizaje e implica interacción (ZDP L. Vigotsky). Esto supone que al hacerla el profesor tenga en cuenta lo **relevante**, a partir de la enunciación connotativa textual, de modo que se realicen intervenciones afirmativas de naturaleza cognitiva, reveladoras de la integración de lo instructivo y lo educativo para el desarrollo de la personalidad.

Dicha enunciación debe tener en cuenta el sistema de conocimientos, lo profesional y la intencionalidad política, es decir, el carácter formativo del objetivo porque sin la presencia de esta categoría, no es posible la **actividad consciente que se relaciona con lo intelectual y lo pedagógico**. Finalmente, se incluye como proceso de naturaleza metacognitiva, el control.

**Tópico III:** Aspectos que han de tenerse en cuenta durante la conducción de la enseñanza de la comprensión de textos escritos.

En el **contenido**, es donde se inscribe una parte importante de la cultura cognitiva contextualizada que debe ser adquirida conscientemente por el estudiante, se encuentra en dependencia de los objetivos. En él recae la acción directa del **método proyectivo de la comprensión de textos** que debe facilitar, a través de la relación profesor-estudiante y de los estudiantes entre sí, la formación de valores, sentimientos, convicciones, intereses y actitudes, así como el carácter dialógico e interactivo del proceso en la construcción del conocimiento, al tener presente el texto como unidad esencial en el análisis. Responde a enunciaciones como: \_ ¿qué enseñar?, \_ ¿qué aprender?

Por consiguiente, el signo pragmático-gramatical "modalidad interrogativa de la enunciación" tiene una connotación relevante, expresada por un significante (la entonación, el interrogativo, la inversión del sujeto) y un significado (la orientación), caracterizado por la dependencia del profesor con respecto al estudiante, y por la obligación de este de contestar las tareas verbalmente en correspondencia con el ámbito profesional y social.

Por tanto, la intensidad en la enunciación implicará la capacidad de motivación a la acción que han de ejecutar los estudiantes para que esta se convierta en una fuerza promotora de realizaciones, a partir del marco general que poseen sobre la lengua: reconocer las expresiones como adecuadas o inadecuadas, manejar información sobre dichas expresiones (intenciones, emociones y actitudes), etc.

El profesor - como modelo lingüístico - debe connotar las propiedades que rigen la interpretación de los enunciados (lenguaje) con la presentación del texto al sujeto que aprende a enseñar a enseñar y ha de insistir en la necesidad de una selección adecuada de las preguntas para comprender y conducir con habilidad las respuestas, **como expresión de un proceso intelectual pedagógico consciente** que posibilite el logro de efectos desencadenantes.

La sistematización de las operaciones favorecerá el desarrollo potencial de habilidades, capacidades, convicciones, como forma de asimilación de la actividad, de modo que se activen los procesos psíquicos cognoscitivos.

El análisis básico de la información que ejecuta el estudiante es un proceso perceptivo de reconocimiento de las señales escritas, letras y sílabas, agrupadas en palabras; estas a su vez se relacionan con otras por reglas sintácticas, de manera que, mediante la lectura y el procesamiento del texto se movilice su conocimiento gramatical.

Las frases del texto también incluyen proposiciones elementales que se leen e interpretan. Estas favorecen la identificación de la clave semántica, la que se integra en un modelo coherente, y supone la construcción y utilización de esquemas que guíen la comprensión y estimulen la memoria, al sintetizar la esencia de lo dicho en el texto, pues constituyen el núcleo alrededor del cual se organiza todo el enunciado.

Los esquemas determinan, mediante la integración, qué información es relevante o significativa y cuál es relativamente marginal. Es importante destacar que los textos, al producir la activación de esquemas, permiten que el estudiante entienda mucho más de lo que está explícito, a través del mecanismo de rellenar valores (inferencias). De la construcción esquemática emerge el control de la información, además puede dar lugar a la construcción de un nuevo texto, a partir del ofrecimiento de las ideas entendidas.

Son atendidos como referentes los procedimientos que se utilizan para el logro de la cohesión: la recurrencia o repetición (la repetición léxica sinonímica, la repetición léxica de lo designado, la sustitución léxica y la sustitución pronominal); las proformas léxicas (lexemas especializados en la sustitución que pueden tener valor nominal, como los sustantivos, o valor verbal); la elipsis (omisión de una oración o palabra en la construcción gramatical).

Básicamente, en la comprensión lectora, se hace necesario que en la conducción de las tareas se tenga en cuenta el texto, como el **medio** esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, el “con qué enseño”, y adjunto a él, los niveles de la **enunciación connotativa textual** (traducción locutiva, interpretación ilocutiva, extrapolación perlocutiva) para que el estudiante exprese la **concepción constructiva holística de actos de habla** relacionados

con el texto en su totalidad lo que implica "transcomprensibilidad" como expresión del funcionamiento de las relaciones dialécticas establecidas.

Se hace necesario que el maestro en formación se apropie de los aspectos de cada nivel de enunciación, pues constituyen **niveles de ayuda**, (ZDP L. Vigotsky) y permiten la modelación del proceso de enseñanza-aprendizaje donde se subraya el papel dirigente y decisivo del maestro al promover la interacción en la determinación de lo esencial. Todo esto es aplicable a otras materias, a la vida personal y cotidiana, pues contribuye a la estimulación del pensamiento y a un aprendizaje superior.

En síntesis, el maestro debe comprender que al preguntarse ¿qué es lo... ? se persigue llegar al conocimiento de la esencia explícita e implícita; cuando se pregunta ¿cómo es lo... ? se busca el contenido, o sea las estructuras lingüísticas que conforman el texto, aquí debe distinguirse el todo y sus partes, a partir del significado.

En este contexto se le concede un notable espacio al trabajo con las interrogantes que les surjan a los estudiantes durante la ejecución del desarrollo de la actividad, mediante la indagación promovida con el trabajo independiente; a la vez, se les hará comprender, que de las respuestas halladas, pueden surgir nuevas preguntas que serán, a su vez, nuevas fuentes de aprendizaje, (ZDP L. Vigotsky).

**Tópico IV:** Aspectos que han de considerarse para evaluar la enseñanza de la comprensión de textos escritos.

La **evaluación** es el elemento regulador. Se despliega en función de medir la calidad del proceso de comprensión de textos escritos al tener en cuenta la valoración de los objetivos en relación dialéctica entre lo cualitativo (principal) y lo cuantitativo (complementario), que garantizan la integralidad del estudio de la ZDP (L. Vigotsky) y se refleja en la **intervención connotativa textual**.

Lo cualitativo se centra en **todo el proceso de solución de la actividad cognoscitiva**, donde es preciso valorar cómo pudo **transferir lo aprendido** y resolver la tarea. Lo cuantitativo requiere de la elaboración de una escala valorativa. De manera integral, debe revelar el volumen, la cantidad de conocimientos y el grado de desarrollo de

habilidades y hábitos asimilados para interactuar con diferentes textos y contextos, que han de ponerse de manifiesto en el desempeño. Lo antes expuesto se concreta en la regulación del proceso, con la valoración de los objetivos de la enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos.

Se atienden enunciaciones connotativas textuales, no sólo de naturaleza cognitiva, sino también metacognitiva, las cuales se evalúan de manera individual y colectiva, esta última, a través del Registro de Sistematización de la Enunciación Connotativa Textual Grupal, el cual se asume a partir de la experiencia de la Maestría en Ciencias de la Educación; el mismo facilita que el grupo, en la socialización, ofrezca una valoración integral del proceso.

En esta perspectiva de estudio la transcomprensibilidad adquiere carácter interdisciplinario, al considerar que las teorías lingüísticas y didácticas asuman - respectivamente- no sólo la captación de sentidos, sino la organización de la concepción interactiva del análisis y de la transmisión de sentimientos. La estimulan la filosofía, la psicología, la sociología y la antropología en las que se demuestra la pertinencia de las estructuras lingüísticas en dependencia de la intención comunicativa, no sólo del profesor, sino también del estudiante, al medirse la asunción de una conducta. Por tanto, refiere una orientación proyectiva desarrolladora desde el punto de vista integral.

En la valoración final se debe emplear la autocorrección de los enunciados, porque posibilitan medir el nivel de competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural.

El método proyectivo de la comprensión de textos presenta características básicas que lo distinguen, ellas son:

- ? Didascálico y desarrollador: revela indicaciones donde re proyecta una organización que promueve el desarrollo integral del maestro en el conocimiento, las habilidades profesionales y la formación de sentimientos, motivaciones, valores, convicciones e ideales, de modo que se garantice la unidad y el equilibrio entre lo cognitivo, lo comunicativo, lo afectivo-motivacional, y lo valorativo en el crecimiento profesional e individual del maestro en formación.
- ? Interactivo y dialógico: reconoce que en el proceso de comprensión de textos escritos el diálogo es muy importante; de hecho ha de predominar una relación afectivo - cognitiva que permita una conversación

coherente, a partir de un clima propicio y una disposición positiva hacia el aprendizaje, lo cual asegurará la educación y el desarrollo del maestro en formación.

Lo anterior depende de la interrelación dialéctica entre lo que ocurre en el interior de los estudiantes y lo que se produce en el intercambio que sostienen.

Exige la búsqueda activa del conocimiento profesional y la ejecución de operaciones didácticas desde una posición protagónica.

- ? Sistémico e integrador: facilita la aplicación de un sistema de procedimientos dirigidos al desarrollo cognitivo, comunicativo y sociocultural en los estudiantes, por lo que el discurso para enseñar se centrará en la significación del texto con vista al establecimiento de un proceso dialógico que favorezca - en la actividad interactiva - la integración de la sintaxis, la semántica y la pragmática textual con el fin de propiciar la asimilación consciente y el progreso en la actuación contextual.
- ? Dinámico y productivo: reconoce, en esta perspectiva del proceso de comprensión de textos escritos, que el estudiante se apropie de los conocimientos, habilidades profesionales y normas de comportamiento que le permitan una intervención creativa en nuevas situaciones, aspecto favorecido por la riqueza semántica del texto objeto de estudio.
- ? Perfectible y progresivo: facilita el mejoramiento gradual de la comprensión de textos escritos en función de preparar al estudiante para su futura labor profesional, aun y cuando la adapte a sus condiciones reales (Entrega Pedagógica, Diagnóstico, Caracterización).
- ? Significativo y formativo: permite el reconocimiento, por parte del estudiante, de que lo aprendido adquiere significado individual y colectivo en función de su profesión, es decir, el contenido se hace imprescindible para avanzar en su preparación connotativa textual con vista a su futuro desempeño. De hecho se apropia de los valores principales acumulados por la sociedad, lo cual favorece la socialización.

Su carácter social y pedagógico propicia el perfeccionamiento, de forma lógica, de los **procedimientos** en dos niveles, al tener en cuenta la relación de la actividad profesor - estudiante (enseñanza-aprendizaje). Los tres primeros procedimientos se dedican al profesor y el último, a los estudiantes. Se proponen: **la inclusión cognitiva textual, la ejemplificación textual, la conversación connotativa y el demostrativo profesional**, todos dirigidos al desarrollo de un **proceso intelectual pedagógico consciente**, o sea, al entendimiento del conocimiento para instruir y educar.

Los tres primeros procedimientos posibilitan al profesor desarrollar el método, a partir de poner su atención en el conocimiento intelectual pedagógico. Con el último se logra la actividad cognoscitiva del estudiante, mediante una intervención discursiva que enseñe a comprender, pues deben mostrar modos de actuación profesional para la escuela primaria, con la realización de **operaciones** tales como: seleccionar, muestrear, estudiar, diseñar, reflexionar y evaluar, las cuales se configuran a partir de la lógica de la tarea a realizar para la comprensión y medición del aprendizaje en esta dirección. Se dirige al desarrollo de un nivel esencialmente significativo y trascendental.

El objetivo del sistema de procedimientos propuesto se orienta hacia el funcionamiento del método en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en la preparación del estudiante de primer año inicial de la carrera Educación Primaria.

El procedimiento de **inclusión cognitiva contextual** se orienta a la ejecución de acciones desde la **dimensión desciframiento de significados** que reconoce en la intención cognitiva connotativa textual y la disposición pragmática los sustentos cognoscitivos articuladores que dinamizan un movimiento dentro de la lógica del objeto.

Los procedimientos de **conversación connotativa** y de **ejemplificación textual** se orientan didácticamente hacia la ejecución de acciones desde una **dimensión de orientación** que reconoce en la preparación connotativa textual y en la demostración enunciativa participativa las bases articuladoras que dinamizan un nuevo movimiento dentro de la lógica de sistematización de la comprensión de textos escritos.

El procedimiento **demostrativo profesional** se orienta hacia la ejecución de acciones desde una **dimensión de intervención metodológica** que reconoce en la proyección enunciativa y la actuación contextualizada la concreción

articuladora que dinamiza el movimiento de la lógica, generadora de nuevas transformaciones en la explicación del objeto por los sujetos, como manifestación de **transcomprensibilidad**.

El esquema presentado a continuación revela las relaciones dialécticas que se establecen para la dinámica de la comprensión de textos escritos en la formación inicial del maestro primario, desde una perspectiva lingüístico-pedagógica. (Gráfico 4).

Desde el punto de vista filosófico dicho esquema cumple con las siguientes funciones:

**Función ilustrativa:** representa de forma sintética y gráfica las configuraciones de las relaciones dialécticas esenciales propuestas y su integración.

**Función traslativa:** propicia el vínculo teórico-práctico en la implementación del método proyectivo de la comprensión de textos desde el contexto áulico cognoscitivo enunciativo y trasciende desde este entorno hasta las sedes universitarias.

**Función transformadora:** al favorecer relaciones configuracionales con un nivel de esencialidad diferente, distinto - cualitativamente superior - que logran en su movimiento la transcomprensibilidad.

**Función heurística:** al contribuir a la formación de un pensamiento organizado, reflexivo, creativo y fluido que permite el establecimiento de intercambios en la socialización, a partir de la unidad entre la instrucción y la educación.

Siguiendo la línea de concepción del materialismo dialéctico, cumple con las exigencias de la objetividad, porque es concreto y fundamenta - mediante la relación de todas las configuraciones - su implementación práctica e integral.

Esquema de Modelo Didáctico de la Comprensión de Textos Escritos desde una Perspectiva Lingüístico -Pedagógica para el Primer

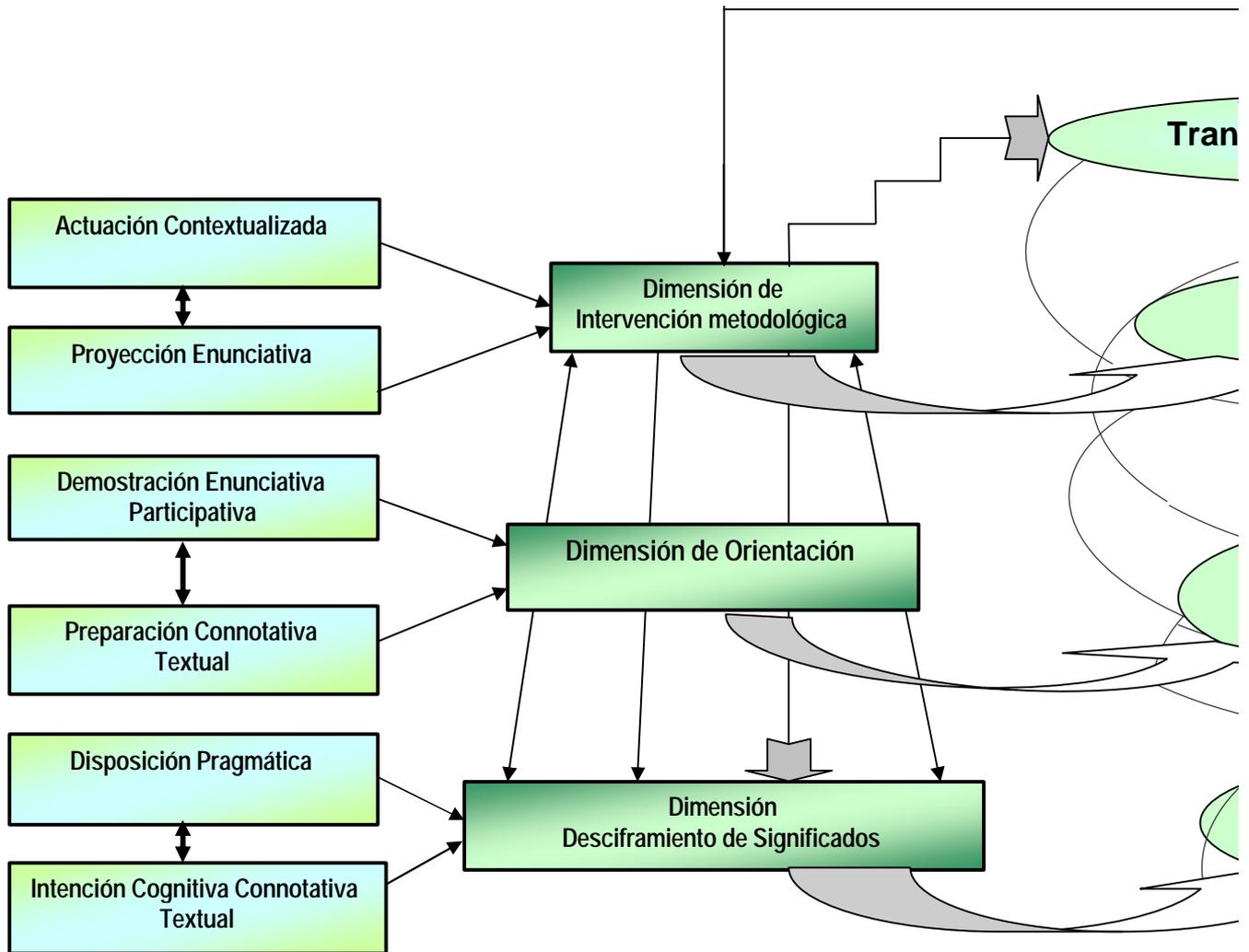


Gráfico 4

### Conclusiones del Capítulo

- ✍ El fundamento del modelo didáctico de la comprensión de textos escritos, desde una perspectiva lingüístico-pedagógica, propuesto para el primer año inicial de la carrera de la Licenciatura en Educación Primaria, se sustenta en el establecimiento de relaciones dialécticas esenciales entre las dimensiones: desciframiento de significados, de orientación y de intervención metodológica, las cuales dan cuenta de una integración que permite el perfeccionamiento del proceso.
- ✍ El funcionamiento lógico de las conexiones que se establecen es expresión de transcomprensibilidad como cualidad fundamental de las propiedades del objeto.
- ✍ El método proyectivo de la comprensión de textos se apoya en procedimientos y- en su condición de mediador de las relaciones objetivo, contenido, medios, formas de organización y evaluación puede optimizar su dinámica y facilitar la estimulación de lo intelectual pedagógicoconsciente para el logro de modos de actuación en el estudiante de primer año en formación inicial.

### **CAPÍTULO III. METODOLOGÍA PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS DESDE UNA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICO-PEDAGÓGICA**

En este capítulo se expone la metodología elaborada para el proceso de enseñanzaaprendizaje de la comprensión de textos escritos desde una perspectiva lingüísticopedagógica en el primer año inicial de la carrera Educación Primaria y su valoración. Se tienen en cuenta las etapas que la conforman.

La metodología presentada se explica - a partir de la actuación coordinada y coherente entre los participantes del proceso - es decir, de los profesores como agentes de cambio, y pone énfasis en el desarrollo integral del ser humano.

La valoración de la metodología se realizó mediante un estudio de casos, una entrevista en profundidad y el criterio de expertos por el método Delphy; los que manifestaron una tendencia satisfactoria de perfeccionamiento del objeto de investigación.

#### **3.1 Metodología para la comprensión de textos escritos desde una perspectiva lingüístico-pedagógica**

La metodología se entiende como la vía de preparación contextual del proceso de enseñanzaprendizaje de la comprensión de textos escritos. Se considera como tal por las siguientes razones:

- ? Ofrece al profesor el modo de proceder para enseñar la enseñanza de la comprensión de textos escritos.
- ? Integra en el análisis los componentes organizativos estructurales del sistema.
- ? Favorece el tratamiento sistemático de las estructuras textuales, el desarrollo de la interacción comunicativa y de los procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales.

**Objetivo de la metodología:** Habilitar a los profesores de la disciplina Lengua Española con conocimientos contextuales necesarios para enseñar a enseñar la comprensión de textos escritos, de modo que el estudiante pueda lograr modos de actuación profesional.

El **aparato conceptual que la sustenta** emerge de las relaciones dialécticas esenciales entre la dimensión desciframiento de significados, la dimensión de orientación y la dimensión de intervención metodológica, las que se ubican en el contexto áulico cognoscitivo enunciativo. Dichas conexiones generan el método proyectivo de la comprensión de textos que dinamiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta integración la comprensión de textos, como proceso esencial, expresa una perspectiva didáctica con la intención de lograr una participación activa que permita el desarrollo de una actuación contextualizada.

La metodología se ha constituido por etapas condicionantes que se presentan ordenadamente y permiten de manera particular y flexible el logro del objetivo propuesto. Cada una de ellas, incluye acciones donde se refleja el método proyectivo de la comprensión de textos y sus procedimientos que destacan las condiciones para el desarrollo del proceso. Tiene un carácter **transformador** al expresar relaciones con niveles de esencialidad diferente, distinta, superior.

Desde este punto de vista, la propuesta señala la necesidad de que el profesor refuerce intencionalmente los recursos cognitivos y comunicativos, no sólo a partir del análisis del texto y el contexto, sino que incluye la enunciación connotativa textual, de manera tal que utilice los pasos que harán posible el desempeño del estudiante en el aula (espacio donde aprende y donde va a enseñar).

#### **Etapas que conforman la metodología**

**Etapas I:** Capacitación contextual en relación con los fundamentos de la dinámica.

**Etapas II:** Delineación intencional de la dinámica.

**Etapas III:** Reflexión metodológica en la dinámica.

**Etapas IV:** Evaluación sistemática en la dinámica.

La determinación de estas etapas con sus acciones identifica la comprensión de textos como una actividad

**cognitiva compleja**, ya que exige la necesidad de discernir entre procesos primarios (analizar, identificar, caracterizar, formas escritas) y procesos superiores (comparar, determinar, representar, formular, elaborar), es decir, se movilizan los conocimientos de manera intencional.

### 3.1.1 Etapa I: Capacitación contextual en relación con los fundamentos de la dinámica

**Objetivo:** Adiestrar a los profesores respecto a los fundamentos teóricos propuestos, de manera que puedan orientar proyectivamente la dinámica de la comprensión de textos en la preparación de estudiantes que se forman para ser maestros primarios.

#### **Acción N. 1. Introducir conocimientos para un uso intencional específico.**

La introducción de conocimientos en la preparación de los profesores del primer año inicial de la carrera Educación Primaria, requiere la utilización del **método proyectivo de la comprensión de textos** y su sistema de **procedimientos**. Se concibe de forma contextualizada, desde la dimensión desciframiento de significados que reconoce - en la relación entre la intención cognitiva connotativa textual y la pragmática contextual- el sustento cognoscitivo articulador que dinamiza un movimiento dentro de la lógica del objeto en correspondencia con la teoría más avanzada de la ciencia lingüística que toma como medio esencial al texto.

Se trata de comprender significados para un uso intencional específico, lo cual requiere motivar la información sobre la base de las condiciones concretas de los profesores, a partir del nivel de enseñanza para el cual trabajan. Lo anterior favorece la introducción cognitiva de la lógica interna del proceso de enseñar a enseñar el campo de la investigación, en función de propiciar una organización productiva del pensamiento, cuya concreción está en el habla.

Se centra la atención en el **procedimiento de inclusión cognitiva contextual** que toma en consideración el aprendizaje del contenido que incluye el desciframiento de significados, mediante la identificación de la superestructura y macroestructura, donde se tiene en cuenta **incluir** el papel comunicativo, a través de la **enunciación connotativa textual** y sus niveles: **traducción locutiva, interpretación ilocutiva y extrapolación**

**perlocutiva**. Se trata de imbricar holísticamente las acciones de manera que se asegure **un modelo de actuación al enseñar la comprensión de los textos escritos**.

Su uso permite la proyección del **papel comunicativo** que elige el profesor para él mismo y para el estudiante. Estos roles comunicativos genéricos constituyen un contenido importante, desde lo lingüístico pedagógico, al considerar las modalidades de la enunciación y su construcción.

En esta dinámica, se ubica al estudiante en una **posición activa**, al colocarlo en la situación de interactuar de forma inmediata, a partir del **uso de la modalidad interrogativa**. En esa actividad el que guía el proceso hace que el sujeto se apropie de la cultura y la haga suya, pues **al reaccionar** - debe "hacer" - en función de que sepa cómo propiciar un intercambio en el contexto áulico para el cual se prepara.

Por tanto, la **modalidad interrogativa** tiene **significante** (la entonación, el interrogativo, la inversión del sujeto) y un **significado** (la orientación), caracterizada por la dependencia del profesor con respecto al estudiante y por la obligación de este último de **actuar**.

#### **Acción N. 2. Determinar el texto para una preparación intencional.**

El método proyectivo de la comprensión se refleja en la dimensión de orientación cuya base está en la **orientación proyectiva**.

Es necesario que el profesor, para la preparación connotativa textual y la demostración enunciativa participativa, considere las características de los estudiantes, del grupo y su visión del todo a las partes y de las partes al todo.

El trabajo a realizar con este método toma en cuenta la asimilación de las formas de actuación. Parte de la necesidad de la presencia del texto como unidad esencial en el análisis que permite la enunciación connotativa textual y exige que el profesor tenga en cuenta los **procedimientos**: de **conversación connotativa** y de **ejemplificación contextual**.

El primero ofrece la posibilidad de utilizar operaciones como **muestrear**, **seleccionar** y **estudiar**. El muestreo tiene como esencia la revisión de diferentes tipos de textos, a partir del autor y el contexto, junto a ello, la de los

elementos sintácticos, semánticos, pragmáticos más relevantes, necesarios y útiles que favorezcan la enunciación asequible.

- ¿Qué texto selecciono?
- ¿Cómo se caracteriza?
- ¿Qué razones justifican su selección?
- ¿De qué contexto cultural fue tomado?
- ¿Qué unidad del nivel sintáctico voy a atender con prioridad, a partir del valor significativo que le aporta al texto? (noción gramatical).
- ¿Tengo precisado el diagnóstico, a partir de los niveles de comprensión alcanzados?
- ¿Analiqué perceptivamente las señales escritas?
- ¿Analiqué semánticamente las palabras escritas?
- ¿Analiqué sintácticamente las relaciones que establecen las palabras escritas?
- ¿Integré los ciclos senso perceptuales, sintáctico y semántico?
- ¿Analiqué los significados en proposiciones?
- ¿Reconstruí las relaciones entre tales proposiciones?
- ¿Extraje el significado general de una secuencia de proposiciones?
- ¿Integré las proposiciones en esquemas en los que las palabras tengan una connotación relevante? (inferencias imprescindibles, usos).
- ¿Qué convicciones voy a desarrollar, a partir del procesamiento de la información?
- ¿Domino a plenitud el texto?
- ¿Qué habilidad comunicativa voy a desarrollar?
- ¿Qué actos de habla voy a construir para guiar la comprensión?
- ¿Cómo enunciar el establecimiento del **objetivo** mediante el análisis de la comprensión de textos escritos?

El trabajo individual se sistematiza mediante la base de la **orientación proyectiva**, que tiene en cuenta el muestreo, a partir del cual **se selecciona** el texto que se va a **estudiar** integralmente: autor - texto - realidad y pragmática contextual, esta última incluye el análisis de todas las variantes posibles de locuciones referidas a un mismo sentido o elementos lingüísticos (semántico- sintáctico - pragmático). Por consiguiente, se utiliza en un primer nivel de sistematicidad el procedimiento: **demostrativo profesional** que implica trabajo independiente, mediante una proyección para enseñar a comprender, a partir de la selección textual connotativa y la **construcción** cooperada de un borrador de **enunciación connotativa textual** en correspondencia con los niveles: **traducción locutiva**, **interpretación ilocutiva** y **extrapolación perlocutiva**, que suponen, no sólo el procesamiento de la información contenida en el texto, sino también el intercambio de significados desde este entorno.

Dicha etapa comprende, además, el estudio del estilo que se asume al establecerse la relación dialéctica significativa entre el profesor y el estudiante en formación.

### 3.1.2 Etapa II: Delineación intencional de la dinámica

**Objetivo:** Construir de forma intencional un esquema de enunciación connotativa textual de la comprensión para contribuir al desarrollo de modos de actuación profesional.

#### **Acción N.3. Diseñar un esbozo de enunciación connotativa textual para su establecimiento en la dinámica.**

Se centra en la construcción cooperada y organizada de pasos a seguir para la comprensión del texto, sustentada en una dimensión de **intervención metodológica**, que incluye la **proyección enunciativa de un esquema de enunciación connotativa textual** de **naturaleza cognitiva y metacognitiva** en correspondencia con sus niveles, como expresión de síntesis.

Esta etapa presupone el dominio de las características del objeto de estudio que- a partir de la incorporación del nuevo contenido, relacionado con el que se poseía- favorece el enriquecimiento integral.

El método proyectivo de la comprensión de textos se sistematiza en la dinámica, a través del **procedimiento demostrativo profesional**. Permite, en un primer momento, el diseño de un esbozo de enunciación connotativa

textual para que el estudiante lo interiorice y aprenda a hacer, de manera que se produzca un desarrollo consciente de la actividad. Todo ello posibilita adquirir una concepción más totalizadora de la realidad objetiva para la cual él se prepara socialmente.

La utilización de este mismo procedimiento, pero en un momento superior de sistematización, facilita al estudiante **operar** de forma independiente en la **elaboración del esquema de enunciación connotativa textual** como operación psíquica que potencia su desarrollo a partir de la selección textual connotativa.

En la aplicación del diseño, el profesor no debe perder de vista:

- ? El seguimiento al diagnóstico.
- ? La consulta oportuna.
- ? La verificación y regulación del cumplimiento de las acciones que se realizan.
- ? El ofrecimiento de diferentes niveles de ayuda.
- ? La estimulación al análisis profundo y creativo.

Además, se debe propiciar que la comunicación se produzca en un ambiente cooperativo, donde se desplieguen mediante el componente informativo escrito - lo teórico y lo práctico en estrecha relación con lo afectivo y regulador. Por tanto, se hace necesaria la orientación del trabajo socializado lo que implica la proyección de:

#### Requisitos para el trabajo en grupo:

- ? Seleccionar un jefe.
- ? Distribuir las tareas.
- ? Socializar las tareas.
- ? Autocorregir los enunciados, a partir de los niveles de la enunciación connotativa textual.
- ? Designar un registrador de las intervenciones, para lo cual se utilizará un Registro de Sistematización de Enunciación Connotativa Textual Grupal.

- ? Designar, desde el trabajo en grupo, los que van a intervenir en cada aspecto.
- ? Orientar la construcción de esquemas en la pizarra.

Concreción del diseño de enunciación connotativa textual:

#### **Nivel de traducción locutiva**

- ¿Qué tipo de texto es?
- ¿De qué trata?
- ¿Cuál es la referencia que tienes del autor?
- ¿Cuál es el tema que aborda?
- ¿Qué personajes intervienen?
- ¿Cómo es el ambiente?
- ¿Cuál es el argumento?
- ¿Cuál es la estructura gramatical que predomina?
- ¿Cómo se clasifica por su función gramatical?
- ¿Con qué otras palabras establece relación?
- ¿Cómo clasificarla por su acentuación?
- ¿Qué regla ortográfica aplicar?
- ¿Qué relaciones sinonímicas o antonímicas se han establecido?
- ¿Qué relaciones entre palabras homófonas, homógrafas y parónimas se han establecido?

#### **Nivel de interpretación ilocutiva**

- ¿Qué opinión tienes de... ?
- ¿Cuáles son tus criterios acerca de... ?
- ¿Expresa tu consideración acerca de... ?

- ¿Cuáles son las palabras claves?

A partir de las consideraciones que ofreciste y la selección de las palabras claves:

- ¿Qué esquema construir que... ?
- ¿Cómo enjuiciar a... ?

### **Nivel de extrapolación perlocutiva**

El análisis se conducirá, básicamente, en función de que se establezcan relaciones entre el texto leído y otros textos:

- ¿Cómo relacionar este tema con otro conocido?
- ¿Cómo relacionar este contexto con otro conocido?
- ¿Cómo relacionar este tipo de texto con otro similar?
- ¿Cómo relacionar la vigencia de este texto respecto a otras realidades?

### Concreción de enunciación connotativa textual de naturaleza metacognitiva.

- ¿Qué hice?
- ¿Cómo lo hice?
- ¿Por qué lo hice así?

Al atender el todo y sus partes, es necesario poner énfasis en el tratamiento a los enunciados, por cuanto están expresados con oraciones interrogativas parciales y generales. En las primeras, se pregunta por uno de los elementos, pues en su naturaleza prevalece más la indagación cognitiva; por tanto, se utilizan pronombres o adverbios interrogativos.

Ante estas interrogantes, el profesor debe hacer que el estudiante reaccione y si no lo ha hecho bien, inicie un proceso de rectificación de sus acciones donde muestre una disposición pragmática acertada de la comprensión del texto. Lo anterior, deberá constituir el modelo para proceder ante la solución de la tarea.

El grupo da esta posibilidad, ya que las diferentes ideas comienzan a socializarse en la colaboración y comunicación, en la interacción profesor – estudiante; estudiante - estudiante; profesor – grupo. Se compara el desarrollo y el resultado de la tarea realizada, a partir del diseño. Ello favorece el conocimiento de forma consciente de las insuficiencias y trabajar para su eliminación, de modo que se acerque a la exigencia requerida, al cómo proceder indicado.

Dicha acción se desarrolla como parte de la actividad de aprendizaje y está muy relacionada con la orientación proyectiva que permite un avance con vista a producir un salto en el desarrollo, es decir, no conformarse con el nivel alcanzado, sino crear condiciones que propicien el alcance de niveles superiores. En este sentido, se atienden con énfasis los niveles de la enunciación connotativa textual, ya que alcanzarlos permite la lectura inteligente: el estudiante en formación capta el significado del texto y lo traduce a su código, a partir de lo explícito e implícito en él, y hace **sus proyecciones** de análisis donde expresa sus juicios y valoraciones acerca de lo leído.

Debe destacarse, en las preguntas correspondientes al nivel de interpretación ilocutiva, una orientación favorecedora de una posición crítica, valorativa, reflexiva. Este proceso es activo y su éxito depende de lo que el profesor haga, de cómo dirija el análisis. Tener en cuenta el modo de proceder revela la precisión como parte de la etapa de delineación - de aquellos aspectos que sirven de guía para una realización correcta de la actividad. En este orden, constituye un elemento importante el hecho de que se cree una disposición positiva en el estudiante.

### 3.1.3 Etapa III: Reflexión metodológica en la dinámica

**Objetivo:** Reflexionar acerca del esquema de enunciación para contribuir al desarrollo de modos de actuación profesional.

#### **Acción N. 4. Intervenir a partir de los esquemas de enunciación connotativa textual proyectados.**

Se concibe el método proyectivo de la comprensión de textos, a partir de la sistematización del procedimiento **demostrativo profesional**, como intencionalidad didáctica. Para ello se ha de enfatizar en la dimensión de

intervención metodológica, mediante la reflexión acerca de la proyección enunciativa realizada para enseñar a comprender textos escritos desde los talleres grupales, pues es allí donde se concretan los recursos funcionales necesarios para la consecución de una **actuación contextualizada**.

La intervención connotativa textual permite la materialización del "saber hacer", de ahí que el profesor ponga toda su atención en el aprendizaje del estudiante, a través de la actividad donde se produce y reproduce el conocimiento teniendo en cuenta la orientación e interacción. Por consiguiente, comprende desarrollo e independencia al **implicar un ejercicio contextualizado** donde pasa del dominio de la comprensión del texto escrito para sí, al uso de las enunciaciones, o sea, deben trascender, **desde y para** un nivel de desarrollo superior.

Se trata, entonces, de un proceso que expresa **transcomprensibilidad**.

La cualidad anterior, se hace efectiva en los talleres grupales del contexto áulico enunciativo cognoscitivo, donde predomina como procedimiento el demostrativo profesional mediante la participación metodológica (en un segundo nivel de sistematización como intencionalidad didáctica). Allí se despliegan armónicamente los componentes: informativo, afectivo y regulador, en ambiente cooperativo y actividad conjunta.

El entrenamiento sistemático de esta actividad comunicativa facilita la **interiorización** consciente de cualidades, valores y formas de conducta, que se manifiestan en la utilización del nuevo contenido. Por tanto, es necesario que el profesor permita que se opere, a partir de la reflexión sobre estas formas de interrogar, pues facilita la interacción, ayuda a extraer lo esencial, a aplicarlo en otras materias, tanto en la vida personal, como en lo cotidiano, además de que contribuyen a estimular su pensamiento y a aprender mucho más y mejor, a partir de un modelo de actuación.

Al preguntarse ¿qué es lo...? el estudiante debe comprender que el fin es llegar al conocimiento de la esencia explícita e implícita; cuando se pregunta ¿cómo es lo...? se busca el contenido, o sea, las estructuras lingüísticas que conforman el texto, su significado y función, en lo que se distingue no sólo el todo, sino también sus partes.

**Acción N. 5. Autocorregir el esquema de enunciación connotativa textual en la dinámica.**

Desde la posición de trabajo en grupos o equipos, el método proyectivo de la comprensión de textos proporciona el establecimiento de **vías para la autocorrección de la enunciación connotativa textual**, las cuales conducen al profesor a la comprobación de la efectividad de la forma utilizada para el alcance del resultado y, de acuerdo con ello, realizar los ajustes y correcciones requeridas.

Vías para la autocorrección de la enunciación connotativa textual:**? Relea nuevamente las enunciaciones diseñadas:**

- ¿Tienen una secuencia lógica y coherente?
- ¿Integró convenientemente todos los conocimientos lingüísticos en el análisis?
- ¿Se han concebido para identificar la información escrita explícita e implícita?
- ¿Se reconoce el tema?

**? Repase con cuidado y fíjese si las enunciaciones permiten:**

- ¿Opinar sobre la información escrita?
- ¿Resumir el significado del texto escrito en un esquema?
- ¿Distinguir otros contextos?

**? Revise otra vez:**

- ¿Agotó todas las variantes posibles de enunciación connotativa textual, de acuerdo con la situación comunicativa reflejada en el texto?
- ¿Hizo un uso adecuado del léxico?

En estas enunciaciones se pregunta por el todo; de ahí que la forma verbal suele ocupar el primer lugar al ser, casi siempre, de naturaleza metacognitiva.

Es necesario enfatizar que el profesor ha de considerar en la dinámica las vías para la autocorrección, o sea ¿qué actos de habla considerar? Esto garantizará la regulación que pueda hacerse de la actividad cognoscitiva, a favor de un aprendizaje reflexivo, con una implicación textual metodológica consciente.

Esta acción incluye la valoración parcial y general del control de lo diseñado y supone la comprobación de los resultados obtenidos respecto a las metas. Por tanto, exige una reflexión crítica para que el comportamiento esté a favor de la autocorrección de las acciones proyectadas. Este momento de interacción se centra en:

- ? El estudiante y el Jefe de grupo o equipo.
- ? Cada integrante del grupo de manera individual.
- ? Los integrantes del grupo de forma colectiva.

En consecuencia, el control realizado a un equipo o a un sujeto de manera particular puede constituir la demostración que requiere otro y este, a su vez, será el marco más apropiado para la sistematización del diagnóstico y la realización de las anotaciones pertinentes en el Registro de Sistematización de Enunciación Connotativa Textual Grupal.

#### 3.1.4 Etapa IV: Evaluación sistemática en la dinámica

**Objetivo:** Valorar el proceso y los resultados alcanzados en la dinámica de la comprensión de textos escritos en los estudiantes de primer año inicial de la carrera Educación Primaria con vista a efectuar el ajuste conveniente, en el escenario de demostración e interacción

##### **Acción N. 6. Evaluar qué se sabe y qué se sabe hacer con perspectiva.**

En esta etapa el método proyectivo de la comprensión de textos se materializa en el diseño de instrumentos para evaluar el aprendizaje de la comprensión del texto escrito y se expresa mediante la intervención connotativa textual. Toma el **demostrativo profesional** como **procedimiento** que se apoya en la **elaboración de ítems connotativo - textuales** y cuya valía radica en que proporciona al profesor la posibilidad de evaluar al estudiante en un tercer nivel de sistematización como intencionalidad didáctica.

Esta actividad, al implicar proyección, permite el enriquecimiento y ampliación del diagnóstico inicial, individual y grupal. Por tanto, requiere un análisis del desempeño, o sea, del conocimiento en función, en acción.

Se concreta en la interrogante: ¿cómo evalúo lo que hice? Por tanto, el profesor hace reflexionar al que aprende para enseñar, además supone la evaluación del desempeño sistemático que va alcanzando, gradualmente, el que aprende para enseñar en los talleres grupales. Lo anterior, posibilita una sistemática reflexión acerca de los resultados recogidos y comprende la orientación de enunciaciones de naturaleza cognitiva y metacognitiva que potencien el desarrollo:

- ¿Qué tipo de texto escrito voy a utilizar para evaluar?
- ¿Cómo debo integrar los ciclos?
- ¿Qué ejercicios diseño, a partir de la enunciación connotativa textual?
- ¿Cómo los relaciono coherentemente?
- ¿Para qué sirven los resultados de la evaluación?
- ¿Cómo utilizar los resultados de la evaluación?

La evaluación de los equipos se puede hacer por créditos: tres créditos total (correcto); dos créditos (parcialmente correcto); uno sin créditos (todo incorrecto).

Para esta actividad hay que tener en cuenta los tipos de preguntas para conformar los ejercicios. Especial atención merecen aquellos que sean de selección múltiple.

? Preguntas de V o F.

? Preguntas de selección simple (una respuesta correcta o incorrecta).

? Pregunta de selección múltiple (marcar las respuestas correctas o incorrectas).

? Pregunta de completar espacios en blanco.

? Pregunta de relacionar una columna con otra.

? Pregunta con esquemas gráficos.

? La información que no se trata o no se precisa en el texto.

? Pregunta de base común.

? Pregunta de ordenamiento (histórico– temporal; espacial; causal; funcional).

Tanto para los tipos de interrogantes, como para la elaboración correcta de preguntas de selección múltiple se tuvieron en cuenta los requisitos generales establecidos por el ICCP (**Anexo 21**).

Los profesores del colectivo de disciplina deben evaluar, constantemente, los resultados obtenidos con el empleo del método proyectivo de la comprensión de textos en el grupo y en el colectivo de año, el cual dinamiza el proceso y posibilita un desarrollo integral del estudiante, expresado en la asunción de un rol protagónico producto de la interacción.

### **3.2 Indicaciones didáctico-metodológicas para su aplicación en la práctica**

Las etapas son contentivas de las acciones de la metodología. Durante la preparación se ha de cumplir con su ejecución, a partir de la inclusión del método proyectivo de la comprensión de textos y del sistema de procedimientos, de modo que el profesor sistematice esta dinámica y se entrene metodológicamente.

El contenido de estas acciones está relacionado esencialmente con lo cognitivo y metacognitivo, en lo profesional, se apoya en la participación metodológica que genera- desde la capacitación- un alto sentido de compromiso y de tarea ardua.

Dichas etapas constituyen una guía metodológica; sirven para la preparación del profesor quien debe dejar un **modo de actuación** en el estudiante, a partir de la apropiación de la experiencia profesional significativa.

Lo anterior obedece a la necesidad de asumir un modelo intensivo en la formación del maestro. Requiere que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se aceleren los conocimientos, pues el estudiante debe dirigir con inmediatez la dinámica en la escuela primaria y enfrentarse a un colectivo de ciclo donde- no sólo va a aprender, sino también va a aportar-, en tanto tiene que participar en la elaboración de estrategias encaminadas a la solución de frecuentes problemas de los escolares en el uso de la lengua materna.

Se sugiere con la aplicación del método y de los procedimientos, dejar una herramienta clave que servirá de guía para su preparación teórico-metodológica y de sustento para cualquier análisis; se trata de precisar qué hacer y cómo hacerlo.

Se recomienda que durante la capacitación de los profesores se tenga en cuenta consultar el “Glosario de Términos del Proceso de Comprensión de Textos desde una Perspectiva LingüísticoPedagógica”. También se hacen necesarias las precisiones acerca de cómo se despliega el método proyectivo de la comprensión de textos en los componentes didácticos (objetivo, contenido, medios, formas de organización y evaluación) como expresión de la transcomprensibilidad.

La orientación del **objetivo** se revela en términos de habilidad con finalidad comunicativo - profesional. Ello permite descubrir la funcionalidad fundamental de lo que se aprende. Entraña no sólo propósitos de naturaleza cognitiva, sino también metacognitiva, tan necesarios en la preparación connotativa textual del futuro maestro primario. El **contenido** se presenta de forma contextualizada, mediante tareas con dimensiones reales en el contexto áulico cognoscitivo enunciativo.

Por tanto, el método proyectivo de la comprensión de textos debe propiciar el intercambio **desde y para** la comprensión de textos en la relación profesor – estudiante, estudiantes entre sí, lo cual favorece el carácter instructivo y educativo. Este movimiento requiere que el profesor opere con **procedimientos**: de inclusión cognitiva textual, de ejemplificación textual, de conversación connotativa y demostrativo profesional. El último, incluye la actividad cognoscitiva de los estudiantes que opera con: la selección textual connotativa, la elaboración de esquema de enunciación connotativa textual, la participación metodológica, y la elaboración de ítems connotativo textual. Su utilización funcional es expresión de **transcomprensibilidad**.

En cuanto a los **medios de enseñanza**, se prioriza el **texto escrito** en diferentes estilos, ya que desde primer grado se propicia la comprensión de significados vinculados a las necesidades comunicativas de los escolares; también se propone la utilización de papelógrafos en la construcción de esquemas por su contribución a través de lo relevante - al desarrollo del análisis, la memoria y la imaginación.

El punto culminante de la clase fundamentada en el método proyectivo de la comprensión de textos lo constituye "el taller", como **forma de organización**. En este escenario, a partir de la reflexión, se propicia una participación metodológica en la que interactúan todos los sujetos al converger la conversación, la duda o discrepancia la fundamentación, la iniciativa, a partir de las intervenciones que favorecen un intercambio acerca del trabajo independiente realizado a dúo, trío o grupos.

Se sugiere el uso por equipo de un **Registro de Sistematización de Enunciación Connotativa Textual Grupal** con la intención de poner énfasis en el desarrollo del proceso y su enriquecimiento ya que del error también se aprende.

Dicho registro permite al estudiante anotar las principales incidencias analizadas en el equipo y en el grupo en sentido general. Su organización posibilita la **automatización permanente del proceso**: cómo se ha actuado, qué efecto produjo cada intervención en los sujetos y el carácter de las relaciones generadas. Incluye además, la incorporación de otras interrogantes, a partir del tipo de texto seleccionado: ¿qué se hizo?, al considerar los niveles de la enunciación connotativa textual: ¿en qué se equivocaron?

La lógica de este análisis favorece la construcción de una visión común sobre la experiencia vivida entre todos, los que la han protagonizado. Por tanto, la sistematización resulta un mecanismo o herramienta para el logro de objetivos tales como:

1. No repetir errores.
2. Aprender el significado de la acción que se ejecuta y sus efectos.
3. Mejorar la propia práctica y la forma de hacer y compartir aprendizajes.
4. Generar nuevas motivaciones.
5. Lograr mayor cohesión grupal.
6. Contribuir al enriquecimiento de la teoría.

La **evaluación** ha de permitir la medición de la proyección enunciativa y la actuación contextualizada, expresada en una intervención connotativa textual trascendente, según el objetivo propuesto y la actividad cognoscitiva. Se orienta hacia la evaluación del nivel de desempeño cognitivo que debe manifestar:

- ? El dominio de la enunciación connotativa textual para la enseñanza de la comprensión.
- ? La capacidad para interactuar con diferentes contextos socioculturales.
- ? El nivel de desarrollo de las habilidades para conducir el proceso de comprensión de textos escritos en la escuela primaria.

En esta interacción es importante el tratamiento integral de los aspectos cognitivos, afectivos, motivacionales, axiológicos y creativos como componentes de la personalidad, mediante la satisfacción de las necesidades de los estudiantes que se preparan para ser maestros.

La dinámica de la metodología supone ofrecerles una explicación a los profesores en la práctica. Para ello, se recomiendan tres momentos de sistematización que, a partir de la **superación científico-metodológica**, den cuenta, por un lado, de su preparación en esta temática y, por otro, del nivel de desarrollo en espiral, es decir, el crecimiento en el modo de actuación contextualizado:

**Momento I:** Presentación y justificación.

**Momento II:** Demostración.

**Momento III:** Medición.

Presentación y justificación: en este primer momento, se le define y precisa el objetivo al profesor y se presenta el método proyectivo de la comprensión de textos con sus procedimientos. Asimismo, se explican cada uno de ellos para su utilización en la dinámica.

Demostración: el profesor hace efectivo el trabajo con el método, a partir de la selección personalógica de un texto acorde con el nivel de enseñanza para el cual se preparan los maestros en formación inicial.

En este momento se ha de tener en cuenta atender la incorporación activa de otras interrogantes, a partir del tipo de texto elegido y de la intención comunicativa.

La concreción práctica debe concebirse con varias sesiones de realización, de manera que permitan lograr un número considerable de intervenciones, a partir de la disposición que se presente y se justifique.

Medición: se debe realizar, a través de una valoración teóricometodológica-cualicuantitativa. Se propone el taller integrador como vía posible, a partir del cumplimiento de lo orientado proyectivamente. Esto implica hasta la elaboración de un instrumento contentivo de ítems connotativos textuales que respondan a los niveles alcanzados en el desempeño cognitivo.

Ha de destacarse que la concreción de este momento en el aula es expresión del resultado de la transformación lograda en cada estudiante, es decir, en su crecimiento, al poner énfasis en la transcomprensibilidad.

#### **Taller científico-metodológico a los profesores**

Para la preparación a los profesores acerca del desarrollo del proceso de enseñanzaaprendizaje de la comprensión de textos escritos, se sugiere un horario de trabajo de cuatro horas. En cada sesión se han de ejecutar las siguientes actividades:

- ✍ Impartición de cuatro talleres con una duración de dos horas cada uno con el propósito de dar tratamiento a la metodología: “El proceso de enseñar a enseñar la comprensión de textos escritos en la formación inicial del maestro primario”.
- ✍ Asesoría metodológica para la concepción del proceso de enseñar a enseñar la comprensión de textos escritos.
- ✍ Montaje de un Entrenamiento Metodológico Conjunto.
- ✍ Atención personalógica a los profesores al concebir el método y sus procedimientos.

Es preciso que los talleres aborden: “El aparato teórico-cognitivo de la metodología” y la “Metodología para el proceso de comprensión de textos escritos”, así como se debe consultar el “Glosario de Términos” derivado de la propuesta.

### 3.3 Análisis de los resultados de la triangulación metodológica

Se realizó la triangulación múltiple para la valoración de la efectividad de la aplicación de la metodología propuesta. Se utilizaron el estudio de casos, la entrevista en profundidad y el método de criterio de expertos.

#### Valoración de los resultados de la aplicación del estudio de casos

Este estudio tuvo como antecedente la atención psicológica ofrecida a los profesores en los Talleres Científico-Metodológicos. Dichos talleres propiciaron la selección de la **unidad de estudio**, conformada por un grupo y el profesor de la disciplina que imparte la asignatura Lengua Española y su Enseñanza en la Escuela Primaria, con el propósito de evaluar en la dinámica la sistematización del método proyectivo de la comprensión de textos y sus procedimientos. **(Anexos 22 y 25)**.

La razón de la elección de la unidad de estudio reside en el carácter revelador y peculiar de los sujetos para interactuar con su profesor en el contexto áulico cognoscitivo en talleres integradores, como forma de organización culminante de la clase centrada en el método proyectivo de la comprensión de textos que manifiesta el **papel comunicativo** que elige el profesor para él mismo y para el estudiante, el cual constituye el contenido de las modalidades de la enunciación al “enseñar a enseñar” con recursos que deberá utilizar en la praxis.

Desde esta perspectiva, se considera justo apoyarse en el estudio de casos como principal técnica de recogida de datos, que favoreció la introducción del investigador en el grupo de los sujetos objeto de estudio, el cual coincide con uno de los seleccionados en el diagnóstico inicial.

El profesor de la unidad de estudio escogida conoce de la teoría que se propone para enseñar a enseñar la comprensión de textos escritos, a partir de su participación en los talleres. En ese orden, manifestó considerarse bien orientado para la instrumentación del método; no obstante, se hizo necesaria la toma de decisiones. Para ello se retomaron los tópicos en los cuales se apoya el profesor para proyectar una secuencia lógica connotativa del texto y se puntualizó en el tratamiento a los siguientes aspectos que se enuncian:

- ? Selección del texto.

- ? Caracterización (tener presentes las propiedades del texto y atender los procedimientos que favorecen la cohesión textual).
- ? La enunciación connotativa textual (tener en cuenta lo cognitivo y lo metacognitivo).
- ? La construcción y utilización de esquemas lógicos.
- ? La evaluación del proceso de intervención connotativa textual.

Las sesiones de trabajo con los sujetos permitieron establecer un compromiso, aclarar dudas, así como compartir criterios acerca de la ciencia, en general, de la asignatura, en particular y de su estilo, en lo singular.

Concretamente se estudió cómo se presentó y se justificó la comprensión de textos escritos como una intencionalidad didáctica en la que se incluyó la sistematización, para este nivel de enseñanza, de la intervención metodológica al tomar en cuenta como contenido la enunciación connotativa textual, cuya base se encuentra en la orientación proyectiva del análisis integral y en la actuación.

Con el fin de regular el proceso, se les entregó a los sujetos de la unidad de estudio una **‘hoja individual’** contentiva de una sucesión de **operaciones didácticas** cuyo objetivo era contribuir al **fortalecimiento de la base orientadora**, a partir del procedimiento demostrativo profesional y del tipo de texto determinado para proyectar el análisis desde y para la comprensión de textos escritos: **muestrear, seleccionar, estudiar, diseñar o construir, reflexionar y evaluar**.

Se organizaron seis talleres, de manera que a cada integrante del equipo le correspondiera intervenir en un momento determinado. Lo anterior permitió la observación profunda de la participación de cada estudiante y favoreció el enriquecimiento del Registro de Sistematización de Enunciación Connotativa Textual Grupal, al recogerse las incidencias generadas.

En este proceder quedó reflejado el desarrollo de los sujetos en la concepción presentada y la reflexión originada, que fue guiada por el profesor. En algunos momentos, básicamente, con un carácter preventivo, contó con la intervención del investigador.

Los textos trabajados con anterioridad fueron convertidos en un instrumento contentivo de preguntas de control con opciones en función de utilizarlos en la evaluación del aprendizaje. Se tuvieron presentes los niveles de desempeño cognitivo, que dieron cuenta del dominio de la concepción integral para la enseñanza de la comprensión, de la capacidad para interactuar con diferentes contextos socioculturales, y del nivel de desarrollo de las habilidades alcanzadas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos en la escuela primaria.

El resultado de los instrumentos elaborados enriqueció la construcción de un **Cuadernillo**, que se configuró como un material básico para este nivel de enseñanza, a partir de las operaciones básicas que expresa el proceder con el método propuesto.

Se partió de la orientación proyectiva. Mediante ella se constató cómo los sujetos anotaban las principales incidencias analizadas en el equipo y en el grupo en sentido general. La organización del Registro de Sistematización de Enunciación Connotativa Textual Grupal favoreció el crecimiento permanente del proceso, al registrarse: cómo se había actuado, en qué se equivocaron, en cuál nivel de enunciación connotativa textual se producían las mayores dificultades, qué efectos generaba cada intervención y para qué les habían servido las relaciones interactivas generadas. **(Anexo 25)**.

En el análisis proyectivo del diseño de cada equipo se determinaron niveles de reflexión entre: el estudiante y los miembros del equipo; el estudiante y el representante del equipo que presenta los resultados y el grupo; entre los estudiantes del equipo y del grupo; los estudiantes del equipo y el profesor; los estudiantes sobre sí mismos.

Las reflexiones encararon con énfasis el tratamiento de cada tipo de texto en lo singular, pues de ahí su identificación con la enunciación connotativa textual. De ello emergieron iniciativas que ubicaban al estudiante en un tercer nivel de desempeño cognitivo, al favorecer la intervención en esta dirección.

Se hizo necesaria la demostración enfática de algunos de los elementos. En este sentido hubo que detenerse en la atención a la cohesión textual y en la construcción de esquemas lógicos, a partir del valor de la noción

gramatical según el tipo de texto. A través de este ejemplo, extraído como producto de la interacción grupal, obsérvese cómo se procedió:

**Texto:**

**Un niño bueno, inteligente y aseado es siempre hermoso. Pero nunca es un niño más bello que cuando trae en sus manecitas de hombre fuerte una flor para su amiga (...)**

**José Martí.**

**La Edad de Oro.**

**Desarrollo del análisis:**

El texto fue tomado del prólogo de La Edad de Oro titulado: "A los niños que lean La Edad de Oro"; prólogo es la parte que precede a la obra. En 1889 se le ofreció a José Martí una posibilidad muy especial de comunicarse con los niños y adolescentes de nuestra América. El editor brasileño Aarón Da Costa Gómez tuvo una gran idea: publicar una revista para los más jóvenes, titularla La Edad de Oro y confiarle su redacción a Martí.

A pesar de las muchas y serias tareas que el revolucionario cubano debía acometer en diversos frentes, asumió con entusiasmo la propuesta. Cuatro números aparecieron de la revista y fueron obra de Martí quien, además de buscar o encargar las ilustraciones, escribió la totalidad de los textos; gran parte de ellos originales; otras, adaptaciones o versiones.

En este texto se le prestó atención al análisis perceptivo de las palabras de difícil articulación que podían interferir en la comprensión: **aseado, hermoso, fuerte**; de ahí que fueron tenidas en cuenta por los sujetos al construir las enunciaciones connotativas textuales a un nivel de traducción locutiva.

Lo mismo sucedió al trabajar con las incógnitas léxicas o búsqueda del significado contextual **bueno, inteligente, aseado, hermoso, fuerte**, (contextualización- en qué momento lo dijo y por qué) y la clave semántica del texto, al tener en cuenta la estructura denominativa de la realidad "adjetivo", su función en relación con la significación textual.

**Clave semántica del texto:**

El sustantivo: "niño"



**bueno, inteligente, aseado = hermoso**  
**bello**  
**fuerte adjetivos**  
**(cortés)**

La intervención del investigador se encaminó hacia la búsqueda de procedimientos de cohesión textual, e insistió en la realización de enunciaciones que responden a un primer nivel:

- ¿Cuál es el sustantivo que se reitera?
- ¿Qué se dice del niño?
- De esos adjetivos enunciados, ¿cuáles significan lo mismo?
- ¿Por qué se han utilizado?
- ¿Qué otras palabras están realizando la misma función del adjetivo?
- ¿A qué obedece esto?

**Precisiones:**

La recurrencia o repetición de elementos del texto.

- ✍ Mera reiteración léxica del sustantivo "niño".
- ✍ Repetición sinonímica (palabras con idéntico valor semántico), los adjetivos "hermoso" y "bello".
- ✍ Sustitución pronominal: sus. -- su.

Se tuvo en cuenta que el adjetivo tiene función denominativa referencial como categoría gramatical, por tanto, expresa cualidades.

En esa línea, los sujetos puntualizaron que las palabras utilizadas emergen de la intención comunicativa del texto que se concreta en informar cómo debían ser los niños. En el análisis se hizo evidente el valor axiológico del texto (**verdad, bondad, belleza**), en tanto Martí comunica cómo él quería que fueran los niños de América; para ello utilizó los adjetivos: bueno, inteligente, aseado, así lograrían ser hermosos y bellos.

Los criterios producidos partieron de que con el término "bueno", se alude a la bondad del niño y cuando le atribuyen el adjetivo "inteligente" se refiere a que debe ser instruido y hábil; también consideraron la higiene como una cualidad básica que debe caracterizarlo, ya que esto hace que sea saludable; entonces se puede hablar de un niño hermoso. Pero esta hermosura no se completa hasta tanto el niño no sea capaz de traer en sus manos una flor para su amiga (belleza), gesto que se traduce en los adjetivos: (cortés, cordial, caballeroso). Esta última idea no aparece explícita, pero queda inferida a través del análisis.

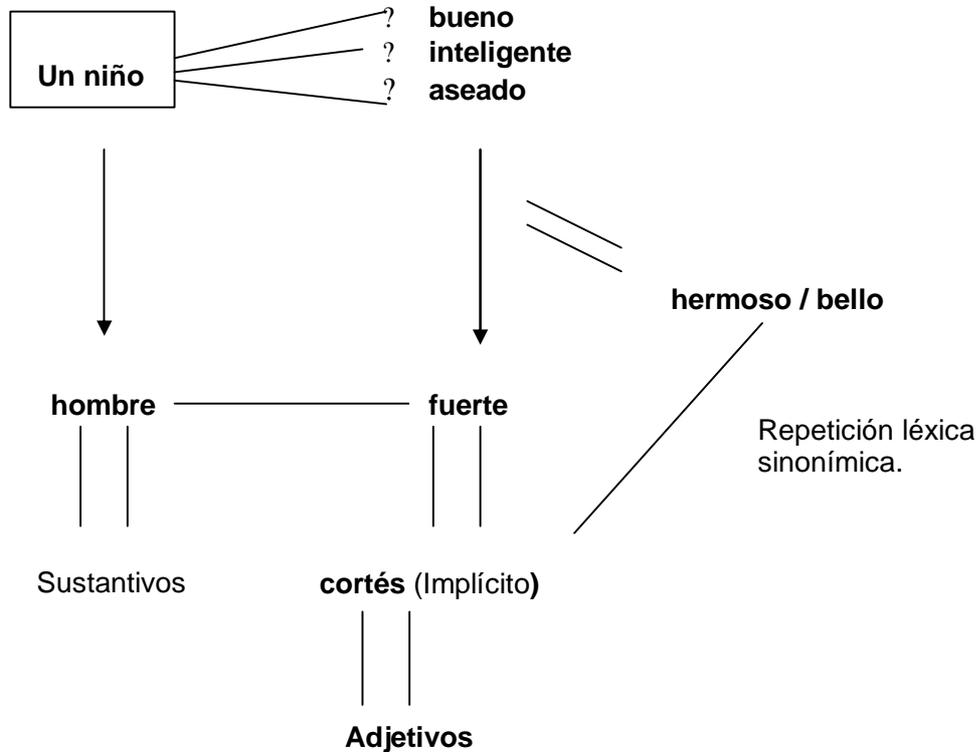
Se valoró que el texto ofrece una definición acerca de cuándo debe considerarse a un niño hermoso, a un niño completamente bello, es decir, los valores que debe poseer para que se le atribuyan esas condiciones. Este criterio abarcó las características internas y externas del niño, porque puede haber uno muy bello externamente, que si no posee las cualidades que el autor cita, es un niño completamente feo.

Los argumentos estuvieron alrededor de que el criterio expresado por Martí es válido, no sólo para los niños, sino para todas las personas. En las escuelas primarias de nuestro país se deben formar estas cualidades porque... Para este caso, se pusieron ejemplos concretos extraídos de la realidad.

Fue necesaria una intervención en la construcción de los esquemas lógicos derivados de este análisis, ya que constituyeron un progreso en la reorganización cognitiva; en este sentido, todos no coincidieron, pues aquí influyó mucho la imaginación. Por eso, se fue flexible, aunque sin perder la esencia de lo comunicado en el texto.

Esquema lógico:

(RED)



La experiencia de la investigadora permitió demostrarle a la unidad de estudio seleccionada que pueden aparecer otros esquemas, todo depende de la abstracción que se haga del todo durante el análisis y de la imaginación. Es por ello que el texto puede quedar sintetizado, a través de la representación de la figura de un niño que lleva dentro de sí los adjetivos, o sea, en la estructura de su cuerpo, pues ellos expresan cualidades, que al tenerlas en cuenta, contribuyen al crecimiento favorable para el desarrollo de la personalidad, de ahí que se alcance un hombre de bien, un gigante. Esto mismo sucede, si se asocia a un esquema que represente un árbol.

**(Obsérvense las figuras 2 y 3 de los Anexos 23 y 24).**

Se continuó haciendo precisiones, a partir de las dudas e inquietudes surgidas y de la propia aplicación del método proyectivo de la comprensión de textos y de sus procedimientos- que son el sustento del proceso - en tanto sirven para que los sujetos realicen operaciones que permitan una demostración profesional, desde su preparación en el aula.

Se confirmó - en el estudio - la inclusión del modelo didáctico en el proceso de enseñanzaaprendizaje de la comprensión de textos escritos y la implementación sistemática de la metodología, a través del método, donde se consideró desde el análisis textual integrador, hasta la elaboración de ejercicios para evaluar el desempeño en esta línea.

Finalmente, la unidad de estudio seleccionada significó el valor de la lógica de las operaciones didácticas seguidas en el proceso y apuntó la necesidad de profundizar constantemente en los conocimientos teóricos acerca de la ciencia lingüística; asimismo, valoraron de justa y oportuna la inclusión del contenido **enunciación connotativa textual**, en tanto, les permitió alcanzar un nivel superior de desarrollo.

Es bueno destacar que los participantes contribuyeron al enriquecimiento de la propuesta, al considerar incluir la construcción de esquemas en la elaboración de instrumentos para evaluar el aprendizaje de los escolares, pues con ello se puede favorecer su creatividad y el desarrollo de su pensamiento lógico y también los del escolar primario.

El despliegue del método proyectivo de la comprensión de textos, permitió el cumplimiento de las **exigencias** siguientes:

- ✍ Lograr la transcomprensibilidad.
- ✍ La garantía de un clima psicológico favorable que estimule la creatividad del estudiante en la construcción de enunciaciones, a partir del tipo de texto objeto de análisis en el aula.
- ✍ El desarrollo de reflexiones, críticas y valoraciones.

Al cumplir con estas exigencias, se resignificó la intención comunicativa de los textos escritos, al atender su tipología, pues esto les ha de permitir a los sujetos la toma de conciencia personal y grupal acerca del proceso de comprensión.

En sentido general, se reconoció en cada estudiante de la unidad de estudio seleccionada un crecimiento en la ejecución de las operaciones didácticas para su desarrollo profesional favorable en la escuela.

### Valoración de los resultados de la entrevista en profundidad

Después de la preparación a los profesores, por medio de la metodología, se requería de una conversación profunda y natural en la que explicitaran su valoración acerca del método proyectivo de la comprensión de textos y de los procedimientos. (Anexo 26).

La metodología para la comprensión de textos escritos propuesta - señalan los entrevistados - responde a una coherencia lógica del proceso de enseñar a enseñar y se hace necesario tenerla presente en el abordaje de otras materias, porque no hay una clase exenta de comprensión. En ese mismo orden, se consideró que esta forma acerca más al estudiante a lo que debe hacer con un texto en la escuela primaria; de ahí la importancia de la esencialidad de las relaciones dimensionales planteadas.

Los argumentos para dinamizar el método posibilitan la integración en la práctica del "saber aprender" y el "saber enseñar", porque los procedimientos y las operaciones se presentan como recursos metodológicos que organizan, productivamente, el proceso como un todo. Desde esta perspectiva se fortalecen las relaciones de subordinación entre el profesor y el estudiante.

Específicamente, el **diseño** garantiza que el estudiante profundice en la estructura del texto y en los procesos que intervienen en la comprensión. De esta manera se puede construir con coherencia y de forma balanceada los niveles de la enunciación connotativa textual, tanto los de naturaleza cognitiva como metacognitiva, pues esto repercute en la evaluación del desempeño en esta temática.

La implementación en la práctica del método propuesto, mediante la metodología, permite que en el proceso se enseñe con más profesionalidad y, de hecho, se eleve - de manera continua - la calidad de la educación. Por otro lado, facilita a los profesores que lo apliquen, no soslayar la capacidad de demostrar de manera sistemática y creativa, a partir de los tipos de textos que se utilicen.

La **reflexión**, en su concreción, contiene todas las demás operaciones, por cuanto ella contribuye a que se materialice la propuesta. Se proyecta la relación entre el profesor y el estudiante como reflejo de la esencia del método, debido a que dinamiza el cómo proceder en el desempeño profesional.

Se comparte la idea de que para su cumplimiento se cuente con el diagnóstico y la caracterización del estudiante, para conocer los conceptos y proposiciones que domina y poder ofrecer los niveles de ayuda requeridos. En su función transformadora, no se eluden los componentes del proceso de enseñanza- aprendizaje y las relaciones que establecen.

En este sentido, el taller grupal - como forma de organización - favoreció el desarrollo del futuro maestro al propiciar una ejecución que genera la participación como resultado de la actividad.

Proyectar las etapas de la metodología hasta la evaluación implicó tener en cuenta, desde la capacitación, cómo comprobar los resultados mediante la reflexión crítica y la reproyección de lo concebido, expresado en la elaboración de instrumentos para la medición del aprendizaje; estos mismos ejercicios favorecen la calificación final de los sujetos.

Considerar todos los momentos fue esencial: de esta forma se introdujo el proceder con la metodología, así como se evaluó su evolución. Esa primera oportunidad sentó las bases para una orientación proyectiva a ejecutar en un taller grupal donde la participación comunicativa metodológica connotativa textual fluyera de manera espontánea y profesional.

Finalmente se expresó que es posible la inserción de la organización propuesta en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos desde una perspectiva lingüístico pedagógica, en tanto favorece, significativamente, el crecimiento de los estudiantes en formación inicial **desde y para** el trabajo con el texto. Esto refleja el grado de coincidencia de los usuarios en cuanto a la apreciación positiva que poseen.

### Valoración de los resultados de la aplicación del método de Criterio de Expertos

Con el fin de obtener información acerca de la opinión de determinados profesionales de experiencia en este objeto, se sometió a valoración la metodología elaborada. Se aplicó el criterio de expertos, mediante el método Delphy. Para ello se tuvieron en cuenta los siguientes momentos:

**Momento I - Elaboración del objetivo:** Obtener información acerca de las acciones de la metodología elaborada, a partir de la teoría que la sustenta, así como de la efectividad que esta tendría al implementarse su utilización en la dinámica por los profesores.

**Momento II - Selección de los expertos:** Para ello se tuvieron cuenta las cualidades que deben caracterizar a las personas que fungen como expertos. Entre ellas se encuentran: estructura ocupacional, ética profesional, maestría, imparcialidad, intuición, enfoque, independencia de juicios, etc. Además de otras características, tales como: experiencia, competencia profesional, creatividad, disposición a participar en la encuesta, capacidad de análisis, espíritu crítico, categoría docente y grado o categoría científica, incluye a los que están en proceso, o sea, a los que son aspirantes.

La población de posibles expertos estuvo integrada por 30 profesionales: un metodólogo nacional, 2 provinciales, 23 profesores, tres Jefes de departamento, un Jefe de disciplina. De ellos, tres doctores- titulares, diez master -auxiliares, cuatro aspirantes a doctor en ciencias y auxiliares, once asistentes, 2 instructores.

A partir de aquí y con el propósito de determinar el nivel de competencia (k) para su definitiva selección como expertos, se elaboró y aplicó una encuesta (**Anexo 27**) para calcular el coeficiente de conocimiento (Kc.) y el coeficiente de argumentación (ka). Para obtener Kc., los expertos debían marcar con una X el conocimiento o información que poseían sobre el tema, expresado en una escala del 1 al 10. Para obtener Ka, se les presentó una tabla con cinco fuentes posibles de conocimiento acerca del objeto de investigación, con la siguiente escala valorativa: A (alto), M (medio), B (bajo).

**Momento III - Valoración de la metodología como expresión de las relaciones dialécticas establecidas en el modelo.**

**Determinación del coeficiente de conocimiento (Kc.).**

De un total de 30 posibles expertos, 27 alcanzaron un Kc. entre 0.90 y 1 (calificado por el investigador como alto), tres obtienen un Kc. entre 0.7 y 0.8 (calificado por el investigador como medio). Estos resultados manifiestan que el 100% del total de personas consideradas como posibles expertos, poseen un Kc. entre alto y medio, lo que evidencia que la selección inicial de inclusión- según los criterios considerados- es positiva. **(Anexos 28 y 30).**

**Determinación del coeficiente de argumentación (ka).**

Los 30 posibles expertos argumentaron el nivel de conocimiento que tienen acerca del objeto, a través de la pregunta número 2 de la encuesta. La valoración del análisis se hizo a partir de las fuentes ofrecidas por el investigador.

En la fuente número 1; 27 evaluaron de alto y tres, de medio. En la 2; 23 evaluaron de alto y siete de medio En la 3: cuatro evaluaron de alto, 18, de medio y ocho, de bajo en la 4; nueve evaluaron de alto, 16 de medio y cinco, de bajo. En la 5: cuatro evaluaron de alto, 18 de medio y ocho de bajo y en la 6: 12 evaluados de alto y 18 de medio. **(Anexos 29 y 32).**

Al evaluar por persona el comportamiento integral de las diferentes fuentes de argumentación, se obtuvo que 23, 4, 3 posibles expertos obtienen coeficientes de argumentación de: 1, 0.9, 0.8, respectivamente; lo cual indica que existe una correspondencia bastante aproximada entre el Kc. y el ka. obtenido por cada persona. **(Anexo 31).**

**Determinación del coeficiente de competencia (k).**

Teniendo en cuenta que en los 30 posibles expertos el valor del coeficiente de competencia es alto (0,851,0), se considera que todos pueden ser consultados para evaluar y emitir sus criterios acerca de la metodología, tanto en su concepción teórica como práctica. **(Anexo 30).**

**Búsqueda del índice de concordancia entre los expertos:**

Para buscar el índice de concordancia se procesaron los resultados - estadísticamente - y se siguieron los pasos del método Delphy:

**1- Cálculo de la frecuencia absoluta. (Anexo 33, tablas 1; 2; 3)**

Esta matriz se elaboró al relacionar los aspectos seleccionados contra las categorías que los expertos otorgaron a cada uno de ellos (muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo), se sitúa en casillas el número de expertos que seleccionó cada opción, es decir, la frecuencia de selección.

**2- Cálculo de la matriz de frecuencia acumulada. (Anexo 34, tablas 4; 5; 6)**

En función de introducir frecuencias relativas calculadas sobre la base de las frecuencias acumuladas, para la utilización de una distribución normal, se relacionaron los parámetros seleccionados contra las posibles categorías. Se colocó en cada casilla la acumulación de votos; finalmente, se sumó el valor de cada casilla con los valores de las que le anteceden.

**3- Cálculo de las frecuencias relativas acumuladas. (Anexo 35, Tablas 7; 8; 9)**

Representa la medida empírica de la probabilidad de que cada parámetro seleccionado sea situado en determinada categoría. Para construir la tabla se divide el valor de cada casilla de la tabla anterior por el número de expertos consultados.

**4- Cálculo de los valores de las abscisas. (Anexo 36, tablas 10; 11; 12)**

Se determina el valor de la distribución normal inversa acumulada para obtener los valores que corresponden a las probabilidades calculadas en esta distribución. Esto se realizó a partir de buscar cada uno de los valores de las casillas de la tabla anterior por la inversa de la curva normal.

### 5- Búsqueda de los puntos de corte .

Una vez determinada la curva normal estándar inversa, se suman los valores numéricos de cada columna y cada fila; se promedian las filas y, el resultado (las sumas de las filas, representan la sumatoria de valores para todas las categorías, excepto la última).

Según la metodología, se elimina la última columna debido a que cuando se determine el último punto de corte, indicará que todos los valores que sean mayores que ese valor, corresponderá a la variable eliminada, de aquí que sólo aparecen tres columnas con las escalas (muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo); se divide entre cuatro, que es el número de columnas que se hace corresponder a cada escala, el valor obtenido se asigna a la columna P, que significa promedio.

De igual forma se procede con las columnas, donde aparecen las escalas (muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo), pero el resultado de la suma de la columna se divide entre el número de parámetros seleccionados y evaluados (en este caso 6, 4, 4), y se halla el promedio de cada columna.

A los valores que resultan de las operaciones anteriores se les llama (muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo).

Al dividir el resultado de la columna "suma de valores" entre 24, 16 y 16 para las acciones, procedimientos y operaciones didácticas, respectivamente, se obtuvieron los valores de N (valor límite) en cada uno de los casos que nos ocupan. Por lo que para saber en qué rango verdaderamente está la variable, se le resta al valor límite N, el valor promedio de cada fila P. **(Anexo 37, tablas 13; 14; 15).**

Como el valor N-P (-0.10889), está por debajo de 0.463367, que es el punto de corte o límite superior para la categoría de muy de acuerdo, le corresponde la categoría de muy de acuerdo. De manera análoga se determina cada rango de cada indicador, cuyos resultados se pueden apreciar en la tabla del anexo antes citado. De acuerdo con los resultados obtenidos, los expertos aceptan los parámetros seleccionados para evaluar la calidad de la metodología al quedar estos ubicados en la categoría de muy de acuerdo.

### Conclusiones del Capítulo

- ✍ El proceso de explicación y valoración de la metodología reveló una tendencia satisfactoria de desarrollo de modos de actuación en el proceso de enseñanzaaprendizaje de la comprensión de textos escritos desde una perspectiva lingüístico-pedagógica, al establecer el método y sus procedimientos en la preparación del estudiante de primer año inicial de la carrera Educación Primaria.
- ✍ Los criterios emitidos, a partir de la valoración, permiten reconocer con argumentos significativos, la validez de la lógica integradora propuesta en esta tesis.
- ✍ La metodología contentiva del método proyectivo para la comprensión de textos y los procedimientos propuestos fueron valorados mediante un estudio de casos, una entrevista en profundidad y el criterio de expertos, los cuales revelaron la necesidad de sistematizar esta forma de proceder hasta transferirla a otras materias, pues posibilita la integración de la unidad entre lo instructivo y lo educativo, concretados en la formación de sentimientos y convicciones acordes con los principios de la Educación.

## CONCLUSIONES GENERALES

- ✍ El análisis realizado evidencia las inconsistencias epistemológicas que existen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos durante la formación docente del maestro primario, al no sistematizarse de forma contextualizada una lógica proyectiva integradora, lo que revela la necesidad de concebir un modelo didáctico como expresión de una dinámica de “enseñar a hacer”, a partir de potenciar la reflexión, mediante la intervención metodológica.
- ✍ El modelo didáctico es revelador de la lógica integradora entre la enunciación connotativa textual, la orientación proyectiva y la intervención connotativa textual, que como regularidad esencial explica el comportamiento del proceso, al ser expresión de las relaciones entre las dimensiones desciframiento de significados, de orientación y de intervención metodológica.
- ✍ La lógica integradora entre las dimensiones deviene un método proyectivo de la comprensión de textos que viabiliza la interactividad del proceso, mediante procedimientos que permiten evaluar - desde la sistematización de operaciones didácticas - los logros alcanzados por los estudiantes en la ejecución de la actividad.
- ✍ A partir de revelar la brecha epistemológica y la contradicción fundamental entre el desconocimiento intencional del objeto, la orientación y la integración de la intervención metodológica - como primeros pasos de síntesis esenciales de la investigación - se transita en un proceso de abstracción, a la configuración de un modelo didáctico que se dinamiza a través de la contradicción interna entre la comprensión de textos y la transcomprensibilidad. Esta dinámica se constituye en expresión sintética de la lógica científica desarrollada en el proceso investigativo.
- ✍ La relación lógico - dialéctica que se establece en la valoración científica de los resultados alcanzados con el estudio de casos, la entrevista en profundidad y el método de criterio de expertos, permitió corroborar la viabilidad de aplicación de la metodología, contenitiva del método y del sistema de

procedimientos, que contribuyen al enriquecimiento de la didáctica de la lengua para la formación de maestros.

**RECOMENDACIONES**

- ✍ Continuar sistematizando las relaciones de esencia del modelo como un instrumento valioso que favorece al perfeccionamiento de profesores, maestros y maestros en formación inicial, entre otros profesionales que se desempeñan como docentes a tiempo completo.
- ✍ Generalizar la propuesta por medio de cursos de superación, postgrados y diplomados para los maestros tutores, en cada sede, con el propósito de aplicar y sistematizar el modelo didáctico, con el fin de perfeccionar su preparación científico-metodológica.
- ✍ Introducir la metodología con perspectiva en la preparación especializada a profesores de los pre-pedagógicos.

## GLOSARIO DE TÉRMINOS DEL PROCESO DE COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS DESDE UNA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICO – PEDAGÓGICA

- ? **Comprender desde un maestro:** es descifrar significados y construir enunciados al penetrar en la esencia. Como proceso intelectual pedagógico consciente en la formación de maestros supone- al captar los sentidos- la organización en la concepción del análisis y de la transmisión de sentimientos.
- ? **Comprensión intencional:** permite potenciar la asimilación de otros conocimientos y habilidades para aplicar en el procesamiento y uso de la información.
- ? **Contexto áulico cognoscitivo enunciativo:** es el entorno específico donde el profesor y los estudiantes en formación para maestros, a partir de enunciaciones, comparten en interacción verbal los conocimientos organizados y concebidos para “enseñar a enseñar” la comprensión de textos escritos.
- ? **Connotativo textual:** comprende la acción pedagógica de la comprensión de significados del texto para un uso contextual específico intencional.
- ? **Enunciación Connotativa Textual:** es una construcción específica que combina la comprensión intencional y la producción de actos de habla. Está orientada a descubrir significados y a propiciar- en la formación de maestros- el intercambio pedagógico.
- ? **Enunciación Connotativa Textual a nivel de traducción locutiva:** el locuente expresa las intenciones explícita e implícita del texto leído. Se conforma por un contenido, a partir de la comprensión del texto, que integra la traducción y la construcción de actos orientados al descubrimiento de significados.
- ? **Enunciación Connotativa Textual a nivel de interpretación ilocutiva:** expresa la decisión intencional del locuente. Se conforma por un contenido que implica la valoración, la emisión de juicios sobre el texto leído y la construcción de actos que permitan la actuación crítica.

- ? **Enunciación Connotativa Textual a nivel de extrapolación perlocutiva:** expresa la trascendencia contextual que adquiere el texto en el locuente. Se conforma a partir del contenido del texto y la construcción de actos que implican reacción ante lo leído, aplicación y modificación de conductas.
- ? **Intervención connotativa textual:** comprende la realización concreta del intercambio pedagógico a partir de la comprensión intencional de significados.
- ? **Niveles de la Enunciación Connotativa Textual:** incluyen la integración de la comprensión de sentidos del texto y la construcción de actos de habla orientados a descubrir significados en un contexto específico.
- ? **Transcomprensibilidad:** es una cualidad del proceso de comprensión de textos por parte de maestros de la Educación Primaria. Significa el tránsito del entendimiento consciente de los textos al uso pedagógico específico intencional de las enunciaciones.

**PRODUCCIÓN CIENTÍFICA VINCULADA CON EL TEMA DE INVESTIGACIÓN**

1. LORIÉ GONZÁLEZ, ODALIS. Análisis y comprensión de textos. -- Curso Provincial de Lingüística Textual. ISP. "Raúl Gómez García". -- Guantánamo, oct., 1996.
2. -----,----- . Propuesta metodológica para desarrollar la comprensión de textos, a partir de los contenidos gramaticales. -- Centro de Documentación Informática del ISP. "Raúl Gómez García".-- Guantánamo, jun., 1997.
3. -----,----- . Hacia una nueva forma de comprensión en las clases de gramática -- En Revista Con Luz Propia. – La Habana, ene., 1998.
4. -----,----- . Material didáctico para la comprensión de textos en las clases de gramática. -- Centro de Documentación Informática del ISP. "Raúl Gómez García". -- Guantánamo, abr., 2000.
5. -----,----- . En busca de una variante para la comprensión de textos en las clases de gramática. – En Evento Internacional Pedagogía' 2001. -- Palacio de las Convenciones de la Habana, 2001.
6. -----,----- . Variante para la comprensión de textos en las clases de Lengua Española II. -- Tesis presentada en opción al grado académico de Master en Investigación Educativa -- La Habana, jun., 2002.
7. -----,----- . Cuadernillo para la comprensión de textos. -- Centro de Documentación Informática del ISP. "Raúl Gómez García".--- Guantánamo, ene., 2003.
8. -----,----- . Enfoque histórico en la enseñanza de la Lengua Española II para la formación de maestros primarios. -- Centro de Documentación Informática del ISP. "Raúl Gómez García". -- Guantánamo, mayo, 2004.

## **Producción Científica Vinculada con el Tema de Investigación**

---

9. -----,----- . Aprendiendo a elaborar ítems para evaluar la comprensión textual en los escolares primarios desde la formación inicial del profesional en la Educación Primaria. -- Evento provincial Pedagogía' 2005 -- . ISP. "Raúl Gómez García", Guantánamo, 2005.
10. -----,----- . Lectura, comprensión y construcción textual. II Seminario Internacional de Estrategia de Aprendizaje. -- Perú, abr., 2005.
11. -----,----- . Lectura, comprensión y construcción textual, II Seminario Internacional de Estrategia de Aprendizaje. Centro de Información para la Educación, ISP. "Raúl Gómez García".- - Guantánamo, ene., 2006.
12. -----,----- . Variante para la Comprensión de Textos en las clases de Lengua Española. -- II. Encuentro Bilateral Cuba – República Dominicana. Centro Universitario de Guantánamo, jul., 2005.
13. -----,----- . Aproximación a la comprensión del texto: Carta del Che a Fidel. -- Centro de Información para la Educación. -- ISP. "Raúl Gómez García". -- Guantánamo, ene., 2006.
14. -----, ----- . Lectura y Comprensión de Textos. Primer Taller Científico Metodológico de Lengua, Literatura y Didáctica de las Humanidades. -- ISP. "Raúl Gómez García", Guantánamo, 2006.
15. -----, ----- . Metodología para la comprensión y construcción de textos. En: Proyecto: Perfeccionamiento de la Lengua Española en la escuela primaria, 2006, ISP. "Raúl Gómez García", Guantánamo.
16. -----, ----- . Comprendiendo textos se desarrolla el trabajo político ideológico. III Taller Científico Metodológico de Preparación para la Defensa. ISP. "Raúl Gómez García". -- Guantánamo, 2006.

## **Producción Científica Vinculada con el Tema de Investigación**

---

17. -----, ----- . La Lengua Española en 4to. y 6to. grados de la escuela primaria: evaluación del aprendizaje en comprensión textual. Forum de Ciencia y Técnica. ISP. "Raúl Gómez García".-- Guantánamo, 2005.
18. -----, ----- . Una metodología de la comprensión del texto escrito desde la preparación de los estudiantes del primer año inicial de la carrera de Educación Primaria.-- Evento Provincial Pedagogía 2007. ISP. "Raúl Gómez García", Guantánamo, 2007.
19. -----, ----- . La formación de valores a través de la comprensión textual: un reto en la formación de maestros. Evento Internacional Pedagogía' 2007. -- Palacio de las Convenciones de la Habana, 2007.
20. -----, ----- . Lectura y Comprensión: Propósitos realidades y soluciones.-- Curso Preevento Pedagogía' 2007. -- Palacio de las Convenciones de la Habana, 2007.
21. -----, ----- . Cuaderno de actividades de Lengua Española que propicia la comprensión de algunos textos de la Edad de Oro, mayo, 2007. -- Centro de Información para la Educación, ISP. "Raúl Gómez García", Guantánamo. 2007.
22. -----, ----- . Binomio: Aprendizaje y Comunicación. Libro Electrónico. -- Órgano Editor Educación Cubana, 2007.
23. -----, ----- . Cuaderno de Ejercicios con Enfoque Comunicativo para Cuarto y Sexto Grados. -- Registrado en el CENDA. -- No. 1334 – 2007.

## BIBLIOGRAFÍA

1. ABBOTT, GUERRY. The Teaching of English as an International Language a Practical Guide. -- La Habana : Ed. Revolucionaria, 1989.
2. ACOSTA CAUTÍN, GUILLERMO. Sistema de indicadores para evaluar la calidad de la dirección de la formación del profesional en la carrera CEES. -- Tesis (Opción al grado de Master). -- Manuel F. Gran, Santiago de Cuba, 2000.
3. ADDINE FERNÁNDEZ, FÁTIMA. Didáctica: Teoría y Práctica. Compilación. Compendio de Pedagogía / Fátima Addine Fernández, Gilberto García Batista. -- La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2004.
4. ALCÁNTARA GARCÍA, ERIKA ROMINA. El discurso. -- (En línea), Consultado 13 nov. 2006. 2004
5. ALPÍZAR CASTILLO, RODOLFO. Para expresarnos mejor. -- La Habana : Ed. Científico Técnica, 1997.
6. ÁLVAREZ ÁLVAREZ, LUIS. La Lectura pasividad o dinamismo. -- p. 11 – 14. -- En. Educación. -- No. 89. -- La Habana, sep., 1996.
7. ÁLVAREZ DE ZAYA, CARLOS M. Didáctica. La escuela en la vida. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1999.
8. -----,----- . Didáctica de la Educación Superior. -- La Habana : s.n., 2000.
9. -----,----- . La Escuela en la vida. Didáctica. -- Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1999.
10. -----,----- . Epistemología. -- La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1995.
11. -----,----- . **Hacia una escuela de excelencia.** -- La Habana : Ed. **Academia**, 1998.
12. AMADOR MARTÍNEZ, AMELIA. Conoce a tus alumnos. -- La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1989.



- 
27. CASADO VELARDE, MANUEL. Material. Introducción a la Gramática del Texto del Español. -- Madrid : s.n., 1993.
  28. CISNEROS GARBEY, SUSANA. Precisiones teórico -metodológica del significado atribución para la enseñanza de Lengua Materna. -- Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. -- I.S.P. Frank País, Santiago de Cuba, 1994.
  29. Comunicación Social. Boletín de lingüística aplicada y otras ciencias de la comunicación.-- La Habana : s.n., 1991.
  30. El Conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Temas de educación / Dereck Edwards... /et al/. -- S., l.: s.n., 1994.
  31. Consideraciones básicas acerca de la lectura. / Matilde Cadillo... / et al. /.-- En RIDECAP. -- Año 3, no. 6. -- Perú, 1982.
  32. Contextuales de la Investigación Pedagógica / Marta Castineira.-- La Habana : s.n., 2001.
  33. COPELLA RIVERA, JORGE. Lectura, lector y trabajo intelectual. -- En RIDECAP. -- Año VII, no. 14. -- Perú, 1986.
  34. CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. La Enseñanza de la Lengua Materna. -- La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1966.
  35. -----,----- . Manual de Educación Formal.-- La Habana: s. n., 1983.
  36. -----,----- . Fundamento de didáctica de la Educación Superior.-- Santiago de Cuba: s. n., 1994.
  37. -----,----- . Programa Nacional por la Lectura. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1998.
  38. -----,----- . Programa de Gramática I y II. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1999.
  39. -----,----- . Programa de Disciplina. Plan de Estudio Especial Turquino. -- La

- Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1995.
40. -----,----- . Programa de Disciplina para la Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudio C. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1991.
41. -----,----- . Orientaciones para la organización y desarrollo del análisis de los documentos generales de la carrera. -- La Habana : s. n., 1991.
42. CUBA VEGA, LIDIA E. Hacia una estrategia discursiva. -- p. 51-54. -- En Con Luz Propia. -- -La Habana, sep.-dic., 1997.
43. IV COLOQUIO NACIONAL UNIVERSITARIO SOBRE LENGUA ESCRITA. El Análisis Textual / Roland Barthes. -- México : Universidad de Guadalajara, 2001.
44. Curso de Español. Universidad para todos. -- La Habana : Ed. Juventud Rebelde, oct., 2000.
45. CRIADO DE VAL, M. Gramática Española y comentario de textos. -- Madrid : Ed. SAETA, 1973.
46. CHÁVEZ RODRÍGUEZ, JUSTO. Siento, pienso, ergo sum. -- 11-12. -- En Educación. -- La Habana, ene.-abr., 1995.
47. CHOMSKY, NOAM. Bosquejo de una teoría de la Gramática Básica. -- Colombia : s.n., 1991.
48. **DANILOV M. A. Didáctica de la escuela media / A. Danilov M, N. Skatkin M. -- Ciudad de la Habana. -- La Habana : Ed. Libros para la Educación, 1975.**
49. **DÍAZ H., DAMARIS. La Didáctica Universitaria: Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. Venezuela. -- En Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado. -- <http://www.uva.es/ufop/publica/revefop/>. Universidad de los Andes. Táchira, 1999.**
50. DÍAZ BARRIGA, ANGEL. Docente y Programa: Lo institucional y lo Didáctico. El surgimiento de la concepción pragmática.-- (En línea), Consultado 6 de sep., 2006).
51. DÍAZ BARRIGA, ANGEL. El Problema de la Evaluación: De la medición a la comprensión del proceso de aprendizaje. -- p. 20 -34. -- En Docencia. -- Año 3, no. 8. -- Chile, sep., 1999.
52. Diseño Curricular. Nivel Inicial. Lengua. -- ene., 2000.
53. DOMÍNGUEZ GARCÍA, ILIANA. Comunicación y Discurso. -- En La Competencia Comunicativa. --

- La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2004.
54. DUBOIS, MARÍA EUGENIA. Interrogantes sobre comprensión lectora. -- En RIDE CAB. -- Año VI, no.14. // Perú, 1986.
55. La Enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria. Selección de temas.-- La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1995.
56. Enciclopedia Autodidacta Interactiva. OCÉANO. – España: Ed. 2000.
57. Enciclopedia Libre Wikipedia. La conversación: Subtema de Principio Cooperativo y Actos de Habla. – (En línea), Consultado 14 nov. 2006.
58. ESCANDEL VIDAL, MARÍA VICTORIA. Aportaciones de la pragmática. -- (En línea), Consulta: ene., 2005. Disponible en: <http://www.unedes/dpto-leng-esp-yling-gral/escandell/papers/Aportprag.PDF>.
59. FARIÑAS, GLORIA. Aproximación al estudio de la comprensión de textos escritos en escolares de la escuela primaria. -- Tesis en Opción al grado de Master. -- Facultad de Psicología. -- La Habana, 1992.
60. FEDOSEEV, P. N. Metodología del conocimiento científico. -- La Habana: s. n., 1975.
61. FERNÁNDEZ MARRERO, JUAN JORGE. Teorías lingüísticas y enseñanza de lenguas. – En Educación. -- No. 83. -- La Habana, sep. – dic., 1994.
62. FERNÁNDEZ RETA MAR, ROBERTO. Semblanza Biográfica y Cronología Mínima. Materiales de estudio. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1990.
63. FLORES, OSCAR. La anáfora: Una aproximación pragmática. -- Bogotá: s. n., 1990.
64. FORNET, AMBROSIO. El libro en Cuba. -- La Habana: Ed. Letras Cubanas, 1994.
65. FOWLER CALZADA, VICTOR. La lectura, ese poliedro. -- La Habana: s.n., 2000.
66. FRACA DE BARRERA, LUCÍA. La comprensión lingüística de tres estructuras gramaticales del español. Serie investigaciones educativas.– Venezuela: s.n., 1994.

- 
67. FUENTES GONZÁLEZ, HOMERO CALIXTO . Didáctica de la Educación Superior. – Santiago de Cuba : Centro de Estudio de Educación Superior “Manuel F. Gran” Universidad de Oriente. -- República de Cuba: E-mail: [hfuentesgonzalez@yahoo.es](mailto:hfuentesgonzalez@yahoo.es), 2000.
68. GARCÍA ALZOLA, ERNESTO. Lengua y Literatura. -- La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1992.
69. GARCÍA BATISTA, GILBERTO. Profesionalidad y Práctica Pedagógica / Gilberto García Batista, Elvira C. – La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2004.
70. GARCÍA MANZANO, CHELO. Pragmática y E/LE: la necesidad de un mayor acercamiento, -- (En línea), Consultado ene., 2002). Disponible en: <http://www.adesasoc.org/pdfs/>.
71. GARCÍA, MERCEDES. La enseñanza privada en Cuba. -- En Libro de Cuba. Edición Especial por el Centenario del nacimiento de José Martí. -- La Habana, 1953.
72. GARCÍA ALZOLA, ERNESTO. Didáctica del idioma Español 1 y 2 partes. -- La Habana : Ed. Pueblo y Educación. , 1976.
73. -----,----- . Lengua y Literatura. -- La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1992.
74. GARCÍA POSADA, MIGUEL. El comentario de textos literarios. -- México: Ed. Anaya, 1982.
75. GARCÍA PERS, DELFINA. Didáctica del Idioma Español 1 y 2. -- - La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1976.
76. GARCÍA SÁNCHEZ, CELINA. Una Alternativa Metacognitiva para el Desarrollo de la Comprensión lectora en alumnos de noveno grado.-- Tesis en opción al título de Master, 1999.
77. GALINDO ROJAS, PERCY. Especulo. Revista de Estudios Literarios. Tipos de actos de habla. -- (En línea), Consultado 14 nov. 2006, Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/número23/Vallejo.html>.
78. GIRON ALCORDEAL, JOSÉ LUIS. La codificación del acto ilocutivo. -- (En línea), 2001. -- (Consulta: 7 nov. 2006). Disponible en:
79. GÓMEZ ROBLEDO, XAVIER. El análisis textual de Roland Barthes. -- (En línea), Consultado 10

- nov. 2006.
80. GONZÁLEZ MAURA, VIVIANA. Psicología para Educadores. – La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1995.
  81. GONZÁLEZ VALDÉS, AMÉRICA. PRYCREA. Pensamiento reflexivo y creatividad. -- La Habana: Ed. Academia, 1995.
  82. GRASS GALLO, ÉLIDA. Técnicas Básicas de Lectura. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1992.
  83. GRAY S., WILLIAN. La enseñanza de la lectura y la escritura. -- La Habana: Ed. UNESCO, 1957.
  84. Grijalbo. Gran Diccionario Enciclopédico Ilustrado Color. – España: s.n., 2000.
  85. HERNÁNDEZ ROJAS, GERARDO. La Zona de Desarrollo Próximo. Comentario en Torno a su uso en los Contextos Escolares. Htm.
  86. HENRÍQUEZ UREÑA, CAMILA. Invitación a la lectura. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1968.
  87. HERNÁNDEZ ALMEIDA, ELADIO. Uso de vías y medios para elevar el nivel de comprensión de textos de mediana complejidad en inglés: oncenno grado.-- Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. -- I.S.P. Frank País, Santiago de Cuba, 1998.
  88. JIMENEZ-MAHECHA, HERMINSUL. Alternativa Metodológica para el desarrollo de la comprensión global de la lectura en estudiantes de 5to. Grado de la Educación Primaria en Caquetá, Colombia. --Tesis en opción del grado científico de Doctr en Ciencias Pedagógicas. --La Habana, 2004.
  89. KLINGBERG, LOTEAR. Introducción a la Didáctica General. – La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1978.
  90. LABARRERE REYES, GUILLERMINA. Pedagogía / Guillermina Labarrere Reyes, V. P. Gladis E.

- La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1988.
91. LABARRERE SARDUY, ALBERTO F. Aprendizaje para el desarrollo. -- La Habana : s.n., 2003.
92. -----,----- . Pensamiento. Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1996.
93. LÁZARO CARRETER, FERNANDO. Curso de lengua 8. -- En. Desafío Escolar. -- Año 1, vol. 2. -  
- La Habana, ag.-oct., 2001.
94. -----,----- . La Gramática en la Enseñanza Primaria. -- p.108. -- En Lengua y Enseñanza. Perspectivas. -- Madrid, 1960.
95. Lengua Castellana y Literatura Bachillerato. / S, Martí... /et al/. -- TEIDE : s.n., 1995.
96. Lenguaje 6. Educación General Básica. -- España: Ed. Mangold, 1983.
97. Lenguaje y Comunicación 1. / Patricia Arencibia Manhey ... /et al/. . -- Chile: Ed. No. 850, sept. 1998.
98. LEÓN CABRERA, REINALDO. Enseñanza de la gramática sobre la base del materialismo dialéctico. -- En Educación, No. 3. -- La Habana, sep., 1983.
99. LEONARD CARBONELL, NORMA Modelo metodológico para el logro de la independencia cognoscitiva en el aprendizaje de la lectura. -- Tesis en opción al grado de Master. -- I.S.P. Santiago de Cuba, 2000.
100. LITVINENKO, EUGENIA V. Modelos estructurales de la oración y su realización en el habla. -- Las Villas: s. n., 1987.
101. LORIÉ GONZÁLEZ, ODALIS. Variante para la comprensión de textos en las clases de Lengua Española II. - - Tesis en opción al grado de Master en investigación Educativa.-- ICCP La Habana, 2002.
102. LÓPEZ HURTADO, JOSEFINA. El carácter científico de la pedagogía en Cuba . -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1996.

- 
103. -----,----- Vigencia de las ideas de Vigotsky. -- La Habana. -- s.n., 2003.
104. LÓPEZ LÓPEZ, MERCEDES. Manual de Gramática Española. / Otilia de la Cueva... /et al./ -- La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1989.
105. MALLART NAVARRA, JOAN. Didáctica: del currículum a las estrategias de aprendizaje. -- p. 417-425. -- En Educación. -- No 217. -- Madrid, sep.-dic., 2000.
106. Manual para la planeación, el diseño y la producción de libros de textos. SECAB. -- Colombia: s. n., 1995.
107. MAÑALICH SUÁREZ, ROSARIO. Taller de la Palabra. -- La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1999.
108. MARTÍ PÉREZ, JOSÉ. La Edad de Oro. -- La Habana : Ed. Gente Nueva, 1975.
109. -----,----- . Obras Completas. -- La Habana: Ed. Gente Nueva, 1967. -- t. 21.
110. MATOS COLUMBIÉ, CEILA. Manual Básico del Investigador / Ceila Matos Columbié, Zulema Matos Columbié, Antonio Letourneaut Laguea. - - I.S.P. de Guantánamo, 1999.
111. MATOS HERNÁNDEZ, ENEIDA. El Informe de tesis: Un tipo de texto argumentativo, sus contradicciones. / Eneida Matos Hernández, Homero Fuentes González. -- Santiago de Cuba : CEES "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente, 2000. -- Material en soporte digital.
112. MÉNDEZ CEBALLOS, MARINELA. Propuesta Metodológica para el Tratamiento al Componente Lexical de los Estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria.-- 2001. -- Tesis (Opción al grado de Master). -- Manuel F. Gran, Santiago de Cuba, 2001.
113. MENDOZA PÉREZ, DIEGO. Vocabulario gramatical. -- Bogotá: s.n., 1987.
114. Metodología de la Enseñanza del Español I / Angelina Roméu Escobar... /et al./ -- La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1987.
115. Metodología de la Investigación Educativa. / Gastón Pérez. /... [et al].-- La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1996.

- 
116. MIRANDA, OLGA LIDIA. Filosofía -Pedagogía: Una Visión Actual. -- p.11-24. -- En Educación. -- No. 102. -- La Habana, ene.-abr., 2001.
117. Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica / Homero Calixto Fuentes González... /et al./ -- Santiago de Cuba: s.n., . 1998 . -- Material computarizado.
118. Un Modelo lingüístico para el análisis integral del discurso / Lola Celeita Reyes... /et al./ -- Bogotá: Ed. Pardo Abril, 1991.
119. MOEBIO, CINTIA DE. (Consultado 14 nov. 2006) (en línea) Disponible en [http //www. modr io.u](http://www.modr.io.u) (Chile). CI / 09 / 2000.
120. MONTAÑO CALCINES, JUAN RAMÓN. Reflexiones sobre los niveles de comprensión de textos. -- En Taller Nacional de Enseñanza de la Lengua y la Literatura. -- La Habana, 2007.
121. MONTERO FERNÁNDEZ, MANUEL. Eficacia de las técnicas de síntesis en la comprensión y recuerdo de textos académicos. -- p. 251-254. -- En Revista Española. -- No.219. -- Madrid, mayo-ag., 2001.
122. MORA, PABLO. La semiótica en el pensamiento científico. Aproximación a la inteligencia colectiva. -- (En línea), 2005. (Consulta: 3 dic. 2006). Disponible en: [http. // www.](http://www)
123. MORAS, CRISTINA. Diseño Curricular. Lengua. Nivel inicial. -- Argentina: Ed. Eudecar SRL., 2000.
124. MORALES, ARMANDO. La comprensión en la lectura del estudiante Venezolano de la educación básica. -- Venezuela: Universidad Pedagógica del Libertador, 1994.
125. MORENO, VICTOR. Apuntes y experiencias de gramática en EGB. Cuadernos de Adarra 12. -- Bilbao: Ed. imprenta Baekintza, SL, SA, 1977.
126. NOGUEZ G., J. ALREDO. Enfoque comunicativo: Implicaciones de una Propuesta. -- p. 35-39. -- En Desafío. -- Año 1, vol. 2. -- La Habana, ag.-oct. ,1997.
127. NÚÑEZ HURTADO, CARLOS. Buscar la coherencia. -- p. 2-6. -- En Educación. -- No.92. -- La

- Habana, sep.-dic., 1997.
128. ORTIZ OCAÑA, ALEXANDER LUIS. El aprendizaje profesionalizado: Una opción para el desarrollo de competencias laborales en el proceso pedagógico.-- (En línea), 2002, Consultado 6 sep. 2006.
129. P., FERIEN. El camino de la lectura y marcas de cohesión. -- (En línea), Consultado 6 sep. 2006. Disponible en: <http://www.Ledonline.it/mpw/saggi.html/>. 2001.
130. PABLOS VELASCO, JESÚS G. De. Actos de Habla y Derecho. Universidad Complutense de Madrid. -- (En línea). -- (Consulta: 14 nov. 2006).
131. PADRÓ, LUIS. La enseñanza del léxico. -- p. 41-43. -- En Educación. -- No.100. -- La Habana, mayo-ag., 2000.
132. PARRA, MARINA. La aplicación de la lingüística textual a la producción del texto escrito. -- En Revista Encuentros, III Simposio de actualización científica y pedagógica de la lengua española y la literatura. -- Tenerife, 1992.
133. -----,----- . La lingüística textual y su aplicación a la enseñanza del español en el nivel universitario, 1989.
134. PEDAGOGÍA' 1997. Aprendizaje y reflexión en el aula (Curso 71) / Pilar Rico Montero. -- La Habana: Ed, Ministerio de Educación, 1997.
135. -----,----- . (La Habana). Los métodos de enseñanza de la Historia en la Escuela Media Cubana (Curso 51) / Margarita González González. -- La Habana : Ed. Ministerio de Educación, 1997.
136. PEDAGOGÍA' 1999. ¿Cómo desarrollar la competencia comunicativa del maestro? Curso 3 / Emilio Ortiz Torres. -- La Habana : Ed. Ministerio de Educación, 1999.
137. -----,----- . La didáctica grupal una vía efectiva para elevar el nivel interactivo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Curso 83 / Irene Portilla J. -- La Habana: Ed. Ministerio de

- Educación, 1996.
138. -----,----- . (La Habana). Educación desarrolladora y autorregulación de la personalidad (curso 16) / Norma Cárdenas Morejón. La Habana: Ed. Ministerio de Educación. 1999.
139. -----,----- . (La Habana). La Enseñanza de la Lengua Española en el aula multigrado a la luz del enfoque comunicativo (Curso 66) / Juan Pastor Chávez Vázquez. -- La Habana: Ed. Ministerio de Educación. 1999.
140. -----,----- . (La Habana). Problema Epistemológico y La Habana: Ed. Ministerio de Educación. 1999.
141. PEDAGOGÍA' 2001. Diagnóstico y desarrollo de la creatividad del maestro. Curso 3. / Martha Martínez Llantada, -- La Habana : Ed. Ministerio de Educación, 2001.
142. -----,----- . (La Habana). Dimensiones de la comunicación para la transformación de la escuela cubana / Susana Cisneros Garbey. -- La Habana: Ed. Ministerio de Educación. 2001.
143. -----,----- . (La Habana). Informe de apertura del congreso internacional / Luis Ignacio Gómez. -- La Habana: Ed. Ministerio de Educación. 2001.
144. -----,----- . (La Habana). Pedagogías del siglo XX. Cuadernos de Pedagogía. Coleccionable No. 10 / Paulo Freire. -- La Habana: Ed. Ministerio de Educación. 2001.
145. PEDAGOGÍA' 2002. En busca de una variante para la comprensión de textos en las clases de gramática / Odalis Lorié González. - La Habana: Ed. Ministerio de Educación, 2002.
146. PEDAGOGÍA' 2003 (La Habana). Reflexiones metacognitivas y estrategias de aprendizaje / Doris Castellanos. -- La Habana : s.n., 2003.
147. PEDAGOGÍA' 2007. La formación de valores a través de la comprensión de textos en la formación de maestros / Odalis Lorié González. - La Habana: Ed. Ministerio de Educación, 2007.

- 
148. PELLY, MARÍA ELENA. La categoría gramatical de persona como objeto de estudio. -- Santiago de Cuba, 1980.
149. PEÑA ROMERO, LUIS BERNARDO. Programa Materiales Educativos y Calidad de la Educación Básica. Manual para la Planeación de Libros de Textos. -- Colombia : s.n., 1995.
150. PÉREZ ABRIL, MAURICIO. Evaluación de Competencias en Comprensión de Textos. ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia? -- En Revista Alegría de Enseñar. -- Año X, no. 30. -- Colombia, abr.- jun., s.a.
151. PÉREZ MARTÍN, LORENZO M. La Personalidad su Diagnóstico y su Desarrollo / Lorenzo M. Pérez Martín, Raquel Bermúdez M. -- La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2004.
152. PÉREZ PÉREZ, ISEL. Hábitos de lectura en la actualidad: Algunas Consideraciones. -- p. 33-35. -- En Educación. -- No.104. -- La Habana, sep.-dic., 2001.
153. Perfil y Competencia del Docente en el Contexto Institucional Educativo. -- (En línea): Graciela Bar. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. (Lima, Perú). (Consulta: 7 oct. 2006).
154. POTTIER, BERNARD. Introducción al estudio de la morfosintaxis española. -- Editado en 1984,
155. I JORNADA NACIONAL DE LECTURA. La lingüística y la lectura. Aportaciones y tendencias investigacionales / I. Páez. -- Caracas, 1985.
156. I SIMPOSIO INTERNACIONAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL. Variante curricular para el desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela rural / Adia Gell Labañino.-- Santiago de Cuba, 1999.
157. El Proceso de enseñanza aprendizaje. En Reflexiones teórico – prácticas desde las ciencias de la Educación / Angelina Fernández Díaz... /et al./ -- La Habana : Ed. Pueblo y Educación. 2004.
158. ¿Qué es la pragmática?. -- (En línea): José Porlolés, 2003. -- Artículo en PDF. Universidad Autónoma de Madrid, (España). (Consulta: 4 nov. 2006).

- 
159. RAMOS BETANCOURT, A. ALEJANDRO. La sistematicidad del nivel exegético: una necesidad para la comprensión de textos por los estudiantes de octavo grado.-- Tesis (Opción al grado de Doctor en Ciencias). -- Manuel F. Gran, Santiago de Cuba, 2002. RELLÁN, MIRIAN EVA. Interacción y aprendizaje.-- (En línea), 2003. (Consultado 3 dic. 2006).
160. ROCA PONS, JOSÉ. Introducción a la gramática. – La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1985. – t.l.
161. RODRÍGUEZ MÁRQUEZ., ALEIDA. Habilidades: Proposición para su evaluación. – S.L. : s.n., 2000.
162. RODRÍGUEZ PÉREZ, LETICIA. La gramática. Nuevos Programas de la Educación General. – p. 26-29. -- En Educación. -- No.82. -- La Habana, mayo-ag. 1994.
163. RODRÍGUEZ REBUSTILLO, MARICELA. Formación de los conocimientos científicos en los estudiantes.- - La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1999.
164. ROJAS, SORIANO. Formación de Investigadores Educativos. – S;l. : Ed.l Plaza Valdés, 1992.
165. ROMÉU ESCOBAR, ANGELINA. Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media: comprensión, análisis y construcción de textos (Material impreso).-- La Habana: Ed. IPLAC, 1992.
166. -----,----- . La comunicación en la ciencia. – p. 32-37. -- En Educación. -- No. 107. -- La Habana, sep.-dic., 2002.
167. -----,----- . Comunicación y enseñanza de la lengua. – p. 2-7. -- En Educación. -- No. 83. -- La Habana, sep.-dic., 1994.
168. -----,----- . Didáctica de la Lengua Española y la Literatura. – La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2000.
169. -----,----- . El enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2006.

- 
170. -----,----- . La lengua como macroeje transversal del currículum: un acercamiento complejo desde el enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural.-- En: Il Taller Nacional de la Enseñanza y la Literatura (Conferencia). -- La Habana, 2007.
171. -----,----- . Lengua materna: cognición y comunicación. -- La Habana: Ed. IPLAC, 1997.
172. -----,----- . Naturaleza interdisciplinaria del estudio del texto. – p. 52-56. -- En Varona. -- No. 28. – La Habana, ene.-jun., 1999.
173. -----,----- . Teoría y Práctica del Discurso. Su aplicación en la enseñanza. – La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2003.
174. RUDNIKAS KATZ, BERTHA. Leer: de la palabra al pensamiento. -- p.27-29. – En Educación. -- No. 92. -- La Habana, sep.-dic., 1997.
175. Saber enseñar a describir, definir y argumentar?. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1990.
176. SACRISTÁN ROMERO, FRANCISCO. Leer para Aprender y Hablar para Comunicarse. -- En Educación. -- No. 118. -- .Madrid, mayo, 2006.
177. SÁNCHEZ TORRES, LEOPOLDO. La poesía en el espejo del poema. La práctica metapoética en la poesía española del siglo XX. -- España: Ed. Departamento de Filología Española, 1993.
178. SAVÓN LEYVA, CRISTINA. Propuesta de una concepción disciplinar para el desarrollo de la competencia comunicativa-metodológica en la formación del licenciado en educación primaria. -- 2001. -- Tesis (Opción al grado de Master).-- Manuel F. Gran, Santiago de Cuba, 2002.
179. Semántica y pragmática del texto común / Rafael Núñez Ramos... /et al./.– Madrid: Ed. Cátedra, 1996.
180. SEMINARIO NACIONAL PARA EDUCADORES. Universidad para todos. -- .La Habana: Ed. Ministerio de Educación, 2001.
181. SILVESTRE ORAMAS, MARGARITA. Aprendizaje, educación y desarrollo. Proyecto TEDI. – La

- Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2000.
182. -----,----- . Hacia una didáctica desarrolladora. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2002. -- 51 p.
183. Taller de la Palabra / Rosario Mañalich Suárez... /et al./ . -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1999. -- 298 p.
184. Texto y Realidad: Procesamiento. -- (En línea): Lázaro Carrillo Guerrero, 2005. Universidad de granada (Consulta: 13 oct. 2006).
185. TICERO DE MOLINA, ALICIA. El texto escrito en la clase de lengua extranjera: Los géneros y tipos. -- (En línea), Consultado 7 sep., 2006 La Teoría de la enunciación. -- /En línea/, 2004. (Consultado 7 nov. 2006). Disponible en: [http // es. Wikipedia org. / wiki/](http://es.Wikipedia.org/wiki/)
186. TOLEDO SANDES, LUIS. Cesto en Llamas. Biografía de José Martí. -- La Habana: Ed. Arte y Literatura, 1998.
187. Utopía y Praxis Latinoamericana. Pragmática del Lenguaje. Print. ISSN. Universidad de Zulia. Departamento de Periodismo Impreso. -- (En línea): Antonio Franco, 2004. (Consulta: 7 oct. 2006).
188. VAN DIJK, TEUN. algunos principios de la teoría del contexto. -- p, 69. -- En ALED. Revista latinoamericana de estudios del discurso. -- Vol. 1. -- Venezuela, 2001.
189. -----,----- . El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso. -- Barcelona : Ed. Gedisa, 2000.
190. -----,----- Estructura y funciones del discurso. -- México: Ed. Siglo XXI, 2000.
191. VEGA, MANUEL DE. Introducción a la Psicología Cognitiva. -- La Habana : Ed. Félix Varela, 2005. -- t. II.
192. VEGA VERANES FREY. -- El aprendizaje de los procesos de composición del texto escrito: una propuesta pedagógica para la escuela media superior. -- Tesis (Opción al grado de Doctor en

- Ciencias). - - Manuel F. Gran, Santiago de Cuba, 2002.
193. Venezuela. Manual para la recolección y el análisis de la información.-- Marie St. Lours de Vivas.  
- Caracas: s.n., 1994.
194. VILCHEZ, MAYEL A. La instrucción asistida por computadora y el desarrollo de la competencia textual. (Proyecto textus). -- p. 97-107. -- En Revista Especializada en Educación. Encuentro Educacional. -- Vol.3, no. 1 y 2. -- Venezuela, ene.-dic. 1996.
195. VIGOTSKY, LEV. El Legado de Vigotsky en la actualidad.-- Htm. Entrevista con Michel Cole.
196. -----,----- . Pensamiento y Lenguaje. -- La Habana: Ed, Revolucionaria, 1981.
197. YÁNEZ, ADELSON. El enunciado y el contexto. -- (En línea), 2005 (Consultado 3 dic., 2006).

## Anexo 1 (E. 1.4)

**Niveles de Comprensión Textual**

- a) **Nivel de traducción:** 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 universo del saber.
- b) **Nivel de interpretación:** el receptor emite sus juicios y valoraciones sobre lo que el texto dice, asume una posición ante él, opina, actúa como lector crítico.
- c) **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.

## Anexo 2 (E. 1. 5)

## Instrumentos aplicados a los estudiantes en formación inicial intensiva

Instrumentos	Cantidad	Total
Prueba Diagnóstico	2	52
Encuesta	1	52
Entrevista en Profundidad	1	52
Revisión de libretas	1	52

Además, se concibieron instrumentos para los profesores de la disciplina, directivos y jefes de órganos metodológicos (J. de año y J. de disciplina):

Instrumentos	Cantidad	Total
Entrevista en Profundidad	1	13
Encuesta	1	10
Observación a clases	1	10

## Anexo 3

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO  
RAÚL GÓMEZ GARCÍA  
GUANTÁNAMO**Estudiante en formación inicial intensiva:**

Se necesita la colaboración de usted para el desarrollo de esta investigación, que tiene como objeto el proceso de enseñanza- aprendizaje de la comprensión de textos escritos.

**Instrucciones**

En este diagnóstico te encontrarás con dos tipos de preguntas que deberás leer siempre con detenimiento.

- 1- Preguntas donde aparecen cuatro respuestas, pero siempre **una sola es correcta**. Debes marcar una sola equis (x) sobre la raya al lado de la respuesta que tú consideres correcta.
- 2- Pregunta donde debes completar espacios en blanco y redactar textos. En ese caso debes responder en los espacios en blanco que aparezcan a continuación del texto.

Si quieres rectificar alguna de tus respuestas, puedes borrar y marcar de nuevo. Si no sabes la respuesta, continúa con la siguiente. Después puedes volver atrás a responder la que dejaste.

**¡Ya puedes comenzar!**

El texto que a continuación te presentamos fue extraído del Epílogo del libro "El Principito" del autor Antoine de Saint Exupéry (pág. 122). La autora Exilia Saldaña, determina platicar con el lector para hacerlo reflexionar.

**Lee el siguiente texto:**

Siempre debe estar vivo el principito o la princesita de la infancia y entonces seremos fieles a la rosa, a lo que amamos, a lo que hemos cuidado y protegido y seremos capaces de arrancar la mala hierba que crezca y nos destruya nuestro mundo, y la mala hierba (...) son las discusiones, los chismes, la incultura, el egoísmo, el deseo de hacer mal, la incomprensión, la envidia, y la mala hierba – en un país como el nuestro – puede ser el deseo de unos pocos de que vuelvan los tiempos de miseria, los tiempos de no tener estrellas.

**Exilia Saldaña.**

Sobre la lectura responde lo que se te pide. Marca con una (x) la respuesta correcta:

1. El texto que se presenta es una:
  - a) \_\_\_ narración
  - b) \_\_\_ exposición
  - c) \_\_\_ argumentación
  - d) \_\_\_ conversación
2. En él se habla de:
  - a) \_\_\_ la rosa
  - b) \_\_\_ nuestro mundo
  - c) \_\_\_ el principito o la princesita
  - d) \_\_\_ la mala hierba
3. El valor semántico de estar vivo en todo momento se expresa en el texto mediante:
  - a) \_\_\_ un sustantivo
  - b) \_\_\_ un pronombre
  - c) \_\_\_ un adverbio
  - d) \_\_\_ un adjetivo
4. La idea anterior se refuerza en el texto con la palabra:
  - a) \_\_\_ amamos
  - b) \_\_\_ entonces
  - c) \_\_\_ siempre
  - d) \_\_\_ rosa
5. La expresión: 'siempre debe estar vivo el principito o la princesita de la infancia', significa que en todo hombre hay:
  - a) \_\_\_ un adulto lleno de fidelidad
  - b) \_\_\_ un amigo fiel
  - c) \_\_\_ un niño lleno de fantasía
  - d) \_\_\_ un pedacito de nuestra vida
6. La "rosa" en el texto simboliza:
  - a) \_\_\_ la frescura
  - b) \_\_\_ la pasividad
  - c) \_\_\_ la delicadeza
  - d) \_\_\_ la vida

7. La expresión subrayada en el texto significa:

- a) \_\_\_ amar la vida
- b) \_\_\_ admiración por la naturaleza
- c) \_\_\_ mantener los principios
- d) \_\_\_ existe por la rosa

8. En el texto se explicita todo lo que la autora considera **mala hierba**. Complete con dos sustantivos de los que no aparezcan, qué otra cualidad puede considerarse mala hierba: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_.

9. Próximamente realizarás tu práctica laboral concentrada en la escuela primaria. Explique que usted haría si en el aula donde le ubiquen se manifiesten una de estas cualidades.

---

---

---

---

---

---

---

---

10. Lea la siguiente expresión:

Hay que: "Salvar la Patria, la Revolución y el Socialismo".

Fidel Castro Ruz

Este texto y la parte final del que leíste anteriormente se relacionan porque:

- a) \_\_\_ se avanza en el tiempo
- b) \_\_\_ el tiempo hay que iluminarlo
- c) \_\_\_ se retrocede en el tiempo
- d) \_\_\_ las estrellas brillan

## Anexo 4

Clave IPreguntas con sus respuestas

	Niveles de desempeño en comprensión										
	Nivel I				Nivel II			Nivel III			
Preguntas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Distractor correcto	d	c	c	b	c	d	c	completar	Escribir un texto explicativo	c	

## Anexo 5

	Distribución de los estudiantes que concibieron las tres preguntas			
Total	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Ninguno
52	42	42	42	10

**Anexo 6**  
**Resultados por preguntas**

Pr 1

0	a	B	c	d	Total General
---	29	13	10	----	52

Pr 2

0	a	b	c	d	Total General
---	6	---	16	30	52

Pr 3

0	a	b	c	d	Total General
---	20	---	16	16	52

Pr 4

0	a	b	c	d	Total General
---	---	6	21	25	52

Pr 5

0	a	b	c	d	Total General
---	7	6	17	22	52

Pr 6

0	a	b	c	d	Total General
---	3	2	24	23	52

Pr 7

0	a	b	c	d	Total General
---	30	1	16	5	52

Pr 8

0	B	M	Total General
4	16	32	52

Pr 9

0	B	M	Total General
6	15	31	52

Pr 10

0	a	b	c	d	Total General
---	26	---	20	6	52

## Anexo 7

## Resultado por niveles

E Evaluado	Sin Nivel	%	Con Nivel I	%	Con Nivel II	%	Con Nivel III	%
52	52	100	0	0	0	0	0	0

## Leyenda:

E: Estudiante.

## Anexo 8

Nivel I			Nivel II			Nivel III		
PR.	TRC.	%	PR	TRC.	%	PR.	TRC.	%
208	38	18.3	156	56	35.8	156	51	32.7

**Leyenda:**

PR: Posibles Respuestas.

TRC: Total de Respuestas Correctas.

Preguntas elaboradas que no responden al cumplimiento-----ver anexo 7

- ? ¿Qué interpretaste en el texto leído?
- ? ¿Por qué se dice su Cuba sufrida?
- ? ¿Qué hay que interpretar en el texto?
- ? ¿Qué no había aprendido?
- ? ¿Qué era Cuba para ella?
- ? ¿Quién era el amor para Cuba?
- ? ¿Qué enseñanza te transmitió el texto después de haberlo leído?
- ? ¿De quién se habla en el texto?
- ? Diga tres adjetivos que aparecen?
- ? ¿A quién se refiere el texto?
- ? ¿Qué he aprendido?
- ? ¿Cómo ella veía a Cuba?
- ? ¿quién es el autor del texto?

III

- ? Sacar del texto todas las parejas de sustantivos y adjetivos encontradas.
- ? ¿Qué quiere decir que para Cuba era su amor y a ella...?
- ? ¿Por qué tú crees que Cuba le brindó coraje, ternura?
- ? ¿Quién es su autor? Comprenderlo.
- ? ¿Qué le ofrendó a Cuba?
- ? Valore la actitud de la autora cuando escribió la última estrofa?

Anexo 9

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO  
RAÚL GÓMEZ GARCÍA  
GUANTÁNAMO

**Estimado estudiante en formación inicial intensiva:**

Se necesita la colaboración de usted para el desarrollo de esta investigación, que tiene como objeto el proceso de enseñanza- aprendizaje de la comprensión de textos.

Ya conoces los niveles de comprensión lectora. A continuación te presentamos un texto:

**Ovillejo de Maceo**

Dime, ¿quién hizo tu traje?

Coraje.

¿Quién, tu rostro de hermosura?

Ternura.

¿Y el machete vengador?

Honor.

Para Cuba era su amor

y a ella, su Cuba sufrida,

le ofrendó pasión y vida,

coraje, ternura, honor.

**Excilia Saldaña**

1- Léelo y compréndelo. Elabore tres preguntas que respondan cada una de ellas a los niveles de comprensión que usted conoce:

---

---

---

---

**Nota aclaratoria:** Se denomina Ovillejo a la combinación métrica que consta de tres versos octosílabos, seguidos cada uno de ellos de un pie quebrado y de una redondilla cuyo último verso se compone de tres pies quebrados.

## Anexo 10

Distribución de los estudiantes que elaboraron correctamente las preguntas por niveles

Nivel I			Nivel II			Nivel III		
TP	RC	%	TP	RC	%	TP	RC	%
52	14	26.9	52	3	1.9	52	3	1.9

**Leyenda:**

TP. Total de preguntas.

EC. Elaboración Correcta.

## Anexo 11

Distribución de los estudiantes que:

En el nivel I ubicaron preguntas del nivel II		
Total	Cantidad	%
52	1	1.9

En el nivel II ubicaron preguntas del nivel I		
Total	Cantidad	%
52	9	17.3

En el nivel II ubicaron preguntas del nivel III		
Total	Cantidad	%
52	5	9.6

En el nivel I ubicaron preguntas del nivel III		
Total	Cantidad	%
52	1	1.9

En el nivel III ubicaron preguntas del nivel II		
Total	Cantidad	%
52	2	3.8

En el nivel III ubicaron preguntas del nivel I		
Total	Cantidad	%
52	1	1.9

En los tres niveles ubicaron preguntas del nivel III		
Total	Cantidad	%
52	3	5.7

Anexo 12

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO  
RAÚL GÓMEZ GARCÍA  
GUANTÁNAMO

**Estimado profesor(a) de Lengua Española en la Carrera de Educación Primaria:**

Nos encontramos realizando una investigación dirigida a perfeccionar el proceso de enseñanza – aprendizaje de la comprensión de textos, para la cual resulta importante contar con su valiosa colaboración. Le solicitamos valore los aspectos que se relacionan a continuación en esta encuesta, tenga en cuenta la enseñanza del tema y el tratamiento profesional que ofrece en cada caso.

1. Cuando enseñas a enseñar a comprender textos escritos lo haces, a partir de los niveles de comprensión. A continuación te los presentamos. Relacione en cada caso, cuáles son los aspectos que tienes en cuenta para un tratamiento profesional metodológico adecuado:

Nivel de traducción:

---

---

---

---

---

Nivel de interpretación

---

---

---

---

---

Nivel de extrapolación

---

---

---

---

---

2. Relacione cuáles son los métodos y procedimientos que utilizas para enseñar a enseñar comprender textos escritos desde su clase:

Métodos

---

---

---

---

---

Procedimientos

---

---

---

---

---

3. Relacione las formas de organización que más prevalecen en sus clases de Lengua Española y su Enseñanza en la Escuela Primaria.

---



---

4. Relacione cuáles son los medios de enseñanza que más utilizas para enseñar a enseñar a comprender textos:

---



---



---



---

5. Cuando enseñas a evaluar el proceso de comprensión, qué aspectos consideras: relaciónelos:

---



---



---



---

6. Al maestro en formación lo enseñas a autovalorar la comprensión del texto realizado. Enuncie el camino que debe recorrerse:

<hr/>	<hr/>

7. Marca con una cruz (X). Para enseñar a enseñar tienes en cuenta los componentes del proceso:

Siempre	A veces	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. ¿Utilizas fases y momentos para dar cumplimiento al método que más prevalece en el proceso de comprensión de textos escritos? ¿Por qué?

**Anexo 13****Resultados de la concepción expresada por niveles en la encuesta a profesores**En el nivel I:

- Lectura del texto.
- Búsqueda del significado de las incógnitas léxicas.
- Determinación de la clave semántica y de las palabras claves.
- Análisis léxicos.

En el nivel II:

- La selección o determinación del objeto de interpretación.
- Observar o leer.
- Determinar lo esencial y no esencial.
- Establecer relaciones con el contenido anterior.

En el nivel III:

- La intertextualidad.

**Aspectos que tuvieron en cuenta al enseñar a evaluar el proceso de comprensión.**

- El tránsito por los diferentes niveles.
- Los pasos metodológicos para la comprensión.
- Las características psicopedagógicas de los estudiantes.
- Aprender a escuchar.
- Organización del proceso.
- Selección del texto para su revisión colectiva.

**Aspectos que tuvieron en cuenta al enseñar a autovalorar el proceso de comprensión.**

- Si reconocen los significados de las palabras.
- Si decodifican palabras claves.
- Si contextualizó el texto.
- Determinar en que nivel se quedó en la comprensión.
- Responder la pregunta clave de los tres niveles.
- Rehacer el texto, si ha violado.
- Si captó el mensaje.

Anexo 14  
 INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO  
 RAÚL GÓMEZ GARCÍA  
 GUANTÁNAMO

**Estimado maestro(a) en formación intensiva:**

Nos encontramos realizando una investigación dirigida a perfeccionar el proceso de enseñanza – aprendizaje de la comprensión de textos escritos, para la cual resulta importante contar con su valiosa colaboración. Les solicitamos valoren los aspectos que se relacionan en la siguiente encuesta:

¡Gracias por tu colaboración!

1. Marca con una cruz (X) la columna que más se corresponda con la acción que realizas.

	Siempre	A veces	Nunca
<b>? En el primer nivel de comprensión tienes en cuenta:</b>			
¿De qué trata?			
El tema			
Los personajes			
El ambiente			
El argumento			
Estructura interna y externa			
<b>Al analizar la estructura interna tienes en cuenta:</b>			
Reconocimiento de las estructuras gramaticales.			
Clasificación las palabras por su función gramatical			
Reconocer si alterna con otras			
Clasificación de las palabras por su acentuación			
Aplicación de reglas ortográficas			
Tipología			
Utilización de sinónimos, antónimos, homófonos, homógrafos y parónimos			
<b>? En el segundo nivel de comprensión textual tienes en cuenta:</b>			
Una lectura crítica			
Establecer relaciones entre los elementos			
Emitir criterios personales			
Determinar palabras claves			
Elaborar esquemas lógicos			
Enjuiciar			
Valorar			
<b>? En el tercer nivel de comprensión textual tienes en cuenta establecer relaciones entre el texto leído y otros textos, ya sea por:</b>			
Tratamiento del tema			

El estilo			
La tipología textual			
La vigencia del texto respecto a otras realidades			

## Anexo 14 A

## Resultados de la encuesta aplicada a los maestros en formación inicial

Pregunta 1	Siempre	A veces	Nunca	En blanco
1.1 En el primer nivel de comprensión textual tienes en cuenta:				
a	50	-----	-----	2
b	52	-----	-----	-----
c	28	20	2	2
d	22	22	6	2
e	23	22	-----	7
f	15	25	4	8
g	42	10	-----	-----
1.2 Al analizar la estructura interna tienes en cuenta:				
a	27	23	-----	2
b	25	27	-----	-----
c	10	30	6	6
d	47	4	-----	1
e	44	6	-----	2
f	20	22	6	4
g	7	25	20	-----
1.3 En el segundo nivel de comprensión textual tienes en cuenta:				
a	25	23	-----	4
b	21	30	-----	1
c	25	23	-----	4
d	15	30	-----	7
e	2	5	40	5
f	8	40	2	2
g	9	38	-----	5
1.4 En el tercer nivel de comprensión textual tienes en cuenta:				
a	25	18	7	2
b	8	6	38	5
c	18	16	13	5
d	25	23	3	1
e	-----	5	40	5

**Anexo 15****Guía de observación a clases**

**Objetivo:** Constatar qué tratamiento se le da a la comprensión de textos escritos en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la preparación del estudiante de 1er. año de la carrera de educación Primaria.

**Aspectos a considerar:****I.- Introducción.**

- ? Si facilita que el estudiante en formación establezca nexos entre lo conocido y lo nuevo por conocer, mediante preguntas de reflexión, situaciones concretas de aprendizaje u otra vía.
- ? Si implica al estudiante en formación en el análisis de situaciones concretas de aprendizaje y la vía de solución.
- ? Si vincula el contenido precedente con el desempeño profesional.
- ? Si controla las acciones del estudiante en formación como parte del trabajo independiente.

**II. - Desarrollo**

- ? Si introduce el contenido de manera lógica, con claridad de lo que se espera del estudiante en formación.
- ? Si propicia una adecuada dinámica grupal: individual, por parejas, en equipos.
- ? Si el método que utiliza propicia un desempeño cognitivo profesional.
- ? Si enseña a responder y a preguntar.
- ? Si el texto constituye la unidad esencial en el análisis.
- ? Si organiza el proceso teniendo en cuenta sus componentes
- ? Si el núcleo didáctico en el proceso de comprensión lo constituyen los componentes.
- ? Si propicia el intercambio interactivo entre él y el estudiante en formación.
- ? Si induce al estudiante en formación a que le formule interrogantes.
- ? Si tiene en cuenta cuántas veces pregunta él, y cuántas el estudiante en formación.
- ? Si se crean las condiciones propias para orientar el trabajo independiente.
- ? Si orienta todas las acciones del trabajo independiente.
- ? Si crea un clima psicológico favorable.
- ? Si propicia en el análisis el trabajo con esquemas lógicos.
- ? Si se tiene en cuenta la atención a las diferencias individuales en relación con el diagnóstico.

**III. - Control.**

## Anexo 16

## Resultados de la observación a clases

(10 observaciones)

Indicador	Siempre		A veces		Nunca	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
I a	10	1	-----	-----	-----	-----
b	2	0.2	6	0.6	2	0.2
c	-----	-----	-----	-----	10	1
d	10	-----	-----	-----	-----	-----
II a	10	1	-----	-----	-----	-----
b	2	0.2	3	0.3	5	0.5
c	-----	-----	2	0.2	8	0.8
d	-----	-----	-----	-----	10	1
e	10	1	-----	-----	-----	-----
f	-----	-----	2	0.2	8	0.8
g	-----	-----	2	0.2	8	0.8
h	-----	-----	-----	-----	10	1
i	-----	-----	-----	-----	10	1
j	10	1	-----	-----	-----	-----
k	8	0.8	2	0.2	-----	-----
L	-----	-----	-----	-----	10	1
m	-----	-----	-----	-----	10	1
n	9	0.9	1	0.1	-----	-----
III a	3	0.3	4	0.4	1	0.1
b	-----	-----	4	0.4	6	0.6

## Anexo 17

## Entrevista en profundidad a los profesores

## Guión de temas

- 1- La enseñanza de la comprensión de textos escritos: un proceso que propicia la preparación profesional.

Líneas de indagación del tema:

- ? El método dinamizador del proceso de enseñar a enseñar a comprender textos escritos: ¿cómo enseñas? ¿cómo aprenden?
  - ? El Enfoque Comunicativo en el proceso de comprensión de textos escritos.
  - ? Los esquemas lógicos en la comprensión de textos escritos.
  - ? La planificación y organización del proceso de comprensión de textos escritos.
  - ? La organización del proceso de comprensión de textos escritos.
- 2- Las clases de comprensión textual: un proceso profesionalizado.
  - 3- La organización del proceso de comprensión textual.
  - 4- El vocabulario profesional: un tributo para la comprensión.
  - 5- El estilo en el proceso de comprensión: qué haces ahora, qué no hacías antes o qué hacías antes que ahora no haces.

## Anexo 18

### Entrevista en profundidad a los maestros en formación inicial de la carrera de Educación Primaria

#### Guión de temas

1- La comprensión de textos escritos: un proceso que propicia la preparación profesional.

Líneas de indagación del tema:

- ? La comprensión de textos escritos un proceso en el que se:
  - transita por diferentes niveles.
  - reconoce el valor de las estructuras lingüística en el texto.
  - reconoce los elementos de coherencia y cohesión.
  - tiene en cuenta: ¿cómo aprendes a enseñar en tu futura profesión?
- ? La planificación y organización en el proceso de comprensión de textos escritos.
- ? La organización del proceso de comprensión de textos escritos.

2- La estrategia de comprensión: un elemento importante para aprender a enseñar en tu futura profesión.

- ? Los esquemas lógicos en las clases de comprensión de textos escritos.

## Anexo 19

### Entrevista en profundidad a la J. de Departamento y J. de Disciplina de la carrera de Primaria

#### Guión de temas

- 1- Tratamiento metodológico al proceso de comprensión de textos escritos.
- 2- Líneas de indagación:
  - ? La profesionalidad en la comprensión de textos escritos en el trabajo metodológico.
  - ? El núcleo dinamizador en el proceso de comprensión de textos escritos.
  - ? El Enfoque Comunicativo en la comprensión de textos escritos.
  - ? Características del aprendizaje con Enfoque Comunicativo.
- 2- El vocabulario profesional: un tributo para la comprensión textual.
- 3- El estilo en el proceso de comprensión: qué hacen ahora los profesores que antes no hacían, o qué hacían antes, que ahora no hacen.
- 4- El estudiante y su desempeño cognitivo en la comprensión de textos.

## Anexo 20

### Entrevista en profundidad a los directivos de la Facultad de Educación Infantil

#### Guión de tema

- 3- Tratamiento metodológico a la comprensión de textos escritos.
- 4- Líneas de indagación:
  - ? El método dinamizador del proceso de comprensión de textos escritos.
  - ? La organización del proceso de comprensión de textos escritos.
  - ? El Enfoque Comunicativo en el proceso de comprensión de textos escritos.
  - ? La profesionalidad en la comprensión de textos escritos en el trabajo metodológico.
- 2- El estilo en el proceso de comprensión: qué hacen ahora los profesores que antes no hacían, o qué hacían antes, que ahora no hacen.
- 3- El estudiante y su desempeño cognitivo en la comprensión de textos.

**Anexo 21****Requisitos para elaborar correctamente preguntas de selección múltiple**

1. Evitar que la respuesta correcta sea la más larga (Los alumnos tienden a identificar la respuesta más larga con la respuesta correcta).
2. Cuando se utilicen números en las opciones de respuesta es útil y práctico para el alumno que contesta, ordenarlos de mayor a menor o viceversa. (Si se ofrecen desordenadamente pueden provocar confusión en los alumnos)
3. Evitar la asociación verbal entre el tronco/ base/ encabezado y las opciones de respuestas; especialmente entre el tronco y la respuesta correcta (pues el alumno puede captar de inmediato visual y fonéticamente la relación entre los lenguajes del tronco y la opción correcta).
4. El enunciado debe incluir lo necesario para comprender el sentido de la pregunta y de la respuesta. (Evitar que la instrucción de la pregunta, su encabezamiento, no sea muy largo, pues confunde al alumno).
5. Las palabras que se repiten en todas las opciones de respuestas deben formar parte del tronco/ encabezamiento/ enunciado (ello evita un mayor tiempo de lectura para el alumno que contesta, ahorra espacio y evita la escritura redundante).
6. Debe existir congruencia gramatical entre todas las opciones y el enunciado. (Número singular o plural; género masculino, femenino, neutro; tiempo verbal, tipo de categoría gramatical usada sustantivo, adjetivos, verbos, etc.-)
7. No recurrir demasiado a las alternativas "todas las anteriores" o "ninguna de las anteriores".
8. Cada ítem debe ser independiente "per se", no debe depender de la información presentada por otro ítem anterior.

9. Las respuestas correctas deben distribuirse en incisos al azar, de coincidir en una determinada posición(a, b...) se formaría un patrón de respuestas correctas que pueden favorecer el azar o una inferencia del alumno.
10. Adecuar tanto el nivel de dificultad como el lenguaje al grupo etario y al nivel educativo de los alumnos que se someten al test.
11. Presentar preguntas claras y precisas en su redacción y estilo de presentación y en cada opción de posible respuesta que se brinda.
12. Evitar el uso de determinados vocablos como adverbios que pueden cargar lo correcto o lo incorrecto de una opción.

## Anexo 22

## Estudio de caso

**I. Propósito:**

? Valorar en la dinámica, el aspecto interno y externo del método proyectivo de la comprensión de textos, a través de la relación interactiva entre: estudiante- texto; estudiante – estudiantes entre sí; estudiante – unidad de estudio en general; unidad de estudio en general y el profesor.

**Unidad de estudio seleccionada: X**

- ? Facultad: Educación Infantil.
- ? Nivel de escolaridad culminado: 12. grado.
- ? Carrera que estudian: Educación Primaria.
- ? Espacio: el contexto áulico cognoscitivo enunciativo.

**Aspectos a comprobar en el estudio:**

- ? Nivel de orientación alcanzado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos, a partir de la inclusión del método proyectivo de la comprensión de textos.
- ? Nivel de desarrollo alcanzado con el procedimiento demostrativo profesional.
- ? Crecimiento en la ejecución sistemática y efectiva de las operaciones didácticas indicadas, desde el análisis textual integrador, hasta la elaboración de ejercicios para evaluar el desempeño en esta línea.
- ? Comportamiento en las reflexiones, críticas y valoraciones.
- ? Principales incidencias grupales registradas, a partir de los niveles de la enunciación connotativa textual.
- ? Aportes, individuales y grupales, que pudieran enriquecer la propuesta.
- ? Valoración del crecimiento logrado.

Anexo 23

Variante 2 de esquema lógico del texto analizado

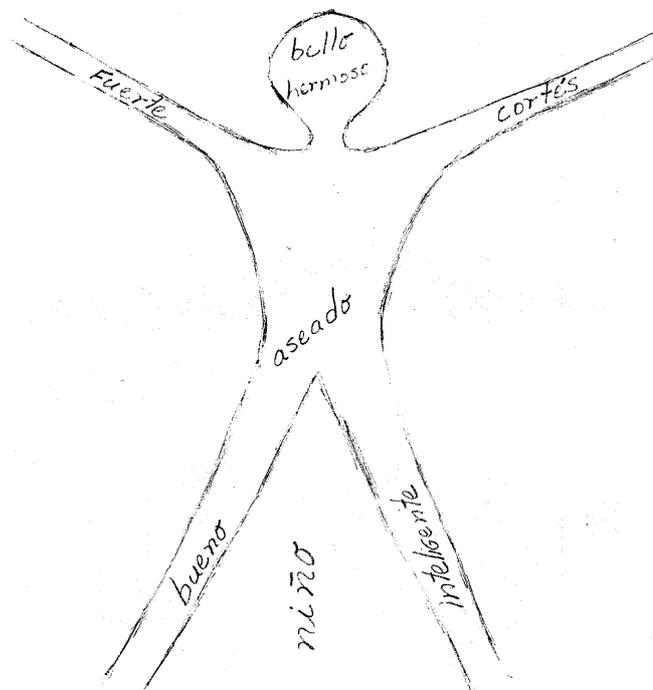


Figura 2. Representación en un niño.

Anexo 24

Variante 3 de esquema lógico del texto analizado

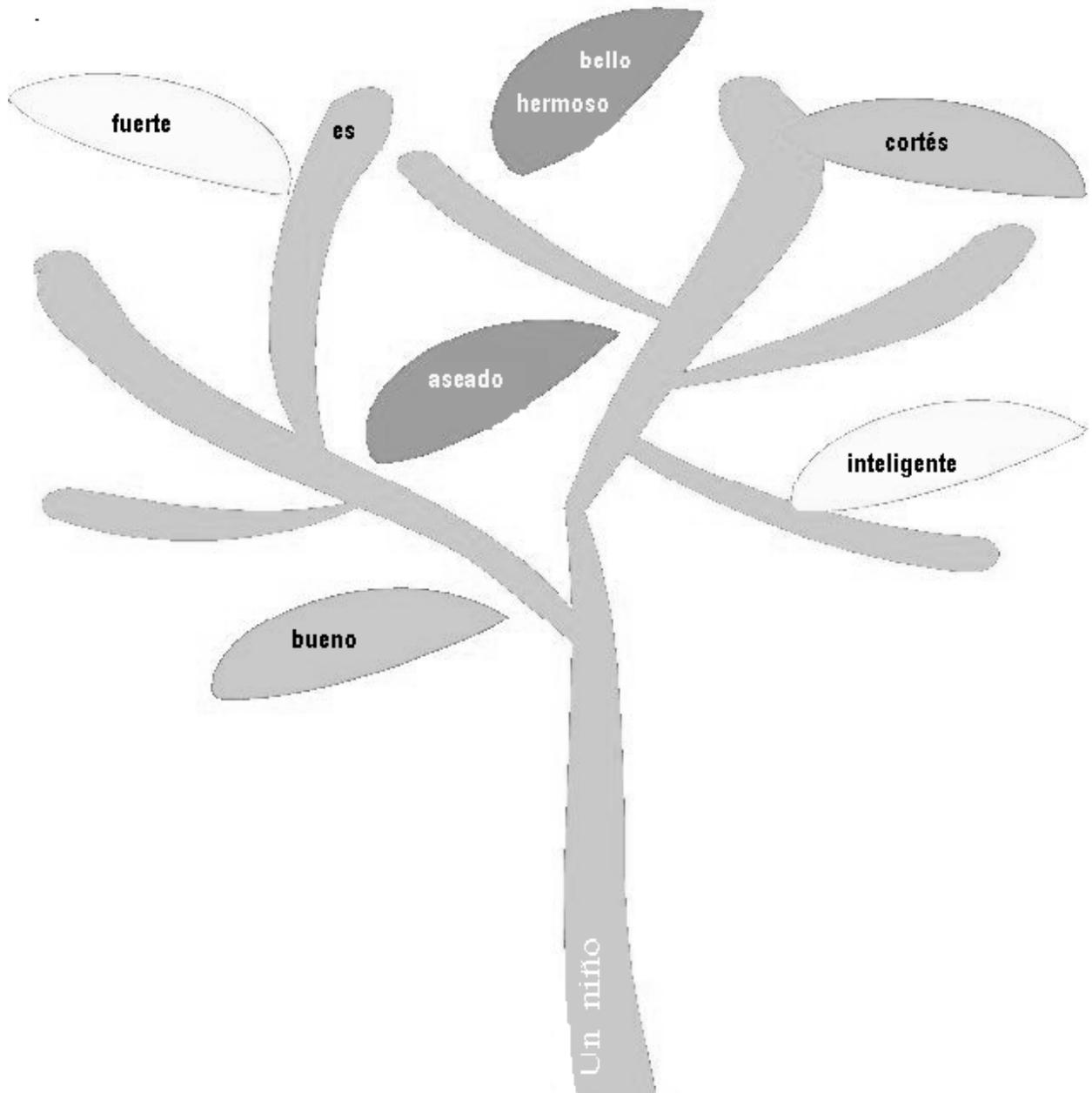


Figura 3. Representación en un árbol.

Anexo 25

Registro de sistematización de enunciación connotativa textual grupal

Grupo	Mes	Semana	Anotaciones reflexivas Generadas			
			¿Cómo se ha actuado?	¿En qué se equivocaron?	¿En qué nivel de enunciación connotativa textual se producen las mayores dificultades?	¿Qué efecto cada interve

## Anexo 26

### Entrevista en profundidad a los profesores

#### Guión del tema

I. La metodología para el proceso de comprensión del texto escrito, desde la preparación lingüístico pedagógica del estudiante de primer año inicial de la carrera de Educación Primaria:

#### Líneas de indagación:

- ? La esencia de sus dimensiones y su funcionamiento en la implementación.
- ? La coherencia entre el método proyectivo de la comprensión de textos y sus procedimientos.
- ? La metodología ofrece una orientación acerca de la utilización del método de manera que permite guiar su puesta en marcha.
- ? El método propuesto para enseñar a enseñar favorece el desempeño cognitivo en lo lingüístico pedagógico.
- ? Desde esta perspectiva, qué consideración tienes de la concepción propuesta.

Anexo 27

**Cuestionario para la aplicación del método de criterio de expertos**

Profesor:

Por la función que usted desempeña en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos desde la preparación lingüístico-pedagógica del estudiante de primer año inicial de la carrera de Educación Primaria, ha sido seleccionado para valorar críticamente las acciones de la metodología propuesta, mediante este instrumento. Gracias por anticipado.

Datos generales:

- ? Años de experiencia.
- ? Cargo que desempeña.
- ? Disposición de llenar el instrumento: sí\_\_\_ no\_\_\_.

1. Marque con una X en la casilla que estime pertinente el conocimiento o información que tiene acerca del objeto de investigación, (la escala utilizada es del 1 al 10)

Kc.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. En la tabla que se presenta emita su criterio argumentativo acerca del conocimiento que tiene del objeto de la investigación de acuerdo con la siguiente escala valorativa, (alto, medio, bajo).

Ka.

Fuente de Argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes en sus criterios		
	A (alto)	M (medio)	B (bajo)
Análisis teórico realizado por usted sobre la comprensión textual.			
Experiencia obtenida en el tratamiento metodológico al tema.			
Conocimiento que usted tiene acerca del tratamiento del tema en el extranjero.			
Trabajo de autores nacionales consultados.			
Trabajo de autores extranjeros consultados.			
Intuición			

3. Marque con una X cuán de acuerdo está usted con las acciones de la metodología de la comprensión de textos escritos que se presentan para su preparación. (Ver anexo 1 de la encuesta a los expertos)

Acciones	Escala Valorativa				
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1					
2					
3					
4					
5					
6					

a) En caso de que su selección sea en desacuerdo, emita una breve fundamentación: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) ¿Considera usted necesario suprimir alguna acción? Sí \_\_\_ no \_\_\_.

c) Escriba el número de la acción y a continuación la sugerencia que propone.

Acción

Sugerencia

d) ¿Considera usted que hay que incluir otra acción? Sí \_\_\_ no \_\_\_.

1. ¿Cuál? \_\_\_\_\_.

4. Para el establecimiento en la práctica del método proyectivo de la comprensión de textos propuesto se recomienda que el profesor tenga en cuenta cuatro procedimientos. Emita su criterio siguiendo la escala valorativa utilizada. (Ver anexo 2 de la encuesta a los expertos)

Procedimientos	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a					
b					
c					
d					

a) ¿Considera usted que hay que incluir otro procedimiento? Sí \_\_\_ no \_\_\_.

b) ¿Cuál? \_\_\_\_\_.

5. Estos procedimientos requieren de la utilización en la dinámica del proceso de operaciones didácticas que favorezcan el desarrollo de modos de actuación profesional: (Ver anexo 2 de la encuesta a los expertos). A continuación exprese su consideración.

Operaciones Didácticas	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a					
b					
c					
d					

6. La metodología propuesta permite que el profesor prepare al estudiante de primer año inicial para enseñar a enseñar la comprensión de textos escritos.

Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

### Anexo 1 de la encuesta a los expertos

Acciones que conforman cada una de las etapas de la metodología de la comprensión de textos escritos para la preparación del profesor que trabaja con el estudiante de primer año inicial de la carrera de Educación Primaria:

#### Etapas I: Capacitación contextual en relación con los fundamentos de la dinámica.

- 1 Introducir conocimientos para un uso intencional específico.
- 2 Determinar el texto para una preparación intencional.

#### Etapas II: Delineación intencional de la dinámica.

- 3 Diseñar, un esbozo de enunciación connotativa textual para su establecimiento en la dinámica.

#### Etapas III: Reflexión metodológica en la dinámica.

- 4 Intervenir a partir de los esquemas de enunciación connotativa textual proyectados.
- 5 Autocorregir el esquema de enunciación connotativa textual en la dinámica.

#### Etapas IV: Evaluación sistemática en la dinámica.

- 6 Evaluar qué se sabe y qué se sabe hacer con perspectiva.

#### **Acción 1.** Introducir conocimientos para un uso intencional específico.

La introducción de conocimientos en la preparación a los profesores que trabajan con el primer año inicial de la carrera de Educación Primaria, requiere de la utilización del método proyectivo de la comprensión de textos y su sistema de procedimientos.

Se centra la atención en el procedimiento de inclusión cognitiva contextual que toma en consideración el aprendizaje de contenido que incluye el desciframiento de significados, mediante la identificación de superestructura y macroestructura, en el que se tiene en cuenta definir el papel comunicativo, a través de la enunciación connotativa textual y sus niveles: traducción locutiva, interpretación ilocutiva y extrapolación perlocutiva. Se trata de imbricar las acciones en un sistema único que asegure un modelo de actuación en la comprensión de textos escritos.

**Acción 2.** Determinar el texto para una preparación intencional.

El método proyectivo de la comprensión se refleja en la dimensión de orientación que tiene su base en la orientación proyectiva que incluye operaciones como muestrear, seleccionar y estudiar.

La esencia del muestreo está en la revisión variada de textos, a partir del autor y el contexto, adjunto a ello, los elementos sintácticos, semánticos, pragmáticos más relevantes necesarios y útiles que favorezcan la enunciación asequible. Para su concreción el profesor tendrá en cuenta los procedimientos: de conversación connotativa y de ejemplificación contextual.

El trabajo individual se sistematiza mediante la base de la orientación proyectiva, que tiene en cuenta el muestreo, a partir del cual se selecciona el texto que se va a estudiar integralmente: autor – texto - realidad y pragmática contextual, esta última incluye el análisis de todas las variantes posibles de locuciones referidas a un mismo sentido o elementos lingüísticos (semántico– sintáctico - pragmático). Por tanto, se utiliza en un primer nivel de sistematicidad el procedimiento: demostrativo profesional que implica selección textual y la construcción cooperada de un borrador de enunciación connotativa textual en correspondencia con los niveles: traducción locutiva, interpretación ilocutiva y extrapolación perlocutiva, que suponen, no sólo el procesamiento de la información contenida en el texto, sino también el intercambio de significados desde este entorno.

**Acción 3.** Diseñar, un esbozo de enunciación connotativa textual para su establecimiento en la dinámica.

Se centra en la construcción cooperada y organizada de pasos a seguir para la comprensión del texto, sustentado en una dimensión intervención metodológica, que incluye la proyección enunciativa del esquema de enunciación connotativa textual de naturaleza cognitiva y metacognitiva en correspondencia con sus niveles, como expresión de síntesis.

El método proyectivo de la comprensión de textos se sistematiza en la dinámica, a través del procedimiento demostrativo profesional. Permite, en un primer momento, diseñar un esbozo de enunciación connotativa textual para que el estudiante lo interiorice y aprenda a hacer, de manera que se produzca un desarrollo

consciente de la actividad, que refleja un modo más totalizador de la realidad objetiva para la cual él se prepara socialmente.

**Acción 4.** Intervenir a partir de los esquemas de enunciación connotativa textual proyectados.

Se concibe el método proyectivo de la comprensión de textos, a partir de sistematizarse el procedimiento demostrativo profesional, como intencionalidad didáctica, al poner énfasis en la dimensión de intervención metodológica, mediante la reflexión metodológica acerca de la proyección enunciativa realizada para enseñar a comprender textos escritos, desde los talleres grupales, donde se conciben los recursos funcionales necesarios para favorecer la actuación contextualizada.

La intervención connotativa textual es la base del saber hacer, al favorecer que el profesor ponga toda su atención en el aprendizaje del estudiante, a través de la actividad en la cual se produce y reproduce el conocimiento que tiene en cuenta la orientación e interacción. Por consiguiente, comprende desarrollo e independencia, pues implica un ejercicio contextualizado, en el que deben trascender al pasar del dominio de la comprensión del texto escrito para sí, al uso de las enunciaciones desde y para, a un nivel de desarrollo superior, se trata entonces, de un proceso que implica transcomprensibilidad.

**Acción 5.** Autocorregir el esquema de enunciación connotativa textual en la dinámica.

Desde la posición de trabajo en grupos o equipos, el método proyectivo de la comprensión de textos facilita el establecimiento de vías para la autocorrección de la enunciación connotativa textual, las cuales conducen al profesor a comprobar la efectividad de la forma utilizada para lograr el resultado y, de acuerdo con ello, realizar los ajustes y correcciones requeridas.

Esta acción incluye la valoración parcial y general del control de lo diseñado, implica comprobar los resultados obtenidos respecto a las metas. Por tanto, exige que la reflexión sea crítica para que el comportamiento vaya a favor de la autocorrección de las acciones proyectadas.

**Acción 6.** Evaluar qué se sabe y qué se sabe hacer con perspectiva.

En esta etapa el método proyectivo de la comprensión de textos se refleja en el diseño de instrumentos que sirven para evaluar el aprendizaje de la comprensión del texto escrito y se expresa mediante la intervención connotativa textual. Toma como procedimiento el demostrativo profesional que se apoya en la **elaboración** de ítems connotativo textual, lo que facilita al profesor evaluar al estudiante en un tercer nivel de sistematización, como intencionalidad didáctica. Esta actividad permite enriquecer y ampliar el diagnóstico inicial individual y grupal, al implicar proyección. Por tanto, requiere del análisis del desempeño, o sea del conocimiento en función, en acción.

Anexo 2 de la encuesta a los expertos

Resumen de los procedimientos y de las operaciones didácticas que se tienen en cuenta al proceder con el método proyectivo para la comprensión de textos desde la preparación lingüístico -pedagógica del estudiante de primer año inicial de la carrera de Educación Primaria

Procedimientos para el profesor	Inclusión cognitiva contextual.	Operaciones didácticas	Muestrear, Seleccionar y Estudiar
	Conversación connotativa		Diseñar
	Ejemplificación contextual		Reflexionar
	Demostrativo profesional		Evaluar

## Anexo 28

Tabla resumen del resultado de la pregunta relacionada con el conocimiento o información que tienen los posibles expertos acerca del objeto de investigación

Experto No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1							X			
2										X
3										X
4										X
5									X	
6									X	
7								X		
8										X
9										X
10								X		
11										X
12									X	
13										X
14										X
15										X
16										X
17										X
18									X	
19									X	
20									X	
21										X
22									X	
23									X	
24									X	
25									X	
26										X
27									X	
28										X
29										X
30										X

Fuente: Muestra Seleccionada.

## Anexo 29

Tabla resumen de los resultados de la pregunta relacionada con el criterio argumentativo

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes		
	A (alto)	M (medio)	B (bajo)
Análisis teórico realizado por usted sobre la comprensión textual.	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,13,14,15,16,17,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30	12, 18,19,	
Experiencia obtenida en el tratamiento metodológico al tema.	1,2,3,4,5,6,8,9,11,13,14,16,20,21,22,23,24,25,26,27, 28,29,30	7,10,12,15,17,18,19	
Conocimiento que usted tiene acerca del tratamiento del tema en el extranjero.	1, 6, 8, 17,23,24,25,27,30,	2,3,4,5,7,9,12,13,14,15,16,18,19,22, 28,29,	10, 11, 20,21,26
Trabajo de autores nacionales consultados.	6,17,25,27	1,2,3,4,5,7,8,11,12,13,14,15,23,24,26,28,29,30	9,10,16,18,19,20,21,22
Trabajo de autores extranjeros consultados.	1, 6, 8, 17,23,24,25,27,30,	2,3,4,5,7,9,12,13,14,15,16,18,19,22, 28,29,	10, 11, 20,21,26
Intuición	1,5,6,8,12,13,14,17,25,26,27,28	2,3,4,7,9,10,11,15,16,18,19,20,21,22,23,24,29,30	

Cálculo del coeficiente de competencia de los expertos seleccionados (K)

$$K = 1/2 (Kc + ka)$$

Kc = Coeficiente de conocimientos e información del experto.

Ka = Coeficiente de argumentación de los criterios del experto.

A partir de la tabla 1 se puede calcular el coeficiente de conocimiento de cada posible experto (Kc1, Kc2, Kc3,... KcN). Luego, según la Tabla patrón que presentamos, y la autovaloración realizada por cada uno de los posibles expertos, se debe calcular Ka.

Puntos de argumentación	Alto	Medio	Bajo
'' '' ''	0,3	0,2	0,1
'' '' ''	0,5	0,4	0,2
'' '' ''	0,05	0,05	0,05
'' '' ''	0,05	0,05	0,05
'' '' ''	0,05	0,05	0,05

---

''	''	''	0,05	0,05	0,05
<hr/>			1.0	0.8	0.5

Según la tabla de resultados No. 2, se obtiene el coeficiente de argumentación de cada experto (Ka1, Ka2, Ka3,... KaN).

## Anexo 30

Tabla resumen de los resultados obtenidos de los 30 posibles expertos para poder determinar su coeficiente de experticia

N	Kc	Ka	$K=1/2(Kc+Ka)$
1	$Kc1= 7 \times 0,1 = 0,7$	$Ka1=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	0,85
2	$Kc2= 10 \times 0,1 = 1$	$Ka2=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	1
3	$Kc3= 10 \times 0,1 = 1$	$Ka3=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	1
4	$Kc4= 10 \times 0,1 = 1$	$Ka4=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	1
5	$Kc5= 9 \times 0,1 = 0,9$	$Ka5=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	0,95
6	$Kc6= 9 \times 0,1 = 0,9$	$Ka6=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	0,95
7	$Kc7= 8 \times 0,1 = 0,8$	$Ka7=0,3+0,4+0,05+0.05+0.05+0.05=0,9$	0,85
8	$Kc8= 10 \times 0,1 = 1$	$Ka8=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	1
9	$Kc9= 10 \times 0,1 = 1$	$Ka9=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	1
10	$Kc10= 8 \times 0,1 = 0,8$	$Ka10=0,3+0,4+0,05+0.05+0.05+0.05=0,9$	0,85
11	$Kc11= 10 \times 0,1 = 1$	$Ka11=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	1
12	$Kc12= 9 \times 0,1 = 0,9$	$Ka12=0,2+0,4+0,05+0.05+0.05+0.05=0,8$	0,85
13	$Kc13= 10 \times 0,1 = 1$	$Ka13=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	1
14	$Kc14= 10 \times 0,1 = 1$	$Ka14=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	1
15	$Kc15= 10 \times 0,1 = 1$	$Ka15=0,3+0,4+0,05+0.05+0.05+0.05=0,9$	0,95
16	$Kc16= 10 \times 0,1 = 1$	$Ka16=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	1
17	$Kc17= 10 \times 0,1 = 1$	$Ka17=0,3+0,4+0,05+0.05+0.05+0.05=0,9$	0,95
18	$Kc18= 9 \times 0,1 = 0,9$	$Ka18=0,2+0,4+0,05+0.05+0.05+0.05=0,8$	0,85
19	$Kc19= 9 \times 0,1 = 0,9$	$Ka19=0,2+0,4+0,05+0.05+0.05+0.05=0,8$	0,85
20	$Kc20= 9 \times 0,1 = 0,9$	$Ka20=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	0,95
21	$Kc21= 10 \times 0,1 = 1$	$Ka21=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	1
22	$Kc22= 9 \times 0,1 = 0,9$	$Ka22=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	0,95
23	$Kc23= 9 \times 0,1 = 0,9$	$Ka23=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	0,95
24	$Kc24= 9 \times 0,1 = 0,9$	$Ka24=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	0,95
25	$Kc25= 9 \times 0,1 = 0,9$	$Ka25=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	0,95
26	$Kc26= 10 \times 0,1 = 1$	$Ka26=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	1
27	$Kc27= 9 \times 0,1 = 0,9$	$Ka27=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	0,95
28	$Kc28= 10 \times 0,1 = 1$	$Ka28=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	1
29	$Kc29= 10 \times 0,1 = 1$	$Ka29=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	1
30	$Kc30= 10 \times 0,1 = 1$	$Ka30=0,3+0,5+0,05+0.05+0.05+0.05=1$	1

Fuente: Muestra Seleccionada

Código de interpretación de tales coeficientes: Si  $0,8 < K \leq 1,0$  entonces K es Alto.  
 Si  $0,5 < K \leq 0,8$  " " " Medio.  
 Si  $K \leq 0,5$  " " " Bajo.

Puede apreciarse que el promedio del coeficiente de competencia de los expertos seleccionados es alto. Por ello para evaluar la metodología todos pueden ser consultados.

## Anexo 31

Tabla resumen del resultado del comportamiento del nivel de competencia de los posibles expertos

Posibles Expertos	Kc	Ka	$K=1/2(kc+ka)$	Nivel de Competencia
1	0.7	1.0	0.85	ALTO
2	1.0	1.0	1.00	ALTO
3	1.0	1.0	1.00	ALTO
4	1.0	1.0	1.00	ALTO
5	0.9	1.0	0.95	ALTO
6	0.9	1.0	0.95	ALTO
7	0.8	0.9	0.85	ALTO
8	1.0	1.0	1.00	ALTO
9	1.0	1.0	1.00	ALTO
10	0.8	0.9	0.85	ALTO
11	1.0	1.0	1.00	ALTO
12	0.9	0.8	0.85	ALTO
13	1.0	1.0	1.00	ALTO
14	1.0	1.0	1.00	ALTO
15	1.0	0.9	0.95	ALTO
16	1.0	1.0	1.00	ALTO
17	1.0	0.9	0.95	ALTO
18	0.9	0.8	0.85	ALTO
19	0.9	0.8	0.85	ALTO
20	0.9	1.0	0.95	ALTO
21	1.0	1.0	1.00	ALTO
22	0.9	1.0	0.95	ALTO
23	0.9	1.0	0.95	ALTO
24	0.9	1.0	0.95	ALTO
25	0.9	1.0	0.95	ALTO
26	1.0	1.0	1.00	ALTO
27	0.9	1.0	0.95	ALTO
28	1.0	1.0	1.00	ALTO
29	1.0	1.0	1.00	ALTO
30	1.0	1.0	1.00	ALTO

Fuente: Muestra Seleccionada.



## Anexo 33

## Frecuencia de selección

Tabla 1

Acciones	Escala Valorativa					Total
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
1	22	8				30
2	21	9				30
3	20	9	1			30
4	20	10				30
5	20	10				30
6	19	11				30

Tabla 2

Procedimientos	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
A	18	12				30
B	20	10				30
C	25	5				30
D	24	6				30

Tabla 3

Operaciones Didácticas	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
a	30					30
b	25	5				30
c	22	8				30
d	24	6				30

Fuente: Muestra Seleccionada.

**Anexo 34**  
**Tablas de frecuencias acumuladas**

**Tabla 4**

Acciones	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1	22	30	30	30	30
2	21	30	30	30	30
3	20	29	30	30	30
4	20	30	30	30	30
5	20	30	30	30	30
6	19	30	30	30	30

**Tabla 5**

Procedimientos	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a	18	30	30	30	30
b	20	30	30	30	30
c	25	30	30	30	30
d	24	30	30	30	30

**Tabla 6**

Operaciones Didácticas	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a	30	30	30	30	30
b	25	30	30	30	30
c	22	30	30	30	30
d	24	30	30	30	30

**Fuente:** Muestra Seleccionada.

## Anexo 35

## Tablas de frecuencia relativa acumulada

Tabla 7

Acciones	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1	0.73333333	1	1	1	1
2	0.7	1	1	1	1
3	0.66666667	0.966667	1	1	1
4	0.66666667	1	1	1	1
5	0.66666667	1	1	1	1
6	0.63333333	1	1	1	1

Tabla 8

Procedimientos	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a	0.6	1	1	1	1
b	0.66666667	1	1	1	1
c	0.83333333	1	1	1	1
d	0.8	1	1	1	1

Tabla 9

Operaciones Didácticas	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a	1	1	1	1	1
b	0.83333333	1	1	1	1
c	0.73333333	1	1	1	1
d	0.8	1	1	1	1

Fuente: Muestra Seleccionada.

## Anexo 36

## Distribución normal inversa acumulada

Tabla 10

Acciones	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Suma	Promedio	N - P
1	0.622926	3.49	3.49	3.49	11.09293	2.773231	-0.10889
2	0.524401	3.49	3.49	3.49	10.9944	2.7486	-0.08426
3	0.430727	1.833915	3.49	3.49	9.244642	2.31116	0.353178
4	0.430727	3.49	3.49	3.49	10.90073	2.725182	-0.06084
5	0.430727	3.49	3.49	3.49	10.90073	2.725182	-0.06084
6	0.340695	3.49	3.49	3.49	10.81069	2.702674	-0.03834
Suma C	2.780203	19.28391	20.94	20.94	<b>63.94412</b>		
Puntos de C	0.463367	3.213986	3.49	3.49	<b>N=</b>	2.664338	

Tabla 11

Procedimientos	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Suma	Promedio	N - P
a	0.253347	3.49	3.49	3.49	10.72335	2.680837	0.092483
b	0.430727	3.49	3.49	3.49	10.90073	2.725182	0.048138
c	0.967422	3.49	3.49	3.49	11.43742	2.859355	-0.08604
d	0.841621	3.49	3.49	3.49	11.31162	2.827905	-0.05459
Suma C	2.493117	13.96	13.96	13.96	<b>44.37312</b>		
Puntos de C	0.550499	3.49	3.49	3.49	<b>N=</b>	2.77332	

Tabla 12

Operaciones Didácticas	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Suma	Promedio	N - P
a	3.49	3.49	3.49	3.49	13.96	3.49	-0.50238
b	0.967422	3.49	3.49	3.49	11.43742	2.859355	0.128268
c	0.622926	3.49	3.49	3.49	11.09293	2.773231	0.214392
d	0.841621	3.49	3.49	3.49	11.31162	2.827905	0.159718
Suma C	5.921969	13.96	13.96	13.96	<b>47.80197</b>		
Puntos de C	1.480492	3.49	3.49	3.49	<b>N=</b>	2.987623	

Fuente: Muestra Seleccionada.

## Anexo 37

## Resultado de la valoración de los puntos de corte

Tabla 13

Acciones	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1	X				
2	X				
3	X				
4	X				
5	X				
6	X				

Tabla 14

Procedimientos	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a	X				
b	X				
c	X				
d	X				

Tabla 15

Operaciones Didácticas	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a	X				
b	X				
c	X				
d	X				

Fuente: Muestra Seleccionada.