

**UNIVERSIDAD DE GRANMA
FACULTAD DE EDUCACIÓN BÁSICA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**LAS TAREAS DE APRENDIZAJE EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN EL QUINTO
GRADO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

ADA NIDIA FONSECA SANZ

MANZANILLO

2017

**UNIVERSIDAD DE GRANMA
FACULTAD DE EDUCACIÓN BÁSICA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**LAS TAREAS DE APRENDIZAJE EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN EL QUINTO
GRADO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autora: Prof. Asist. ADA NIDIA FONSECA SANZ, M.Sc.

TUTORES: Prof. Titular CARMEN QUESADA RAMÍREZ, Dr. C.

Prof. Titular ANA IRMA NOGUERAS PLANAS, Dr. C.

MANZANILLO

2017

“El desarrollo del lenguaje otorga poder: el que aprende posee el proceso, toma las decisiones acerca de cuándo usarlo, para qué usarlo, y con qué resultados. La lectoescritura también otorga poder si el que aprende tiene el control sobre lo que hace con ella.”

Kenneth Goodman

AGRADECIMIENTOS

Uno de los sentimientos que caracteriza al ser humano es la gratitud, su práctica engrandece y reconforta el espíritu.

Hoy, y después de haber concluido esta investigación, agradezco a todos aquellos que desinteresadamente contribuyeron a su desarrollo exitoso. Con mucho temor de olvidar a alguien, relaciono a los que hicieron posible la presentación del producto final de este trabajo, desarrollado con dedicación, esmero y amor a la educación primaria cubana.

A mis tutoras, las Doctoras Ana Irma Nogueras Planas y Carmen Eulalia Quesada Ramírez, por su inteligencia y capacidad en la conducción de esta investigación y a las que debo tantas enseñanzas, a ellas gracias por la dedicación y entrega. Al Dr. C. José Luis Lissabet Rivero, que con su sabiduría y sagacidad logró mostrarme el camino correcto hacia la investigación científica.

A los doctores del centro de estudio por las observaciones oportunas en los talleres de tesis. A las Doctoras Yanmila y Yusleidi, por confiar en mis posibilidades en la formación doctoral. Al M. Sc. José Sánchez Lussón, excelente filósofo, por sus sabias aportaciones.

A mis compañeros del Departamento de Primaria, por todo el apoyo y los criterios para perfeccionar esta tesis. A Magalys, secretaria docente, por ser incondicional y brindarme ayuda solidaria. Al profesor Lázaro Fonseca, por toda la colaboración en esta tesis. A mis amigos Niurka y Araluce por el apoyo emocional brindado. A los maestros y alumnos, al Director y jefes de ciclo de la escuela Adalberto Pesant González por toda la colaboración brindada, sin ellos esta tesis no tendría sentido.

A mis compañeros de trabajo, Pascual e Ismael, que desde la misión en el exterior me estimularon para que concluyera esta investigación.

A toda mi familia, que es razón de vivir.

DEDICATORIA

A La Revolución Cubana, la Revolución de los humildes, de los que sí tenemos mucho que dar y agradecer.

A todos los que un día vivieron y lucharon para que disfrutáramos de esta libertad, soberanía e independencia sin límites de precio.

A ellos, a nuestros héroes, a los que estuvieron y ya no están, y a los que todavía están aquí para seguir esta hermosa obra.

A esos dedico mi trabajo.

SÍNTESIS

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos se manifiestan insuficiencias que lastran el desarrollo de la actividad cognoscitiva de los escolares; problemática que urge de una solución desde las ciencias pedagógicas; por eso se desarrolla esta investigación con el objetivo de elaborar una estrategia didáctica, sustentada en un modelo didáctico de diseño de tareas de aprendizaje, para favorecer el desarrollo de la independencia cognoscitiva en la comprensión de textos escritos en el quinto grado de la Educación Primaria. Durante el proceso investigativo se emplean métodos teóricos: analítico-sintético, inductivo-deductivo, histórico-lógico y el sistémico-estructural-funcional; de los empíricos: revisión de documentos, observación, entrevista, prueba pedagógica, criterio de expertos, experimento pedagógico; y métodos y técnicas de la estadística descriptiva e inferencial. El modelo didáctico diseñado muestra las relaciones de interdependencia de los subsistemas y componentes que lo conforman para develar regularidades esenciales que determinan el carácter interactivo-mediador-estratégico de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos, lo cual se concreta en la práctica a través de una estrategia didáctica que favorece el desarrollo de la independencia cognoscitiva en el referido proceso, en los escolares del quinto grado de la Educación Primaria.

TABLA DE CONTENIDOS

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA ESCUELA PRIMARIA.....	12
1.1 Estudio histórico tendencial del proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión de textos escritos con énfasis en el diseño de tareas de aprendizaje en este proceso en el quinto grado de la Educación Primaria.....	12
1.2 Referentes teóricos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos y en particular del diseño de tareas de aprendizaje en este proceso en el quinto grado de la Educación Primaria.....	22
1.3 El diseño de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos para el desarrollo de la independencia cognoscitiva en los escolares del quinto grado de la Educación Primaria.....	34
1.4 Caracterización del estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos y en particular el diseño de las tareas de aprendizaje en este proceso.	40
CAPITULO 2. MODELO DIDÁCTICO DE DISEÑO DE TAREAS DE APRENDIZAJE EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN EL QUINTO GRADO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA.....	48

2.1 Fundamentos teóricos que sustentan el modelo didáctico de diseño de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos en el quinto grado de la Educación Primaria.....	48
2.2 Argumentación del modelo didáctico de diseño de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos	51
2.3 Estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión de textos escritos en el quinto grado de la Educación Primaria.....	78
CAPÍTULO 3. EVALUACIÓN DEL MODELO DIDÁCTICO Y DE LA ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN QUINTO GRADO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA.....	88
3.1 Valoración de la factibilidad del modelo didáctico y la efectividad de la estrategia a través del método de evaluación por criterio de expertos	88
3.2 Valoración de la estrategia según los resultados obtenidos con la aplicación del pre-experimento.....	92
CONCLUSIONES GENERALES.....	118
RECOMENDACIONES.....	120
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

El texto escrito es el principal sistema de conocimientos organizados que facilita la apropiación del acervo cultural de la humanidad; transmite valores, normas y costumbres que influyen en el desarrollo psicosocial de los hombres. Como medio fundamental de conocimiento y de comunicación, su lectura educa los sentimientos y la voluntad, sirve de fuente de disfrute estético y favorece la formación de la personalidad. Un gran porcentaje de los conocimientos que adquiere el hombre los obtiene a través de la lectura. Ella constituye una experiencia de aprendizaje que, además de ofrecer información, garantiza formación, incentivos e inquietudes, por eso el hábito de leer debe ser básico y no accesorio. El desenvolvimiento eficiente en disímiles situaciones de interacción depende en gran medida de la capacidad para leer.

Numerosos investigadores han estudiado el tema de la lectura por su importancia en la vida del ser humano. García (1992) enfatiza en que la lectura es un medio que sirve para obtener información y para aprender a través de la lengua escrita, y su fin es la comprensión, interpretación y disfrute de los textos. Goodman (1982), Roméu (1999), Cassany (1998), Montañó y Arias (2004), proponen modelos basados en la interactividad entre el lector y el texto para la construcción de los significados textuales, estrategias de lecturabilidad o trabajos sobre la teoría y la práctica de la comprensión lectora como construcción activa del conocimiento.

Lograr la comprensión es el fin que persigue la actividad interactiva con el texto, propósito que depende de la posición del lector, de su nivel de independencia y creatividad, para producir significados que se convierten en conocimientos útiles en su desempeño futuro. La comprensión lectora favorece el dominio de la lengua; desarrolla habilidades en la expresión oral y escrita, lo que favorece que el escolar sea un lector eficiente.

Sin embargo, en las visitas de ayuda metodológica efectuadas por la Dirección Provincial de Educación en Granma, inspecciones y otras formas de control al proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela

primaria, así como en el estudio diagnóstico realizado por la autora a través de observaciones a clases, entrevistas, encuestas a docentes y pruebas pedagógicas aplicadas en el quinto grado de la escuela primaria, se evidencia que los escolares:

- no siempre desempeñan un rol protagónico en el proceso de lectura;
- muestran limitaciones para comprender de manera independiente los textos leídos;
- manifiestan insuficiente dominio de las acciones para solucionar de forma independiente las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos;
- tienen dificultades para interrelacionar sus conocimientos con los que les aporta el texto y el contexto sociocultural y construir nuevos significados y sentidos;
- presentan limitaciones para verbalizar los significados y sentidos construidos.

Al indagar en las causas que originan estas insuficiencias, se constató que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Lengua Española, en la escuela primaria, se observan las siguientes limitaciones:

- se priorizan los factores lingüísticos del texto escrito en detrimento de la atención a los procesos mentales y las habilidades cognitivas que determinan la posición activa y consciente del escolar durante la comprensión de textos escritos;
- es insuficiente la utilización de procedimientos dirigidos a la regulación y autorregulación del proceso de comprensión de textos escritos desde la concepción de las tareas de aprendizaje;
- predomina la tendencia a diseñar las tareas de aprendizaje para la comprensión del texto escrito a través de preguntas, priorizando las correspondientes al primer nivel de lectura, por lo que no siempre constituyen una vía para organizar la actividad cognoscitiva independiente del escolar;
- se aprecia la ausencia del carácter diferenciado, sistémico e interactivo de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos, lo que dificulta la búsqueda independiente de los conocimientos;

- es insuficiente el tratamiento de la lectura como una actividad cultural insertada en un contexto sociocultural particular, que posee una historia, una tradición, hábitos y prácticas comunicativas especiales.

El estudio realizado permite determinar la contradicción en su manifestación externa dada entre el insuficiente desarrollo de la independencia cognoscitiva en el proceso de comprensión de textos escritos, en los escolares del quinto grado y la formación de un escolar capaz de realizar tareas de aprendizaje de forma individual que exijan posiciones flexibles y críticas, al enfrentar diversidad de ejercicios con niveles de complejidad crecientes e interpretar y ejecutar órdenes, así como realizar su control valorativo.

Lo expresado permite precisar el siguiente **problema de investigación**: las insuficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos, limitan el desarrollo de la independencia cognoscitiva en los escolares del quinto grado en el referido proceso.

La aspiración de formar un escolar autónomo, conforme con las exigencias del mundo contemporáneo y futuro, exige elevar sustancialmente los niveles y hábitos de lectura. En tal sentido desempeña un rol protagónico, en la Educación Primaria, la asignatura Lengua Española. Si se tiene en cuenta que la escuela debe situar a los escolares frente a una variedad de textos pertenecientes a diversos usos sociales de la lengua, es necesario enseñar a comprenderlos de manera sistemática e independiente. Por eso se declara como **objeto de investigación** el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en la asignatura Lengua Española en el quinto grado de la Educación Primaria.

Los estudios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos destacan el valor de la relación lector-texto. Solé (1997) enfatiza en los esquemas de conocimientos y los modelos mentales que determinan el diálogo entre el lector y el texto; resalta los componentes del modelo interactivo; sin embargo, no precisa la incidencia del contexto sociocultural en las relaciones mencionadas. Para Colomer y Camps (1997) la comprensión lectora enriquece el léxico, el conocimiento gramatical y el dominio

lingüístico. Estos autores destacan el valor de los factores lingüísticos, pero no abordan los psicológicos y socioculturales, necesarios para lograr el lector eficiente a que se aspira.

En Cuba, Manzano (2001) propone cuestionarios de evaluación de las estrategias de comprensión, aspecto necesario a considerar, aunque no destaca la preparación psico-socio-lingüística necesaria en la evaluación de las estrategias propuestas. Roméu (2007) enfatiza en el contexto sociocultural y en el rol de los procesos mentales en la construcción de significados; sin embargo, no precisa la interacción de los esquemas mentales, con los factores lingüísticos y contextuales que se requiere para comprender el texto escrito.

Hernández (2010) plantea la necesidad de relacionar recursos cognitivos y afectivos, ofrece posibilidades de contextualización del contenido del texto para activar la inteligencia humana y captar los referentes seleccionados por el autor para escribirlo. Como se aprecia, reconoce los procesos psicológicos y contextuales; sin embargo, no aborda los factores lingüísticos, ni ofrece sugerencias que evidencien la interacción de las tres variables que participan en el proceso de comprensión de textos escritos.

En la provincia Granma se han realizado investigaciones derivadas de estudios de maestrías y doctorados. Cintra (2009) propone un sistema de actividades para la sistematización de la comprensión de textos escritos con enfoque comunicativo. Mora (2009) elabora un sistema de actividades para la comprensión de textos narrativos en la Educación Primaria. Montero (2010) ofrece un sistema de actividades para favorecer la comprensión de textos escritos en los escolares de 6to. grado. Gutiérrez (2011) aporta un sistema de actividades para potenciar la comprensión de textos escritos en los escolares de 6to. grado. Quesada (2014) propone una estrategia didáctica para la transición por los niveles de comprensión, dirigida a perfeccionar el tratamiento de este contenido en el segundo ciclo de la escuela primaria.

Las investigaciones referidas evidencian que, a pesar de la propuesta de diversas alternativas para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos, no se profundiza

en las relaciones interactivas del lector con el texto y el contexto sociocultural, a partir de la interacción de los factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales que permiten al alumno comprender el texto escrito con independencia.

La construcción de los significados y sentidos en el proceso de comprensión del texto escrito depende no solo de la posición que adopte el lector en este proceso, su independencia y desarrollo del pensamiento lógico, sino también de las tareas de aprendizaje que se diseñan para mediar en la interacción escolar, texto y contexto sociocultural.

En relación con las tareas de aprendizaje, destacan los aportes de Arteaga (2003), quien realiza la propuesta de una tipología de tareas de aprendizaje para la enseñanza de la Matemática dirigidas al desarrollo de la independencia cognoscitiva. Acosta (2009) aborda el enfoque por tareas, centrado en la lectura y la interacción oral después de leer; sin embargo, no distingue el carácter independiente e interactivo del proceso de comprensión de textos escritos.

Montaño y Abello (2015) exponen los fundamentos teóricos generales sobre las tareas de aprendizaje en la enseñanza de la lengua y las consideran un instrumento propio de la comunicación; pero no fundamentan cómo aplicarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos para lograr la independencia cognoscitiva del escolar.

Como se puede apreciar, el tema es valorado desde diferentes aristas; sin embargo, aún se evidencia la siguiente carencia teórica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos: no se aborda la lectura como una actividad estratégica que favorece las relaciones interactivas del escolar y el desarrollo de su independencia cognoscitiva para formalizar lo comprendido en el pensamiento discursivo y en el lenguaje externo.

Teniendo en cuenta el rol que desempeñan las tareas de aprendizaje para lograr la interactividad lectora, en función del desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares, se plantea como **objetivo** de

la investigación elaborar una estrategia didáctica, sustentada en un modelo didáctico de diseño de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos, que favorezca el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares del quinto grado de la Educación Primaria en el referido proceso. Se delimita como **campo de acción** el diseño de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos en el quinto grado de la Educación Primaria.

Para cumplir con el objetivo propuesto y resolver el problema de investigación declarado, se formula la siguiente **hipótesis**: la aplicación de una estrategia didáctica sustentada en un modelo didáctico de diseño de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos, que resuelva la contradicción dialéctica entre la disociación y la interacción de los factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales, favorece el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares en el referido proceso.

Para dar respuesta al objetivo de la investigación se realizaron las siguientes **tareas de investigación**:

1. Determinación de las regularidades y tendencias históricas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en la asignatura Lengua Española en el quinto grado de la Educación Primaria, con énfasis en el diseño de tareas de aprendizaje en este proceso.
2. Caracterización de los referentes teóricos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos y en particular el diseño de las tareas de aprendizaje en este proceso.
3. Valoración del estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos, con énfasis en el diseño de las tareas de aprendizaje en este proceso.
4. Elaboración de un modelo didáctico de diseño de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos en el quinto grado de la Educación Primaria.
5. Elaboración de una estrategia didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos que favorezca el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares del quinto grado de la Educación Primaria en el referido proceso.

6. Valoración de la factibilidad del modelo didáctico y de la estrategia, así como la efectividad de la estrategia propuesta para favorecer el desarrollo de la independencia cognoscitiva en la comprensión de textos escritos en los escolares del quinto grado de la Educación Primaria.

En el proceso investigativo se asume como enfoque metodológico general el dialéctico-materialista, el cual propicia el análisis multilateral de los fenómenos sociales, en general y de los educativos, en particular. Para revelar las relaciones esenciales de la problemática investigada se utilizan métodos teóricos, empíricos y estadísticos.

Métodos teóricos

- **Histórico-lógico:** para el estudio histórico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos, con énfasis en el diseño de tareas de aprendizaje y determinar sus regularidades y tendencias.
- **Analítico-sintético:** para analizar y caracterizar los fundamentos teóricos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos y en particular del diseño de tareas de aprendizaje en este proceso.
- **Inductivo-deductivo:** para arribar a conclusiones teóricas referentes al tema, realizar reflexiones y enjuiciar el comportamiento del fenómeno con la lógica que determina el proceso de comprensión de textos escritos en el quinto grado de la escuela primaria.
- **Modelación:** para reproducir de manera simplificada la realidad, descubrir y estudiar nuevas relaciones y cualidades del proceso de diseño de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos en el quinto grado de la Educación Primaria.
- **Sistémico estructural funcional:** en el diseño del modelo didáctico para determinar los subsistemas y componentes, las relaciones entre ellos, así como su estructura y dinámica interna y en la estrategia para establecer las diferentes etapas que permiten concretar el modelo.

-
-
- Hermenéutico-dialéctico: durante todo el proceso investigativo para el análisis profundo del problema científico y la determinación de los presupuestos epistemológicos, así como en la fundamentación de los aportes teórico y práctico.

Métodos empíricos

- Análisis documental: para realizar el estudio diagnóstico de los documentos normativos que rigen el trabajo en la comprensión textual en el quinto grado y evaluar su validez didáctico-metodológica.
- Entrevista: para constatar la información que tienen los maestros sobre la enseñanza- aprendizaje de la comprensión de textos escritos, particularmente en el diseño de las tareas de aprendizaje en este proceso.
- Observación: a clases en la asignatura Lengua Española, para constatar el comportamiento del diseño de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos y su incidencia en el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares del quinto grado de la Educación Primaria.
- Encuesta a escolares: para conocer sobre el nivel de participación de los escolares en el proceso de comprensión de textos escritos, que refleja la independencia cognoscitiva en este proceso.
- Prueba pedagógica: para evaluar el nivel de desarrollo de la independencia cognoscitiva en la comprensión de textos escritos en los escolares de la muestra seleccionada.
- Criterio de experto: para valorar la pertinencia y factibilidad del modelo didáctico propuesto y de la estrategia diseñada.
- Experimento pedagógico: en su variante pre-experimental para evaluar la efectividad de la estrategia didáctica al ser aplicada en el quinto grado de la escuela primaria.

Métodos estadísticos

- Estadística descriptiva: en la etapa factoperceptual a través de distribuciones de frecuencia.

- Estadística inferencial: en la etapa de aplicación para confirmar la veracidad de la hipótesis en el marco del diseño experimental.

La **actualidad** de la investigación está dada en que contribuye a solucionar una problemática presente en la escuela primaria: el insuficiente desarrollo de la independencia cognoscitiva en la comprensión de textos escritos en los escolares del quinto grado. La investigación tiene relación con la línea temática priorizada: el aprendizaje escolar; además se corresponde con una tarea científica del Proyecto de Investigación del Departamento de Educación Primaria titulado: “La calidad de la enseñanza en 4to, 5to y 6to grados, garantía del aprendizaje de los escolares”.

La **contribución a la teoría** consiste en un modelo didáctico que revela las relaciones entre la organización, la instrumentación y la evaluación, como componentes que caracterizan el diseño de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos, lo que favorece las relaciones interactivas e independientes en este proceso y contribuye al perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua Española en la escuela primaria.

El **aporte práctico** consiste en la propuesta de una estrategia didáctica para la comprensión de textos escritos en el quinto grado de la Educación Primaria, que concreta la organización, la instrumentación y evaluación de las tareas de aprendizaje con lo que se favorece el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares en el referido proceso.

La **novedad científica** de la investigación radica en revelar el carácter interactivo-mediador-estratégico como cualidad del diseño de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos, que favorece el desarrollo de la independencia cognoscitiva en los escolares del quinto grado de la escuela primaria, a partir de la interacción de los factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales que intervienen en el referido proceso.

La **significación práctica** de la investigación está dada en la posibilidad de aplicar la estrategia en el trabajo docente de los maestros del quinto grado, así como en la formación en el pregrado para los

programas de la disciplina Didáctica de la escuela primaria. Además, puede ser utilizada como contenido de cursos de postgrado para los profesionales de la citada Educación.

La tesis está estructurada en Introducción, Desarrollo, Conclusiones, Recomendaciones, Bibliografía y Anexos. La introducción contiene los antecedentes del tema. El desarrollo está conformado en tres capítulos: el primero aborda el estudio histórico, los presupuestos teóricos y los resultados del diagnóstico del objeto y campo de investigación. En el segundo se presentan el modelo didáctico y la estrategia para la comprensión de textos escritos. En el tercero se evalúa la pertinencia del modelo didáctico y la estrategia. Las conclusiones reflejan una síntesis de los principales resultados del proceso investigativo, y las recomendaciones, la necesidad de extenderlos a otros contextos de la Educación Primaria.

CAPÍTULO 1

**EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE
DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS
EN LA ESCUELA PRIMARIA**

CAPÍTULO 1. EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA ESCUELA PRIMARIA

En este capítulo se realiza el estudio histórico del objeto y campo de investigación, la sistematización de los fundamentos filosóficos, psicopedagógicos, lingüísticos y didácticos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos, en particular el diseño de tareas de aprendizaje en este proceso en la asignatura Lengua Española en el quinto grado de la Educación Primaria. Además, se analizan los resultados de los instrumentos aplicados para caracterizar el estado actual del objeto de investigación.

1.1 Estudio histórico tendencial del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos con énfasis en el diseño de tareas de aprendizaje en este proceso, en el quinto grado de la Educación Primaria

El triunfo de la Revolución Cubana en 1959 marca un momento decisivo para la educación. Las transformaciones que se operan a partir de este año conducen a la ampliación de los planes y programas de estudio en todas las asignaturas y en gran medida redimensionan la enseñanza en la Educación Primaria.

Para realizar el estudio evolutivo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos, se toma como marco referencial el período transcurrido desde 1975 hasta el 2016, por considerar que durante estos años se manifiestan tendencias significativas en este proceso. Se declaran tres etapas, en correspondencia con los enfoques que prevalecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos.

Primera etapa (1975-1989). Enfoques tradicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en la Educación Primaria

Segunda etapa (1990-2003). Introducción del enfoque comunicativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en la Educación Primaria.

Tercera etapa (2004-2016). Implementación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en la Educación Primaria

Para el análisis histórico de cada una de estas etapas se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores:

- Tratamiento didáctico de la comprensión de textos escritos en la asignatura Lengua Española en la escuela primaria.
- Características de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos y su incidencia en el desarrollo de la independencia cognoscitiva del escolar en este proceso.
- Rol del escolar en el proceso de comprensión de textos escritos.

Primera etapa (1975-1989). Enfoques tradicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en la Educación Primaria

En el año 1975 se realiza el primer proceso de perfeccionamiento que introduce cambios significativos en la Educación Primaria. Se incluye la asignatura Lecturas literarias y en ella marca un hito el tratamiento de las cualidades de la lectura y su interrelación para el logro de la comprensión de lo leído, su implementación permite nuevas transformaciones en la concepción didáctica de esta asignatura, la que a su vez propone como objetivo general contribuir a la formación multilateral de los educandos, a partir de las obras literarias en el quinto grado de la escuela primaria.

El tratamiento didáctico de la comprensión de textos escritos parte de los objetivos y contenidos orientados al logro de una lectura consciente, correcta, fluida y expresiva que permite conocer las obras y autores de la literatura infantil; sin embargo, subyacen los enfoques tradicionalistas basados en las normas para el uso correcto de la lengua materna que se revelan en el carácter prioritario de la lengua oral y escrita.

Predomina el enfoque productivo, cuyo objetivo se orienta al desarrollo de habilidades expresivas mediante la producción de textos orales y escritos, a partir de la lectura de textos de carácter literario, según lo declaran los programas y orientaciones metodológicas de la asignatura Lengua Española (MINED, 1975).

El tratamiento didáctico en la comprensión de textos escritos tiene como sustento la teoría de los significados de la lectura, propuesta realizada por Gray (como se citó en García, 1992). Esta teoría sirve de base para el alcance de los niveles de comprensión, sin embargo en la práctica se hace corresponder con los tres niveles de comprensión: traducción, interpretación y extrapolación, lo que constituye un error conceptual, pues los tres significados corresponden al primer nivel de lectura.

Aunque en la enseñanza de la comprensión de textos escritos en el quinto grado se plantea como objetivo lograr la estimulación del desarrollo de la actividad creadora mediante el trabajo independiente, en las orientaciones metodológicas no se explicita cómo lograr su inclusión en el proceso docente. Para el desarrollo de los contenidos se sugiere el método de trabajo con el texto, el cual contribuye a la actividad interactiva del escolar con el texto escrito; sin embargo, los procedimientos que se emplean limitan el carácter productivo e independiente en este proceso.

Al evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos, prevalece la atención a las cualidades de lectura y dentro de ellas la fluidez, como determinante del alcance de buenos resultados, lo que evidencia que en este proceso la comprensión de lo leído no constituye una prioridad. El escolar no es partícipe de la evaluación, ni valora sus propios resultados, el maestro lidera todo este proceso.

Las tareas de aprendizaje diseñadas para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos, consisten en preguntas orales para comprobar lo leído a través de la decodificación de los signos lingüísticos; de este modo se reducen sus posibilidades para integrar los conocimientos previos almacenados en la memoria a largo plazo y los procedentes del contexto sociocultural a la información proveniente del texto escrito y la capacidad para activar los procesos mentales que conducen a la reflexión y la construcción de nuevos significados y sentidos, de manera independiente.

Las tareas de aprendizaje se relacionan con las cuatro cualidades de la lectura; para ello se desarrollan actividades dirigidas a perfeccionar las habilidades lectoras. También se trabaja con la lectura explicativa, la cual contribuye al enriquecimiento del lenguaje; sin embargo, se realizan bajo la dirección centralizada del maestro y se soslaya el carácter independiente que requiere su solución por parte de los escolares. Se aprecian insuficiencias en la concepción de tareas de aprendizaje como mediadoras entre el escolar, el texto y el contexto sociocultural, necesarios para el desarrollo de la actividad cognoscitiva independiente en el proceso de comprensión de textos escritos.

Lo antes expuesto corrobora la posición pasiva del escolar frente al texto, dado la escasa estimulación de los procesos mentales; el carácter reproductivo de las tareas de aprendizaje limita la actividad interactiva en el proceso de comprensión de textos escritos en la escuela primaria y, por otro lado, no constituye el centro de atención en el quinto grado. Todos los escolares deben leer oralmente en clase y se descuida la lectura comprensiva. Estas características del proceso limitan la participación activa y protagónica y con ello la independencia cognoscitiva de los escolares.

El análisis de esta etapa permitió revelar como regularidades las siguientes:

1. El tratamiento didáctico de la comprensión de textos escritos se sustenta en enfoques tradicionales que tienen en cuenta la teoría de los significados y el tratamiento de las cualidades de la lectura, lo que revela insuficiencias en la dirección de este proceso.
2. En el proceso de comprensión de textos escritos las tareas de aprendizaje se estructuran a partir de preguntas orales, con acciones dirigidas al tratamiento prioritario de factores lingüísticos, sin la interacción con los psicológicos y socioculturales, lo que dificulta el desarrollo de la independencia cognoscitiva del escolar en este proceso.
3. En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos el escolar mantiene una posición pasiva, debido a la insuficiente activación de los procesos cognoscitivos que le permiten construir los significados y sentidos del texto escrito de manera independiente

Segunda etapa. (1990-2003). Influencia del enfoque comunicativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en la Educación Primaria

En el año 1990 el sistema educacional cubano avanza hacia el segundo proceso de perfeccionamiento, acontecimiento que constituye un hito pedagógico que marca un cambio en la concepción didáctica de la asignatura Lengua Española y, particularmente, en la comprensión de textos escritos. Se introduce una metodología que privilegia el tratamiento de los niveles de comprensión de la lectura.

En el año 1992, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en la Educación Primaria asume los fundamentos del enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua materna (Roméu, 1992), el cual tiene como objetivo fundamental lograr la competencia comunicativa de los escolares. Para cumplirlo, en los programas, orientaciones metodológicas y libros de textos, se enfatiza en la capacidad del escolar, para transmitir la información proveniente de los textos escritos.

Con el enfoque comunicativo se adopta una nueva perspectiva metodológica sustentada en la lingüística del texto, que permite transitar de una didáctica de la lengua hacia una didáctica del habla y, aunque se concibe la comprensión de textos como un proceso constructivo en el que intervienen los conocimientos previos del lector, en la práctica se considera como un proceso de decodificación textual, lo que contradice la idea anterior, porque decodificar no es comprender, sino procesar el lenguaje, observar las letras impresas y relacionarlas entre sí mentalmente. Por otro lado, desde este enfoque se insiste en la relación lector-texto, excluyéndose el papel del contexto sociocultural en este proceso.

En el tratamiento didáctico de la comprensión de textos escritos se insiste en los contenidos relacionados con la lectura y sus cuatro cualidades, el reconocimiento de ideas esenciales y expresiones bellas; interpretar el lenguaje figurado, dividir el texto en partes lógicas y determinar el mensaje, lo que evidencia que no siempre se logra la concreción de los fundamentos del enfoque comunicativo, pues no se declaran las formas de interacción del escolar con el texto para alcanzar la competencia comunicativa. Se revelan insuficientes fundamentos didácticos para direccionar el tratamiento de los procesos cognoscitivos en la

comprensión de textos escritos que favorecen el desarrollo de la independencia cognoscitiva del escolar en este proceso.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos se intenciona, además, al trabajo con los niveles de lectura inteligente, crítica y creadora (Roméu, 1999), cuyo tratamiento se encuentra unido a la determinación de los significados de la lectura, aun cuando existen diferencias entre ellos y depende del uso de métodos productivos como la conversación heurística y el trabajo con el texto; sin embargo, sigue predominando una enseñanza poco participativa y centralizada en la actividad dirigente del maestro, lo que no favorece un proceso desarrollador.

Las tareas de aprendizaje para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos, se dirigen a reconocer las ideas esenciales de párrafos y fragmentos; extraer información específica; interpretar el contenido de los textos correspondientes a diversos estilos funcionales y realizar valoraciones elementales sobre su mensaje. La estructuración de estas tareas se realiza atendiendo a las características de los procesos evaluativos, desarrollados como parte de la inserción de Cuba en el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad Educativa, en los que predominan diferentes tipos de preguntas: abiertas, cerradas, de selección simple, de selección múltiple, vinculadas al tratamiento de los niveles de desempeño cognitivo.

Se logra que, a través de las tareas de aprendizaje, se descubran los significados del texto y se transite por los niveles de comprensión; sin embargo, se restringe el carácter interactivo de este proceso y, por otro lado, se disocian los factores psicológicos y socioculturales, al priorizarse los lingüísticos, y es insuficiente la activación de los procesos mentales, por lo que se limita el desarrollo de la independencia cognoscitiva del escolar en este proceso.

A pesar de que las tareas de aprendizaje tienen un carácter más productivo, por su intención de lograr el tránsito del escolar por los tres niveles de comprensión, no siempre estimulan la búsqueda independiente de los conocimientos. Por otra parte, en los documentos normativos no se ofrecen fundamentos que

sustenten su tratamiento interactivo; además, son insuficientes las bases teóricas que permiten precisar formas y tipologías de tareas de aprendizaje para organizar la comprensión de textos escritos.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos se manifiesta una posición más activa del escolar, al transitar por los tres niveles de comprensión, aunque con algunas dificultades en la interpretación; no siempre se logra la asimilación consciente que implica este proceso y la actividad interactiva con el texto escrito, todo lo cual limita su protagonismo en la comprensión de textos escritos.

El análisis de esta etapa revela como principales regularidades las siguientes:

1. El tratamiento didáctico de la comprensión de textos escritos se sustenta en el enfoque comunicativo, que profundiza en la comprensión de textos escritos como proceso interactivo, aunque con limitaciones para el logro de la relación lector-texto-contexto sociocultural.
2. En la comprensión de textos escritos las tareas de aprendizaje se estructuran atendiendo a los tres niveles de comprensión que favorecen mayor atención a los procesos cognoscitivos, aunque desprovistas de los nexos dialécticos entre los factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales, que favorecen el desarrollo de la independencia cognoscitiva en este proceso.
3. En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos los escolares tienen un rol más activo, aun cuando su participación se restringe a la transmisión de la información proveniente del texto escrito, por lo que se limita su independencia cognoscitiva.

Tercera etapa (2004-2016). Implementación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en la Educación Primaria

En el año 2004 se introducen ajustes curriculares que constituyen un hito pedagógico, por cuanto se actualizan objetivos y contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en correspondencia con los resultados de las investigaciones en este tema y la pluralidad de enfoques que han prevalecido en la enseñanza de la lengua materna en las últimas décadas.

Los objetivos y contenidos que se introducen favorecen el conocimiento de las estrategias de comprensión lectora y la diversidad textual a partir de su clasificación de acuerdo con la intención comunicativa y el estilo funcional, así como la precisión de sus características para lograr su reconocimiento en diferentes contextos comunicativos por el escolar.

Con la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos se aborda como una actividad comunicativa interactiva del escolar con el texto y el contexto sociocultural mediante el desarrollo de estrategias que favorecen la construcción de los significados y sentidos de lo leído.

Con respecto a las tareas de aprendizaje, a partir del 2008, en las “Exigencias del Modelo de escuela primaria para la dirección por el maestro de los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje”, se plantea que deben responder a los tres niveles de asimilación: reproducción, aplicación y creación. Sin embargo, al diseñarlas no siempre se tiene en cuenta si propician la búsqueda independiente del conocimiento y estimulan el desarrollo del pensamiento lógico.

En el caso particular del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el quinto grado, las tareas de aprendizaje transitan por tres momentos: antes de leer: se activan saberes previos y se elaboran hipótesis; durante la lectura: se anticipa, monitorea, confirma y autocorriga el proceso; después de leer: se realizan resúmenes, inferencias, se ofrecen opiniones críticas. Si bien este algoritmo contribuye a la comprensión de lo leído, en las orientaciones metodológicas no se precisa cómo conjugar la variedad de tareas de aprendizaje de manera que faciliten la búsqueda y utilización independiente del conocimiento, estimulen el desarrollo intelectual y las exigencias cognoscitivas y formativas en los escolares

Las tareas de aprendizaje incluyen acciones dirigidas a la aplicación de estrategias que activan los procesos mentales de los escolares y favorecen el trabajo con las características lingüísticas de los textos

escritos, aun cuando predominan los factores lingüísticos sobre los psicológicos y socioculturales; la falta de interacción de estos factores obedece a que son insuficientes los fundamentos que orientan el tratamiento didáctico para alcanzar estos propósitos. Las acciones para ejecutarlas no siempre permiten al escolar establecer las interacciones entre los conocimientos provenientes de sus esquemas cognitivos, los del texto y los del contexto sociocultural; tampoco orientan los indicadores y procedimientos que conducen a una búsqueda activa y reflexiva del conocimiento.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos el maestro continúa como conductor, por lo que los escolares no alcanzan el protagonismo deseado. Aunque se incorporan estrategias de comprensión que activan el proceso, la participación del escolar se ve limitada a la actividad reproductiva, desprovista del carácter constructivo e independiente de los significados del texto escrito, lo que revela insuficiencias en el desarrollo de la actividad cognoscitiva independiente en este proceso.

Estos criterios evidencian la existencia de insuficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos, visto en que las nuevas orientaciones metodológicas no contienen los fundamentos que permiten estructurar un proceso activo y consciente que favorezca la independencia cognoscitiva del escolar. Esto confirma la necesidad de redimensionar el tratamiento didáctico de este proceso, para que se logre la asimilación consciente e independiente de los conocimientos por el escolar.

Como principales regularidades de esta etapa se citan las siguientes:

1. El tratamiento didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos se sustenta en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural que profundiza en el carácter interactivo comunicativo de este, aun cuando no se precisan los fundamentos que permiten lograr un proceso independiente y autorregulado.
2. Las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos se organizan a partir de las estrategias de prelectura, lectura y poslectura que precisan su carácter interactivo, aunque con limitaciones al

establecer los nexos interactivos entre los factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales para lograr la independencia cognoscitiva del escolar en este proceso.

3. En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos el rol de los escolares se orienta hacia el logro de una posición activa en la solución de las tareas de aprendizaje, al incorporarse estrategias que favorecen su participación, aunque con limitaciones para la actuación independiente en el proceso de construcción de los significados del texto escrito.

El estudio histórico permite revelar las tendencias del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos y, como parte de él, el diseño de las tareas de aprendizaje en el referido proceso:

1. El tratamiento didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos transita desde enfoques tradicionales, basados en el uso correcto de la lengua, a otro de carácter comunicativo, hasta lograrse la incorporación de componentes cognitivos, comunicativos y socioculturales que profundizan en su carácter interactivo comunicativo, pero aún no se precisan los fundamentos para lograr el carácter independiente de este proceso.
2. Las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos transitan de preguntas orales que comprueban lo leído, a otras que evalúan el logro de los tres niveles de comprensión hasta la inclusión de estrategias de prelectura, lectura y poslectura, pero aún no se logra una adecuada estructuración que favorezca la interacción de los factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales y, consecuentemente, el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares.
3. El rol del escolar en el proceso de comprensión de textos escritos transita de una posición pasiva a otra más activa, caracterizada por el empleo de estrategias de comprensión, pero aún no se favorece el protagonismo y la independencia cognoscitiva en este proceso.

El estudio histórico realizado permite comprender el objeto de investigación en el devenir histórico, en su desarrollo y en su lógica, todo lo cual permite precisar y formular el problema de la investigación que se declara en esta tesis.

1.2 Referentes teóricos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos y en particular del diseño de tareas de aprendizaje en este proceso en el quinto grado de la Educación Primaria

En este acápite se presentan los referentes gnoseológicos, filosóficos, psicológicos, lingüísticos, pedagógicos y didácticos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos y dentro de este proceso el diseño de tareas de aprendizaje como vía para el desarrollo de la independencia cognoscitiva en los escolares del quinto grado de la Educación Primaria.

La comprensión es un proceso complejo y profundo que supone aplicar la inteligencia y el conocimiento previo; en este sentido García (1992) expresa que “la comprensión de los significados es sin dudas la operación más importante en la lectura, pues implica la aceptación del pensamiento y la posibilidad de diversas interpretaciones en el caso de algunos textos literarios” (p.120). Este autor destaca la importancia de la comprensión y subraya la actividad mental del escolar, lo que evidencia que comprender es más que entender lo leído; sin embargo, para lograr la comprensión del pensamiento ajeno se hace necesario atender a los factores lingüísticos, psicológicos y socioculturales que determinan la posición activa y consciente del escolar en este proceso.

Sánchez (1995) considera que “comprender un texto es duplicar en nuestra mente la semántica del texto (...) es construir y mantener un modelo de situación y acontecimientos descritos en el texto” (p.115). Estas ideas enfatizan en la comprensión como proceso constructivo, en el que el lector debe lograr la representación mental de la información contenida en el texto, por tanto, la atención se centra en los conocimientos del lector y del texto, y no en los factores lingüísticos y socioculturales en este proceso.

Mañalich (1999) especifica que la comprensión de textos escritos es un “proceso intelectual e interactivo (texto-lector-contexto) mediante el cual el sujeto obtiene, procesa, evalúa y aplica la información a partir de su conocimiento previo, experiencia, grado de motivación sobre el asunto que contiene el texto, concepción

del mundo (ideología, creencias, concepción filosófica, actitud ante la vida)” (p.36). Esta autora enfatiza en el carácter activo del lector en la comprensión y los factores psicológicos y socioculturales que intervienen en este proceso; sin embargo, no aborda los de carácter lingüístico que se necesitan para interactuar con el texto.

Parodi (2005) enfatiza en la comprensión de textos escritos como macroproceso cognitivo, constructivo e intencionado en el que el lector elabora una representación mental de los significados textuales basándose tanto en la información del texto escrito como en sus conocimientos previos. En otro de sus trabajos define la comprensión de textos como “un macroproceso multidimensional en el que intervienen múltiples factores de tipo psico-socio-bio-lingüístico y en cuyo núcleo convergen diversos tipos de conocimientos-entre otros- declarativos y procedimentales” (Parodi, 2011, p.147). Estos criterios revelan los múltiples factores y dimensiones que intervienen en la comprensión, el papel de los esquemas cognitivos del lector, los que resultan determinantes para que se logre la activación de este proceso mediante la aplicación de estrategias que le permiten memorizar, construir y aplicar información.

Este investigador considera la comprensión de textos como producto de procesos mentales estratégicos, en los que convergen distintos tipos de conocimientos debido a la participación de factores psicológicos, socioculturales, biológicos y lingüísticos; sin embargo, no precisa el carácter de las relaciones entre ellos, ni los elementos mediadores que las propician para que se produzca la comprensión de lo leído. No obstante, la autora de esta investigación asume la anterior definición por considerar su actualidad y correspondencia con los objetivos propuestos en esta tesis.

Los estudios sobre este tema distinguen la relación lector-texto-contexto. Paz (2006) destaca que la comprensión lograda por el lector es el resultado de la interacción de varios factores: los conocimientos y habilidades que aporta el sujeto y las características del propio texto, especialmente su estructura, pero no destaca la incidencia de los factores socioculturales en la comprensión del texto escrito.

El texto como construcción formal, semántica y sintáctica contiene estructuras funcionales de organización de importancia socio-comunicativa. Un texto es el producto inmediato del proceso comunicativo lingüístico, que resulta de la selección y combinación de diversas unidades del sistema. Por ello, para comprenderlo de forma adecuada, deben analizarse, además de sus aspectos lingüísticos, los factores contextuales en su integración con los psicológicos, lo que permite una mejor construcción de los significados y sentidos del texto. En este sentido, Cassany (2006) aborda la comprensión de textos desde tres concepciones: lingüística, psicológica y sociocultural, que no son tres formas diferentes de leer, sino tres representaciones sobre la lectura, pero no explicita cómo interrelacionarlas para comprender lo leído.

Según la concepción lingüística, “leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido del texto surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones. Así el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura (...), puesto que depende de las acepciones que el diccionario atribuye a las palabras” (p.13). Sin embargo, esto no ocurre así porque en ocasiones el sentido que adquieren algunas expresiones no se corresponde con su acepción semántica.

De ahí la necesidad de una concepción psicolingüística en la comprensión de textos escritos, según la cual existen “datos que no provienen del valor semántico de las palabras. Según los casos, el lector aporta datos al texto procedentes de su conocimiento del mundo” (Cassany, 2006, p.13). “El significado del texto no se aloja en las palabras ni es único, estable u objetivo. Al contrario, se ubica en la mente del lector (...) a partir del conocimiento previo que este aporta y, precisamente por este motivo, varía según los individuos y circunstancias”. (Cassany, 2006, p.16)

Según la concepción psicolingüística, “leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular” (Cassany, 2006, p.16). Sin duda, los procesos cognitivos contribuyen a construir el significado de la lectura, pero no son suficientes.

Se requiere, entonces, una concepción sociocultural, según la cual tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social; el discurso no surge de la nada; siempre hay alguien detrás, que refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender esta visión del mundo. (Cassany, 2006)

A partir de esta concepción se establece una interacción dialéctica entre discurso, autor y lector, que son piezas de un entramado más complejo, con normas y tradiciones fijadas. Los actos de literacidad y la lectura son prácticas sociales que se dan en ámbitos e instituciones particulares. El lector de cada uno también tiene propósitos sociales concretos. De estas ideas se infiere que leer no es sólo un proceso psicolingüístico; también es una práctica cultural insertada en una comunidad, que posee una historia, una tradición y prácticas comunicativas especiales, que el lector debe conocer. No basta con saber decodificar las palabras, dominar la estructura de cada género textual o hacer las inferencias necesarias; hay que conocer el contexto sociocultural en que se produce el texto.

El contexto explica cómo los participantes son capaces de adaptar la producción y la recepción y/o interpretación del texto o discurso a la situación comunicativa interpersonal-social. Según Van Dijk (2001) “la situación comunicativa es -en sí- una noción sociocultural y se describe en términos de una teoría (micro) sociológica (participantes, relaciones entre participantes, grupos, instituciones, poder...” (p.48). El criterio de este autor enfatiza en que no es la situación social-comunicativa la que influye en las estructuras verbales/ discursivas, sino su representación mental en cada participante.

Dentro de los factores socioculturales Van Dijk (2001) incluye la intención comunicativa del autor del texto, el contexto social, histórico y cultural tanto del autor del texto como del lector, las variaciones dialectales y los registros socioculturales; también abarca otros factores como el escenario, el tiempo, lugar, los participantes, la acción y la cognición como una de sus categorías más importantes.

Los factores socioculturales constituyen el marco en el que ocurren los procesos de cognición y comunicación. Se dan en situaciones comunicativas de base sociocultural donde el contexto ejerce

influencia interactiva, considerando en este no solo lo situacional, ya sea verbal o extraverbal, sino también los participantes como unidad de lo cognitivo y lo afectivo". (Sales, 2004)

Hernández (2010) afirma que " el contexto es necesario para la comprensión de un texto, porque es el conjunto de elementos que lo circundan en el espacio y lo anteceden y/o suceden en el tiempo y ayudan a fijar sus límites" (p.107). El contexto es la representación personal de lo que es relevante para alguien en la situación comunicativa. Cambia permanentemente durante la comunicación, se adapta y se actualiza, debido a cambios en la situación social, o en la interpretación del texto o discurso. El contexto influye en el desarrollo del discurso o texto y viceversa. (Paz, 2006)

En la comprensión de textos escritos se enfatiza en las representaciones mentales que se producen, lo que a decir de Van Dijk (2001) "no son meras copias de este o de su significado, sino el resultado de procesos estratégicos de construcción de sentido que pueden utilizar elementos del texto, elementos de los que los usuarios saben acerca del contexto y elementos de las creencias que esos usuarios ya tenían antes de iniciar la comunicación". (p.43)

A pesar de que los criterios de este autor evidencian que el proceso de comprensión depende de los esquemas cognitivos de cada lector, los que permiten establecer interrelaciones de conocimientos, no se destacan los elementos que median entre los conocimientos del lector, los factores textuales y contextuales para lograr la independencia en la construcción de significados y sentidos del texto escrito.

La comprensión de textos escritos no es una simple suma de ideas; se concreta cuando el lector logra integrar la información de forma global para llegar a la esencia de lo que se dice, da sentido personal a lo leído y construye los significados, lo cual se manifiesta en las habilidades para interactuar con el texto y el contexto sociocultural (Roméu, 2007). En el proceso de comprensión de textos escritos no solo es determinante lo contextual, sino las interrelaciones entre los diversos campos o áreas del saber humano, desde los cuales se definen sus esencias psicológica, social, cultural, lingüística, comunicativa (Montaño,

2010). Por esta razón, se precisa la necesidad de su tratamiento desde posiciones filosóficas, psicológicas, lingüísticas, pedagógicas y didácticas.

Una de las bases filosóficas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos es la teoría leninista del conocimiento, que determina su esencia y dirección ideológica. Lenin (1979) expresa que el conocimiento “es el reflejo de la naturaleza en el pensamiento del hombre,” (p.138) y destaca el camino que este recorre, ponderando el valor de la práctica. Los conocimientos adquiridos a partir del texto se llevan a la práctica, lo que permite la apropiación activa del conocimiento por el escolar.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos las representaciones sobre el referente, sean objetos, fenómenos o hechos presentes en los textos, permiten la formación de conceptos y la participación de procesos como el análisis y la síntesis, la abstracción y generalización, que son básicos para lograr la comprensión de lo leído. En este proceso, además, se da la relación sujeto (el lector) con el objeto (el texto), en la cual se destaca el papel de la práctica como mediadora en dichas relaciones. Pupo (1992) precisa que la mediación dialéctica inherente a esta relación se manifiesta en un proceso recíproco de actividad-práctica, actividad-cognoscitiva, actividad-valorativa.

Estos criterios permiten analizar que la comprensión de textos escritos como actividad práctica condiciona la actividad cognoscitiva y valorativa del escolar, a partir de su manera de entender, de su ideología; por tanto, lo enjuicia y da sentido personal a lo leído. Lenin (1979) expresó, “no se puede estudiar el verdadero estado de las cosas sin enjuiciarlo, sin valorarlo”. (p.36)

El proceso de comprensión de textos escritos representa un acto de interacción social y se da en la medida que el lector interactúa con el texto, con sus propios conocimientos y con los criterios y razonamientos de otros, lo que, a decir de Vigotsky (1981), representa lo interpsicológico; sin embargo, en este proceso interesa también lo que ocurre al interior del lector, es decir, lo intrapsicológico, pues participan procesos mentales que se activan en la interacción lector-texto-contexto sociocultural. Entre estos procesos se encuentran las sensopercepciones, la memoria y el pensamiento.

La sensopercepción “es el reflejo del objeto en forma de imagen concreta e inmediata, en una completa integración de sus distintas cualidades como resultado de la estimulación sobre nuestros órganos receptores” (González, et al., 2004, p.150). Constituye el punto de partida del proceso de comprensión de textos escritos y se logra cuando el lector percibe, primero, el texto como un todo y luego cada una de las partes que lo integran.

La lectura permite percibir y nombrar el objeto mentalmente, lo que manifiesta el poder de abstracción y racionalidad en el acto comprensivo, proceso en el que también intervienen los receptores visual, táctil, auditivo y cinésico. La comprensión, según Cubo (como se citó en Mendizábal, 2008) comprende un conjunto de actividades integradas, de procesos y representaciones que operan en diversos niveles que interactúan en el sistema cognitivo y permiten que estímulos verbales percibidos por la vista o el oído sean comprendidos; se considera parte de este sistema cognitivo la memoria a corto plazo (operativa o de trabajo), la cual facilita el recuerdo de la información sólo durante algunos breves períodos.

La memoria a largo plazo puede mantener la información de manera indefinida. Se considera que tiene conocimientos categorizados e integrados, lo que facilita la rápida comprensión de la información que le llega. Cubo (como se citó en Mendizábal, 2008) plantea que en este tipo de memoria se distinguen tres estadios que almacenan la información de diferente manera: memoria semántica, memoria episódica y memoria procedimental.

Otro de los procesos psicológicos que intervienen en la comprensión del texto escrito es la atención, considerada como el proceso de orientación mental selectiva, que permite la concentración y focalización de la actividad cognoscitiva hacia determinados estímulos. Exige dominio léxico, capacidad de análisis y conocimiento suficiente de la realidad mencionada en el texto. Para Alliende y Condemarin (1982), la atención y la memoria están intrínsecamente relacionadas; constituyen un requisito para el aprendizaje, debido a que solo se aprende lo que ha sido objeto de atención y se ha memorizado. Consideran que para

que los mecanismos atencionales se activen es importante la intervención del interés y la motivación, que permiten la calidad en la apropiación del conocimiento por el escolar.

En la comprensión de textos escritos los procesos de la atención, las sensopercepciones y la memoria no constituyen un conocimiento completo de los objetos y fenómenos de la realidad que se comprende; se necesita del pensamiento, el que, sobre la base de la información ya obtenida, permite conocer los aspectos esenciales de los objetos y fenómenos estudiados. El pensamiento “es el proceso cognoscitivo que está dirigido a la búsqueda de lo esencialmente nuevo, constituye el reflejo mediato y generalizado de la realidad”. (González, et al., 2004, p.173)

Los factores psicológicos atienden a cómo se producen los procesos mentales, el conocimiento y la regulación en el propio sujeto que aprende, por lo que favorecen la metacognición, en este sentido Montaña (2010) señala que las habilidades metacognitivas están íntimamente relacionadas con la memoria, la atención, la percepción porque permiten hacer autoexplicaciones cognoscitivas.

Las operaciones básicas del pensamiento unidas a otras de un nivel superior de complejidad, como la comparación, la abstracción y la generalización, son fundamentales para lograr la comprensión de textos escritos. Los procesos cognoscitivos forman eslabones fundamentales para la lectura. Los sistemas de memoria son un sustrato fundamental, tanto para el almacenamiento de los conocimientos previos de diversa índole, como para el procesamiento de la información en construcción durante y con posterioridad a la lectura; también para la permanencia de los conocimientos construidos a partir de la lectura y su uso posterior en otras instancias diversas. (Parodi, 2011)

Montaña (2010) considera el proceso de comprensión de textos escritos desde los presupuestos psicolingüísticos, al plantear que “los procesos cognitivos son vistos como herramientas necesarias para poder construir los significados del texto”. (p.87); además, destaca las habilidades cognitivas implicadas en este acto: aportar conocimientos previos, hacer inferencias, formular hipótesis. Parodi (2011) analiza que desde el punto de vista psicológico la comprensión de textos escritos es el producto de procesos mentales,

el conocimiento y la regulación en el propio sujeto que aprende, por lo que favorecen la metacognición, en este sentido Montaña (2010), señala que las habilidades metacognitivas están íntimamente relacionadas con la memoria, la atención, la percepción porque permiten hacer autoexplicaciones cognoscitivas.

Las operaciones básicas del pensamiento unidas a otras de un nivel superior de complejidad, como la comparación, la abstracción y la generalización, son fundamentales para lograr la comprensión de textos escritos. Los procesos cognoscitivos forman eslabones fundamentales para la lectura. Los sistemas de memoria son un sustrato fundamental, tanto para el almacenamiento de los conocimientos previos de diversa índole, como para el procesamiento de la información en construcción durante y con posterioridad a la lectura; también para la permanencia de los conocimientos construidos a partir de la lectura y su uso posterior en otras instancias diversas. (Parodi, 2011)

Montaña (2010), considera el proceso de comprensión de textos escritos desde los presupuestos psicolingüísticos, al plantear que “los procesos cognitivos son vistos como herramientas necesarias para poder construir los significados del texto”. (p.87); además, destaca las habilidades cognitivas implicadas en este acto: aportar conocimientos previos, hacer inferencias, formular hipótesis. Parodi (2011), analiza que desde el punto de vista psicológico la comprensión de textos escritos es el producto de procesos mentales estratégicos. Los criterios de estos autores ponderan el papel de los procesos cognitivos como factores psicológicos necesarios en la comprensión de textos escritos.

La activación de los procesos cognoscitivos en la comprensión de textos escritos se explica desde la teoría de Galperin (1982), que demuestra la formación por etapas de las acciones mentales. En el proceso de comprensión de textos escritos el escolar, mediante la actividad externa (interacción con el texto y el contexto sociocultural), ejecuta las acciones, interioriza en el proceso y construye una representación mental de lo leído; pasa del plano externo al interno cuando construye los significados, da sentido a lo leído, lo que irá asimilando hasta llegar a la verbalización; por lo que el tránsito de las acciones mentales

del plano externo al interno, condicionan el desarrollo de la independencia cognoscitiva en el proceso de comprensión de textos escritos.

Teniendo en cuenta la importancia de que el escolar exteriorice los significados construidos a partir de la información que le ofrece el texto escrito, en la investigación se asume como fundamento lingüístico la Teoría de la Comunicabilidad (Parodi 2011), que destaca la interactividad del lector con el texto y el contexto sociocultural en el proceso de comprensión de textos escritos y su esencia radica en que el lector comunica o acredita lo comprendido; ello requiere un proceso de indagación consciente y de autoexplicación del lector, para demostrar que ha comprendido y alcanzado la plenitud en la construcción de nuevos conocimientos.

Esta teoría se sustenta en el principio de la acreditabilidad de lo comprendido, el cual establece que todo lector debe ser capaz de dar cuenta de lo leído y comunicarlo verbalmente, toda vez que ha construido una representación coherente de los significados del texto, a la luz de sus conocimientos previos, estrategias, capacidad inferencial y objetivos de lectura. De este modo, se constituye en requisito indispensable la verbalización, es decir, la producción oral o escrita como medio de acreditabilidad del contenido del texto comprendido; todo ello con el propósito de que la comunicabilidad de lo leído emerja y revele la construcción que el lector ha elaborado. (Parodi, 2011)

Para comunicar los significados del texto, el escolar emplea recursos lingüísticos verbales, los cuales tienen que ver con el reconocimiento, la descripción y uso de las reglas de funcionamiento de la lengua, que rigen la organización y producción de los enunciados del texto. Se incluyen dentro de ellos la concordancia, la estructura de oraciones y párrafos, los recursos de cohesión textual (pronombres, sustituciones, conectores, signos de puntuación, adverbios). Estos recursos se observan y analizan como posibles consecuencias del ambiente, participantes, roles comunicativos, metas, conocimiento, normas y valores, o estructuras institucionales u organizacionales. (Sales, 2004)

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos requiere fundamentos pedagógicos y didácticos que lo sustenten. Entre los pedagógicos se encuentran los principios para la dirección del proceso pedagógico (Addine, 2002). Se asumen los siguientes:

- Principio de la unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico: en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos se promueve la reflexión y el debate sobre los temas que reflejan los problemas contemporáneos de la sociedad, la ciencia y la realidad cotidiana; por tanto, la comprensión de textos es base para que los escolares adquieran conocimientos científicos actualizados y desarrollen una ideología y valores acorde con el modelo social en que viven.
- Principio de la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo: se manifiesta en el establecimiento de relaciones entre el contenido del texto y el contexto sociocultural, lo que permite al escolar interrelacionar información proveniente del medio social, con la que ofrece el texto; organizar estos vínculos posibilita un proceso consciente y orientado a poner en práctica lo aprendido; desarrollar modos de actuación para transformar su conducta y prepararse para la vida en sociedad.
- Principio del carácter colectivo e individual de la educación de la personalidad y el respeto a esta: se manifiesta en el establecimiento de adecuadas relaciones interpersonales. Estos propósitos se logran con tareas de aprendizaje que propicien la participación individual del escolar y el intercambio colectivo. El trabajo grupal facilita relaciones de respeto y colaboración que garantizan el esclarecimiento, la fluidez del pensamiento y la toma de posiciones críticas ante lo leído.
- Principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador: se aprecia en la ampliación del universo cultural y espiritual del escolar a través de la actividad interactiva con los textos escritos, los que contienen una orientación formativa, que es aprovechada durante el proceso de comprensión para armonizar el carácter instructivo del contenido en función del desarrollo integral de la personalidad de los escolares. En el intercambio con el texto escrito el escolar reflexiona, aprende y se educa.

-
- Principio de la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad: se favorece mediante tareas de aprendizaje que permiten la comunicabilidad de los significados construidos, expresado en el lenguaje verbal y en las relaciones en el grupo, en cada una de ellas se tiene en cuenta el rol de cada escolar, las valoraciones que realizan.

La aplicación de estos principios favorece una enseñanza que conduce a la autonomía de los escolares para comprender textos escritos, todo lo cual se favorece mediante el empleo de métodos productivos, como una vía para alcanzar la independencia cognoscitiva.

Desde el punto de vista didáctico el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos, asume los fundamentos del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (Roméu, 2003), el cual se inserta en una didáctica desarrolladora que revela los nexos entre los procesos cognitivos y comunicativos y su dependencia al contexto sociocultural y destaca el papel activo del sujeto en la actividad interactiva que propicia la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural. El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural se sustenta en principios que rigen una enseñanza comunicativa y desarrolladora; en esta tesis se asumen los siguientes:

- Principio de la concepción del lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación humana y de desarrollo personalológico y sociocultural del individuo: se evidencia en la interacción del escolar con el texto y el contexto sociocultural que propicia el desarrollo de su personalidad desde el punto de vista cognitivo, metacognitivo, afectivo, axiológico y creativo. Las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos constituyen un medio para el desarrollo del lenguaje, permiten el intercambio comunicativo necesario para la comunicabilidad de los significados construidos.
- Principio del carácter contextualizado del estudio del lenguaje: se aprecia en el análisis del texto y su relación con el contexto sea local, general, social o sociocultural. Por tanto, el contexto es esencial en la comprensión, pues en él las palabras adquieren su verdadero sentido y significado.

El estudio realizado sobre la comprensión de textos escritos evidencia el énfasis en la relación lector-texto-contexto sociocultural; en la conexión entre los esquemas de contenidos previos del sujeto y los datos que proporciona el texto; sin embargo, las posiciones teóricas en torno a este tema no destacan el rol de las tareas de aprendizaje como mediadoras en dicho proceso interactivo.

1.3 El diseño de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos para el desarrollo de la independencia cognoscitiva en los escolares del quinto grado de la Educación Primaria

Las tareas de aprendizaje se han definido desde diferentes puntos de vista y en la literatura científica se han nominado indistintamente como tareas de aprendizaje, tareas docentes, tareas enunciados comunicativos, entre otras denominaciones. Se asume en esta investigación la definición de Rico (2008) quien considera las tareas de aprendizaje como actividades que se conciben para realizar por el alumno en la clase y fuera de esta, vinculadas a la búsqueda y adquisición de los conocimientos y al desarrollo de habilidades; el criterio de esta autora enfatiza en el carácter independiente de las tareas de aprendizaje y su papel en la adquisición de conocimientos.

Montaño y Abello (2015), las definen como “textos instruccionales por excelencia que caracterizan las prácticas de enseñanza-aprendizaje y que conforman un sistema de sistemas, dinámico e intencional” (p.185). Destacan el papel de las tareas de aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje, diseñadas con una secuencia de trabajo orientada a la consecución de un objetivo, pero aun cuando aluden a algunos aspectos de la enseñanza de la lengua y la comunicación, no particularizan en el carácter y las funciones de las tareas de aprendizaje en el proceso de comprensión de textos escritos.

Montaño y Abello (2015), consideran las tareas de aprendizaje como un tipo de texto y ofrecen la siguiente clasificación:

- Según las operaciones mentales: simples, complejas o procesales.
- Según los niveles de asimilación: reproductivas simples, reproductivas (con modelo o esquemas), aplicativas y creativas.

- Según los tipos de respuestas: abiertas, cerradas.
- Tareas que implican una búsqueda e investigación.
- Tareas que se resuelven con apoyo de entornos virtuales

Estas clasificaciones son válidas para cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje; no obstante, de acuerdo con sus propósitos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el quinto grado son más funcionales las tareas atendiendo a los niveles de desempeño cognitivo, las que tienen en cuenta los tipos de respuestas y las que implican una búsqueda e investigación, lo que garantiza el papel activo e independencia del escolar en su solución.

Las tareas de aprendizaje requieren un incremento progresivo del grado de complejidad y de su correspondencia con el nivel de desarrollo intelectual de los escolares, para garantizar la asimilación de los conocimientos y favorecer el desarrollo de la independencia cognoscitiva en el proceso de comprensión de textos escritos.

Al respecto, Pitkasisti (1986), expresa que el carácter de la actividad cognoscitiva independiente se determina por la condición de la tarea cognoscitiva y por la metodología del planteamiento a los alumnos. En este criterio se revela la importancia de las tareas de aprendizaje para la formación y desarrollo de habilidades para el trabajo independiente, que influyen tanto en la adquisición de sólidos conocimientos como en la creación de las condiciones para que los escolares alcancen la independencia cognoscitiva.

Majmutov (1983), expresa:

Por independencia cognoscitiva se entiende la existencia de una capacidad intelectual en el alumno y el desarrollo de habilidades para dividir los rasgos esenciales y secundarios de los objetos, fenómenos y procesos de la realidad, y mediante la abstracción y la generalización revelan la esencia de los conceptos nuevos. (p.36)

Este criterio es válido para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos,

pues el escolar debe ser capaz de identificar las ideas esenciales del texto y a partir de generalizaciones descubre el tema global del texto y construye los nuevos significados textuales.

Álvarez (1999), señala que:

La independencia cognoscitiva se manifiesta en la capacidad de ver y de representarse el problema, la tarea cognoscitiva de carácter teórica o práctica; en la determinación del plan, los métodos para su solución, utilizando los procedimientos más seguros y efectivos; en el proceso mental activo, en la búsqueda creadora de soluciones adecuadas; y en la comprobación de las soluciones adoptadas (p.41). Los criterios del referido autor revelan que la tarea de aprendizaje se presenta como el recurso didáctico idóneo para desarrollar la independencia cognoscitiva de los escolares.

Los referentes analizados sobre el desarrollo de la independencia cognoscitiva no reflejan un estudio particularizado de este tema en el proceso de comprensión de textos escritos, por ello la autora de esta investigación considera que la *independencia cognoscitiva en la comprensión de textos escritos* es el desarrollo de la capacidad de los escolares para adquirir los conocimientos del texto escrito y relacionarlos con los conocimientos previos y los que aporta el contexto sociocultural, de manera independiente, a partir de la aplicación de acciones cognoscitivas que garantizan la consulta de diferentes fuentes bibliográficas y el uso de estrategias que le permiten construir los significados y sentidos y aplicarlos en nuevas situaciones de aprendizaje.

Para lograr el desarrollo de la independencia cognoscitiva en el proceso de comprensión de textos escritos, en los escolares del quinto grado de la escuela primaria, se requiere la interacción de los factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales que intervienen en la producción y comprensión de los significados del texto.

En el proceso de comprensión de textos escritos los factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales interactúan y se complementan, pues el lector por medio de sus estados psicológicos activa sus esquemas cognitivos, que le permiten inferir, controlar y seleccionar información. La información proveniente de los

conocimientos lingüísticos y socioculturales se integra con la información lingüística del texto y las especificaciones del contexto sociocultural que favorecen la actividad inferencial. La integración de información y la realización de inferencias proporcionan la representación mental de lo leído, que permite actualizar los esquemas cognitivos del lector.

A su vez, los contenidos lingüísticos provenientes del texto enriquecen y activan nuevos esquemas cognitivos; se logra así la interacción de los factores lingüísticos con los psicológicos, que dependen del texto y de las particularidades del contexto sociocultural; en el texto las palabras adquieren su verdadero significado porque están usadas en un contexto, lo que establece una relación interactiva de lo sociocultural con lo lingüístico.

En el proceso de comprensión de textos escritos los factores lingüísticos, tienen que ver con el análisis de las estructuras y los recursos lingüísticos verbales que sustentan las bases de la comunicación. Atienden al reconocimiento, la descripción y uso de las reglas de funcionamiento de la lengua, que rigen la organización y producción de los enunciados del texto.

Se incluyen dentro de ellos la manera como se estructura una oración o un párrafo, los recursos de cohesión textual (pronombres, sustituciones, conectores, signos de puntuación, adverbios) a través de los cuales se establecen las conexiones y relaciones entre las oraciones y párrafos del texto, que deben ser descubiertos por el lector en tanto reflejan la coherencia global y contribuyen a comprender el mensaje presente en el texto escrito.

Las estructuras lingüísticas se deben observar y analizar como posibles consecuencias del ambiente, participantes, roles comunicativos, metas, conocimiento relevante, normas y valores, o estructuras institucionales u organizacionales (Sales, 2004). En ese sentido lo sociocultural es necesario para comprender lo leído.

Las relaciones interactivas entre los factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales presuponen la conformación de un modelo mental que conduce al control y la selección de información necesaria para

construir los significados del texto escrito. El proceso interactivo favorece el desarrollo de la independencia cognoscitiva porque el lector conforma un modelo mental que le permite la toma de conciencia sobre su propio aprendizaje; por lo que, a decir de Parodi (2011), el proceso progresivo de toma de conciencia y control del proceso de comprensión se logra cuando el lector guía y controla su propio proceso; esto implica un paulatino desarrollo de la capacidad metacognitiva, a través de la cual el lector se hace consciente del conocimiento disponible acerca de diversos aspectos de la comprensión.

Las relaciones interactivas que parten de la movilización de los estados internos del lector, permiten la toma de conciencia sobre la actividad, que condiciona la regulación del proceso y la independencia progresiva del escolar en la comprensión del texto escrito, al activar los procesos cognitivos para relacionar la información que aporta el texto con el contexto sociocultural, lo que resulta necesario para construir los significados del texto.

Lo anterior se logra con el diseño adecuado de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos. Sobre la categoría diseño en el proceso de enseñanza aprendizaje se han realizado numerosos estudios y propuestas entre ellas se destaca Álvarez (1999), quien refiere que el diseño expresa el pensamiento dirigido a la acción y permite prevenir la realidad o una acción, nunca una predeterminación fija. González y Fernández (2000), plantean que el diseño tiene la función de dar forma progresivamente al currículum en diferentes etapas, fases o a través de las instancias que lo deciden o modelan.

Estas concepciones generales acerca del diseño curricular refieren el carácter de proyección futura, estructuración y organización del proceso (formativo, docente-educativo o de enseñanza-aprendizaje), lo que constituye el punto de partida para diseñar tareas de aprendizaje. En la literatura consultada la utilización de los términos diseño y planificación se pueden encontrar relacionados a través del análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje que realizan autores como Valera (1995) y Rico (1995) cuando abordan la habilidad de planificar, así como Zilberstein (2002), que se refiere a la planeación docente.

Los fundamentos anteriores permiten comprender que el diseño de las tareas de aprendizaje expresa las relaciones entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las condiciones en que este transcurre, a partir de acciones del profesor para inducir a la ejecución de estas por parte del escolar, en pos de un objetivo declarado.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos se sustenta en el diseño de tareas de aprendizaje que exigen del alumno la reflexión, la búsqueda independiente del conocimiento, el llegar a conclusiones; en la misma medida que adquieren procedimientos generalizados de trabajo mental, que implican la activación de las operaciones del pensamiento para la construcción de los significados del texto escrito.

Silvestre (2001), Arteaga (2003), Collazo (2005), Andreu (2005) y Rico (2011), realizan propuestas de tareas o modelos para su diseño, que contribuyen a mejorar la actividad cognoscitiva independiente en las materias trabajadas. En esta investigación se asumen los requerimientos aportados por Andreu (2005), los cuales son el punto de partida para elaborar los requerimientos del diseño de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos:

1. Partir del diagnóstico, para superar los niveles reales de desarrollo del estudiante, con tareas docentes de nivel de complejidad creciente, clara redacción e intencionalidad en sus exigencias, un adecuado nivel de asequibilidad, así como el empleo de alternativas pedagógicas para dar respuesta al trabajo con la diversidad.
2. Poseer estructuración lógica y coherencia entre sus partes, manifestando unidad entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la combinación inteligente de los aspectos instructivos, educativos y desarrolladores.
3. Presentar un carácter problémico que promueva la activación, así como la utilización consciente de procedimientos dirigidos a la autorreflexión y autorregulación del aprendizaje.

4. Consolidar los llamados “Pilares del Conocimiento” en su contenido, así como el uso de procedimientos didácticos generalizadores, integradores y transferibles que permitan solucionar problemas con una visión totalizadora de la realidad, mediante la utilización de vías interdisciplinarias.
5. Diseñar actividades originales y amenas que movilicen procesos afectivo-motivacionales, en estrecho vínculo con los intereses cognoscitivos individuales y grupales y estimulen la significatividad conceptual, experiencial y afectiva en el estudiante.
6. Reforzar valores y rasgos positivos de la personalidad que conlleven al logro de modos de actuación en correspondencia con las exigencias de la sociedad.

Cuando el diseño de las tareas de aprendizaje en la comprensión del texto escrito dinamiza el proceso de interacción escolar-texto-contexto sociocultural; maestro-escolar-escolar, involucra y compromete al escolar con su solución, propicia el tránsito por los diferentes niveles de asimilación y despierta el sentido personal y social, favorece el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares.

1.4 Caracterización del estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el quinto grado de la Educación Primaria y en particular el diseño de las tareas de aprendizaje en este proceso

Con el objetivo de evaluar el comportamiento del estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el quinto grado de la Educación Primaria, se seleccionó de manera intencional una muestra de 65 de escolares de 5to. grado de la escuela primaria Adalberto Pesant González, del municipio de Manzanillo, que constituyen el 73 % de una población de 89 escolares, así como 2 maestras, que representan el 50%, de un total de 4 del área de Humanidades.

Se aplicaron técnicas e instrumentos que abarcan la revisión de los documentos normativos que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje en la comprensión de textos escritos en la asignatura Lengua Española, sistemas de clases planificadas por los maestros, entrevistas, observación de clases y pruebas pedagógicas.

Para la evaluación de los resultados del diagnóstico aplicado se utilizaron los siguientes indicadores:

-
- Integración sistémica de los componentes didácticos en la comprensión de textos escritos.
 - Interacción de los factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales en la comprensión de textos escritos.
 - Concepción y aplicación de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos.
 - Desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares.

A continuación se expresan los resultados del diagnóstico aplicado.

Del **análisis de los documentos normativos**, a partir de la guía elaborada (ver anexo 1) se deriva que en el Modelo de escuela primaria, se declara explícitamente que las transformaciones realizadas deben lograr la formación de un niño reflexivo, crítico e independiente, que asuma un rol cada vez más protagónico en su actuación; sin embargo, los objetivos generales referidos a la lengua materna y, particularmente al tratamiento de la comprensión de textos escritos, no favorecen el cumplimiento de este fin.

El Programa Director de Lengua Materna declara entre sus objetivos específicos la consolidación de los hábitos y habilidades de la lectura, a partir de concebir este proceso como medio y como fin. Uno de los contenidos que contribuye a este propósito es el referido a las estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos escritos; sin embargo, no se concretan las que permiten cumplir los objetivos propuestos.

En la asignatura Lengua Española se conciben actividades de comprensión de textos escritos que tienen en cuenta los ajustes curriculares; sin embargo, no se precisan las actividades que permiten la interacción con las estructuras lingüísticas del texto, ni se explicita el tratamiento con las inferencias como vía para la activación de los procesos mentales en la comprensión del texto escrito, ni la manera en que el escolar debe interactuar con el contexto sociocultural.

Las orientaciones metodológicas para el quinto grado de la Educación Primaria no cuentan con la suficiente actualización sobre el proceder metodológico de acuerdo con los nuevos contenidos que se incluyen como ajustes curriculares, se aprecia que para la enseñanza de la Lengua Española. Se declaran

contenidos relacionados con la Lingüística textual; pero no se ofrecen argumentos científico-metodológicos que contribuyan a la preparación del maestro para trabajar la comprensión de textos escritos desde los fundamentos psicológicos, lingüísticos y socioculturales que permiten activar los procesos mentales en el escolar, con el fin de lograr la comprensión de lo leído.

Por otra parte, no se precisa el trabajo de comprensión de textos escritos a partir de las relaciones interactivas e independientes en este proceso, desde tareas de aprendizaje que favorezcan un proceso mental activo. Los maestros no cuentan con un documento que les permita su actualización teórica y metodológica en los nuevos enfoques para la enseñanza de la Lengua Española.

Análisis de los resultados de la entrevista a los maestros del quinto grado

Se realiza la entrevista a dos maestros del quinto grado del área de las humanidades con el objetivo de conocer el dominio teórico-metodológico que poseen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos (ver anexo 2).

El total de los entrevistados tiene una noción acerca de la definición del concepto comprensión de textos escritos, pero desconocen los puntos de vista y criterios actuales sobre este tema. Los maestros conocen el nombre de las estrategias de comprensión; sin embargo, manifiestan desconocimiento de sus fundamentos metodológicos y su forma de aplicación en las clases de Lengua Española.

Al referirse a las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos y explicar su concepción didáctica refieren su uso en la clase; expresan que mediante preguntas evalúan los niveles de comprensión y que en las tareas para la casa orientan investigar sobre el tema tratado. Estos criterios corroboran la necesidad de profundizar en la preparación de los maestros en el diseño de tareas de aprendizaje y la concepción de la interacción del escolar con el texto y el contexto sociocultural para que se logre la independencia cognoscitiva en este proceso. Se evidencia desconocimiento de métodos de enseñanza que contribuyan a la solución independiente de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos.

Los resultados de la entrevista permiten afirmar que los maestros entrevistados poseen un escaso dominio

de la metodología para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos; expresan conocimientos teóricos y metodológicos poco precisos que demuestran desactualización en el tema, lo que repercute negativamente en el proceso de enseñanza aprendizaje; se evidencia falta de atención al desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares.

Análisis de los resultados de la observación a clases

Con el objetivo de comprobar el tratamiento didáctico de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos en función del desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares del quinto grado de la muestra seleccionada, se realiza la observación a clases (ocho). (Ver anexo 3). Se comprueba que en dos de ellas se logra una aproximación al empleo de tareas de aprendizaje que propician un tratamiento adecuado de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, aun cuando los métodos de enseñanza no se orientan a la solución independiente de las tareas, por lo que no satisfacen las exigencias del aprendizaje desarrollador. Se emplean algunas estrategias de comprensión que estimulan el interés de los escolares.

Aunque se logra la motivación por el tema tratado, se aprecian limitaciones en la orientación de tareas de aprendizaje que propician la actividad interactiva con el texto y el contexto sociocultural. Los escolares muestran pobre desarrollo de habilidades para localizar información del texto, utilizar sus experiencias previas, argumentar la información, identificar ideas esenciales y relacionar información.

En el resto de las clases observadas, seis, (75%) se aprecia una tendencia a la reproducción del contenido, siendo el maestro quien dirige todo el tiempo la reflexión de los alumnos. Se logra estimular muy poco la actividad interactiva con el texto, por lo que las tareas de aprendizaje no satisfacen este propósito. La motivación solo se realiza en muy pocos momentos de la clase, el trabajo con el texto se desarrolla a través de las estrategias de prelectura, lectura y poslectura de forma esquemática.

Las tareas de aprendizaje no revelan los propósitos, ni los procedimientos para su solución, lo que dificulta la ejecución y control. Se desatiende el proceso interactivo del escolar con el texto y el contexto

sociocultural y no se planifican acciones para activar procesos cognoscitivos como la memoria y el pensamiento; no se atrae la atención hacia los detalles relevantes que conducen a la construcción de los significados del texto. Se observan dificultades con las tareas orientadas al tratamiento de las estructuras lingüísticas del texto y el análisis del contexto sociocultural.

La concepción de las tareas de aprendizaje en el quinto grado limita el desarrollo de la independencia cognoscitiva, se comprueba que los escolares dependen de la orientación constante del maestro, lo que atenta contra el desarrollo de habilidades de comprensión. Estos resultados reflejan el insuficiente tratamiento didáctico-metodológico del proceso de comprensión de textos escritos.

Análisis de los resultados de la encuesta a escolares

Con el objetivo de conocer sobre la participación de los escolares en las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos, se aplicó la encuesta a los 65 escolares que forman la muestra de la investigación (ver anexo 4). En el anexo 5 se detallan los resultados por preguntas.

De manera general, se realizan las siguientes valoraciones: el nivel de motivación por la lectura es bajo; insuficiente realización de la lectura extensiva y tendencia a la dependencia de otras personas cuando leen. Manifiestan bajo desarrollo de habilidades para realizar las tareas de aprendizaje de manera independiente y escaso dominio de las estrategias de inferencias y predicciones. Consideran que las tareas de aprendizaje no siempre activan el proceso de comprensión de textos escritos en función de lograr mayor interacción con el texto, el contexto sociocultural y sus conocimientos.

Los resultados de la encuesta aplicada revelan insuficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos que limitan la actividad comprensiva de los escolares y, por consiguiente, el desarrollo de su independencia cognoscitiva.

Análisis de los resultados de la prueba pedagógica inicial

Para evaluar el comportamiento del desarrollo de la independencia cognoscitiva en la comprensión de textos escritos en los escolares del quinto grado de la muestra seleccionada, se aplica la prueba

pedagógica (ver anexo 6). En el anexo 7 (tabla 1) se detallan los resultados cuantitativos de la prueba pedagógica inicial por indicadores. La evaluación de la prueba pedagógica inicial evidencia que los escolares presentan dificultades para identificar las palabras que son claves en el texto y analizar su significado por el contexto. No identifican las ideas esenciales que permiten construir los significados del texto. Se aprecia escaso dominio de las estrategias de comprensión que limitan su autonomía. El 64,6% de los escolares necesita más de cinco niveles de ayuda.

Al evaluar integralmente los resultados, se aprecia que el 67,6% de los escolares presenta un insuficiente desarrollo de la independencia en la comprensión de textos escritos, mostrado en las dificultades para ejecutar las tareas de aprendizaje y, por otra parte, los niveles de ayuda recibidos limitan la autonomía en este proceso. El 15,3% manifiesta buen desarrollo de la independencia en el proceso de comprensión y en el 16,9% el desarrollo es regular.

Los resultados corroboran los criterios emitidos por los escolares en la encuesta aplicada, lo que constituye una consecuencia negativa de los bajos niveles de lectura independiente, la escasa motivación por la actividad lectora y la actividad docente metodológica que no siempre intenciona el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión del texto escrito desde tareas de aprendizaje que estimulen el desarrollo de los procesos mentales, a partir de la actividad interactiva con el texto y el contexto sociocultural.

Los resultados del diagnóstico del estado actual del objeto y campo de investigación revelan la necesidad de reorientar el tratamiento del proceso de comprensión de textos escritos desde tareas de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares durante este proceso, lo que corrobora la existencia del problema científico planteado en la investigación.

Conclusiones del capítulo

1. El estudio histórico del objeto y campo de investigación permite determinar que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos se ha sustentado en diferentes enfoques

que contienen insuficientes fundamentos para el tratamiento de la independencia cognoscitiva en este proceso, desde el diseño de las tareas de aprendizaje.

2. Los referentes teóricos sistematizados del objeto y campo de investigación aportan los elementos necesarios para valorar la necesidad de aplicar tareas de aprendizaje que permitan la interacción de los factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos, para que se favorezca el desarrollo de la independencia cognoscitiva en el quinto grado de la Educación Primaria.
3. La aplicación de instrumentos para la caracterización de la situación actual del objeto y el campo de investigación revelan insuficiencias en el diseño y aplicación de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos, que limitan el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares del quinto grado de la Educación Primaria.

CAPITULO 2

MODELO DIDÁCTICO DE DISEÑO DE TAREAS DE APRENDIZAJE EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN EL QUINTO GRADO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

CAPITULO 2. MODELO DIDÁCTICO DE DISEÑO DE TAREAS DE APRENDIZAJE EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN EL QUINTO GRADO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Este capítulo se estructura en tres acápites. El primero revela los fundamentos teóricos que sustentan el modelo didáctico de diseño de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos en el quinto grado de la Educación Primaria. El segundo ofrece su argumentación y en el tercero se presenta la estrategia didáctica, que permite su aplicación en la práctica educativa. El capítulo culmina con las conclusiones derivadas de las tareas propuestas.

2.1 Fundamentos teóricos que sustentan el modelo didáctico de diseño de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos en el quinto grado de la Educación Primaria

Un modelo es una representación ideal del objeto o fenómeno a investigar, en el que se abstraen los elementos esenciales y las relaciones que lo conforman, las cuales se sistematizan en un plano superior (Centro de Estudios de Educación Superior Manuel F. Gran, 1995). Según Fuentes y Álvarez (2002), el modelo teórico es una construcción, caracterizada por un alto nivel de abstracción, que contiene un sistema de supuestos teóricos acerca de algún proceso, al cual describe atribuyéndole una estructura de relaciones internas, un mecanismo que explicará, al tomarlo como referencia, diversas cualidades y regularidades de ese proceso.

En esta investigación se asume la definición de modelo didáctico de Sierra (como se citó en González, M (2009): "(...) construcción teórico-formal que, basada en supuestos científicos e ideológicos, pretende

interpretar la realidad escolar y dirigirla hacia determinados fines educativos” (p.98). En el modelo que se propone se parte de los resultados del diagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el quinto grado de la Educación Primaria y, a partir de ellos, se modela el diseño de tareas de aprendizaje que favorece el desarrollo de la independencia cognoscitiva en los escolares en este proceso. Además, se consideraron los resultados de investigaciones científicas relacionadas con el tema y los aspectos teóricos sistematizados en el capítulo anterior.

En el orden gnoseológico se asume como fundamento el modelo interactivo para la comprensión de textos escritos y sus componentes fundamentales. La teoría leninista del conocimiento y la teoría de la actividad constituyen los fundamentos filosóficos porque las tareas de aprendizaje son parte de la actividad humana, y en particular de la actividad escolar, y median en la relación sujeto-objeto; en este caso particular, el escolar como sujeto del aprendizaje y el texto escrito como objeto de aprendizaje.

Desde lo psicológico, el modelo se sustenta en el enfoque histórico-cultural de Vigotski y sus seguidores, pues las tareas de aprendizaje son instrumentos culturales de la mediación entre pensamiento y lenguaje; además, operan en la zona de desarrollo próximo al ser mediadores semióticos entre la zona de desarrollo real y la potencial. Se asumen, además, los procesos de la percepción, atención, memoria y pensamiento por su importancia para la comprensión de los significados del texto escrito y el desarrollo de la independencia cognoscitiva.

El modelo se fundamenta también en la Teoría de la formación planificada y por etapas de las acciones mentales y de los conceptos (Galperin, 1982) porque las tareas de aprendizaje implican una acción verbal por parte de quien enseña y una acción mental por parte de quien aprende y favorecen el tránsito de lo externo a lo interno y viceversa en el proceso de comprensión de textos escritos.

Teniendo en cuenta que las tareas de aprendizaje pertenecen al discurso académico e instruccional y responden a requerimientos léxicos, morfológicos, sintácticos y pragmáticos que garantizan su

comprensión por parte del escolar, el modelo se fundamenta en la teoría sociodiscursiva y discursivo-textual, unidas a la teoría de la comunicabilidad (Parodi, 2011), la cual postula que el lector debe ser capaz de dar cuenta de lo leído y comunicarlo verbalmente, una vez que haya construido una representación coherente de los significados del texto. Desde el punto de vista pedagógico, el modelo se fundamenta en los principios para la dirección del proceso pedagógico (Addine, 2004), y desde la didáctica particular en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (Roméu, 2003), por considerarlo la base para la dirección adecuada del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos.

El modelo didáctico de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos se sustenta en la Teoría General de los Sistemas y en el método de investigación Sistémico Estructural Funcional, el que parte del reconocimiento de que la totalidad constituye una unidad dialéctica de los elementos que la componen, donde las propiedades del sistema son cualitativamente distintas a las propiedades de estos elementos constituyentes, son síntesis de las relaciones entre los elementos, caracterizando el sistema y su desarrollo.

Los fundamentos asumidos permiten concebir un modelo didáctico de diseño de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos en el quinto grado de la Educación Primaria, que se caracteriza por ser:

- desarrollador: favorece la independencia cognoscitiva en los escolares del quinto grado y la interiorización en los procesos del pensamiento del escolar, de manera que logre la apropiación activa y creadora del conocimiento que aportan los textos y lo reviertan en beneficio propio y en su modo de actuación;
- integrador: integra de manera coherente los factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales, como vía para favorecer la independencia cognoscitiva en el proceso de comprensión de textos escritos;

- contextualizado: tiene en cuenta el contexto social y escolar para el diseño de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos en función del desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares de quinto grado de la escuela primaria;
- generalizador: puede ser aplicado en diversos contextos escolares y grupos con la misma esencia didáctica interactiva;
- flexible: se modifica de acuerdo con las características del contexto en que se aplique, de cada escuela primaria y de cada grupo escolar. Se pueden realizar adecuaciones y adaptaciones en dependencia de los resultados que se obtengan, así como de la efectividad de las acciones previstas.

2.2 Argumentación del modelo didáctico de diseño de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos

El modelo didáctico de diseño de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos en el quinto grado de la Educación Primaria, es comprendido como un conjunto de elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos en la asignatura Lengua Española relacionados entre sí por las tareas de aprendizaje, como forma de interacción, que los identifica con determinada independencia y coherencia, y en el que la organización, instrumentación didáctica y evaluación de las tareas de aprendizaje, adquieren el significado de elementos componentes y sus relaciones determinan el significado alrededor del cual estos se integran.

El modelo didáctico de diseño de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos resuelve la contradicción fundamental que se manifiesta entre la disociación en el tratamiento de los factores psicológicos, socioculturales y lingüísticos en el proceso de comprensión de textos escritos y la interacción de estos factores en dicho proceso, que favorece la activación de los procesos mentales que inciden en la reflexión, la valoración y la autovaloración necesaria para asumir una posición activa y creadora en este proceso que conduce al desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares del quinto grado.

Para el diseño de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos, se deben cumplir los siguientes requerimientos didáctico-metodológicos:

- considerar la zona de desarrollo próximo del escolar y las habilidades para comprender el texto escrito;
- transitar por las etapas de planificación, organización, ejecución y control del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos;
- transitar por los niveles de comprensión del texto escrito;
- integrar los componentes personales y no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos;
- desarrollar acciones comunicativas que reduzcan al mínimo la necesidad de reorientar la tarea de aprendizaje;
- expresar una contradicción o problema a resolver;
- considerar los recursos materiales (tecnológicos y no tecnológicos) que se requieren para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos;
- interrelacionar los factores lingüísticos, psicológicos y socioculturales como base para la construcción de los significados y sentidos del texto escrito;
- incluir acciones cognoscitivas y metacognitivas que faciliten la comprensión del texto escrito;
- exigir independencia, flexibilidad y adaptabilidad de acuerdo con los resultados de cada grupo escolar;
- favorecer la construcción y comunicación de los significados del texto escrito como muestra de que ha comprendido y del desarrollo logrado en la independencia cognoscitiva;
- dinamizar el proceso de interacción escolar-texto-contexto sociocultural; maestro-escolar-escolar.

Estos requerimientos permiten estructurar el modelo didáctico de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos en tres subsistemas (ver figura 1) relacionados entre sí por ser los elementos de carácter

didáctico que lo conforman y cuyas relaciones dialécticas determinan las regularidades esenciales que les son inherentes y la cualidad general del sistema como totalidad.

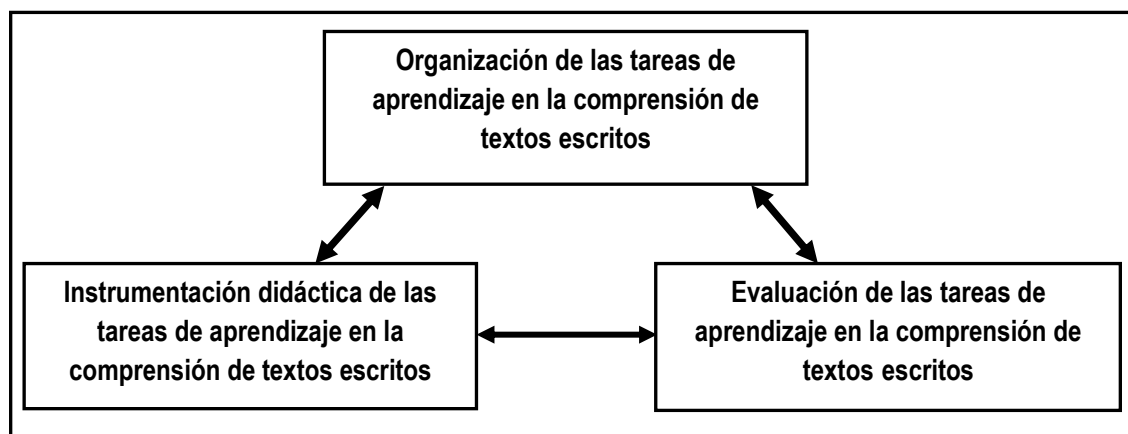


Figura 1. Estructura del Modelo didáctico de diseño de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos

La **Organización de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos**, es el subsistema de mayor jerarquía, a él se subordinan los restantes. Para lograr el equilibrio del sistema frente a la tendencia al desorden y establecer el equilibrio dinámico, se establecen los vínculos de coordinación entre los subsistemas **Instrumentación didáctica de las tareas de aprendizaje** y **Evaluación de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos**.

Cada subsistema cumple una función específica dentro del sistema como totalidad. El subsistema **Organización de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos** cumple una función organizativa, pues la proyección sistémica de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos mediante tareas de aprendizaje, requiere la toma de decisiones por parte del maestro, que implican el cumplimiento de los requerimientos para diseñarlas, de modo que los escolares puedan solucionarlas, según su nivel de desarrollo y sus posibilidades reales de aprendizaje.

El subsistema **Instrumentación didáctica de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos** cumple una función directiva, en tanto el diseño de tareas de aprendizaje conforma un proceso que implica la orientación y ejecución de acciones y operaciones que permiten desarrollar la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos.

El subsistema **Evaluación de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos** cumple la función de retroalimentación y corrección, pues permite obtener información sobre el efecto del diseño de las tareas de aprendizaje en el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares en el proceso de comprensión de textos escritos.

El modelo didáctico parte de la **Organización de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos**, que constituye el primer subsistema y el punto de partida en el sistema que se modela. Se entiende como el proceso que permite la preparación del diseño de las tareas de aprendizaje, incluye el qué, para qué, cómo, cuándo y con qué estructurar y ejecutar las acciones y operaciones que integran las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos.

El qué constituye el contenido relacionado con la comprensión de textos escritos que debe aprender el escolar; el para qué revela los propósitos e intenciones que se persiguen; el cómo precisa la estructura que adquieren las tareas de aprendizaje y las vías para aplicarlas; el cuándo se refiere al momento en que se aplican las tareas y el con qué a los medios que se necesitan para la ejecución de las tareas.

Ello exige el análisis de los documentos normativos que rigen la impartición de la asignatura Lengua Española en el quinto grado y el dominio de las bases científico-didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos y de las tareas de aprendizaje. La organización favorece el tránsito de las tareas de aprendizaje por los tres momentos de este proceso: orientación, ejecución y control. Prevé las formas de concreción de los requerimientos para el diseño de las tareas de aprendizaje

en este proceso de manera que reflejen el logro de la interacción entre los factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales y se favorezca el desarrollo de la independencia cognoscitiva.

El proceso de organización inicia con la **Problematización de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos**, primer componente de este subsistema y se entiende como el proceso que permite identificar los problemas más significativos que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en la asignatura Lengua Española, que requieren la aplicación de conocimientos y habilidades propios de ese proceso y la búsqueda y construcción de nuevos conocimientos para resolverlos.

La determinación del problema a resolver, mediante las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos, permite determinar los métodos y materiales que se van a utilizar; genera conflictos que obligan al escolar a pensar, buscar información, transitar por los diferentes niveles de asimilación y emplear recursos cognitivos y metacognitivos para solucionarlos de manera independiente.

La problematización estimula el aprendizaje de los contenidos del texto, así como los recursos lingüísticos que lo conforman; desarrolla habilidades científicas que garantiza la perdurabilidad de los significados del texto en la memoria a largo plazo, para su posterior aplicación en nuevas situaciones de aprendizaje y en otros textos y permiten la interacción de factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales necesarios para descubrir y construir de forma independiente los significados y sentidos del texto escrito.

La problematización de tareas de aprendizaje se realiza a partir de los fundamentos y exigencias del Modelo de Escuela Primaria, de los objetivos del programa de la asignatura Lengua Española en el quinto grado, de los tipos de textos objeto de comprensión en el grado, de las particularidades del aprendizaje reveladas en el diagnóstico del escolar y de las condiciones objetivas y subjetivas en que se produce el proceso de comprensión de textos escritos. Las objetivas están relacionadas con la situación o estado en que se encuentra el referido proceso y las subjetivas con la esfera afectivo-motivacional de cada escolar,

que permite precisar la preferencia o rechazo por la lectura, gustos, intereses y aspiraciones, que inciden en la solución de las tareas de aprendizaje.

Para determinar las condiciones objetivas y subjetivas, el maestro se formula interrogantes, tales como: qué conoce el escolar sobre la comprensión de textos y el texto que va a estudiar, cómo es su percepción, su memoria, su atención, su pensamiento, su imaginación, cuáles son las necesidades e intereses cognoscitivos que determinan el tipo de texto que prefiere leer, cómo se pueden interrelacionar en el texto los factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales que le permiten al escolar construir los significados y sentidos; cómo puede evaluar su aprendizaje y el desarrollo de su independencia cognoscitiva a partir de la comprensión del texto. Las respuestas a estas interrogantes constituyen la base para que el maestro estructure las tareas de aprendizaje.

Por tanto, la ***Estructuración didáctica de tareas de aprendizaje en el proceso de comprensión de textos escritos***, constituye el segundo componente del subsistema y se entiende como el proceso dirigido a la configuración sistémica de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos, para lograr el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares, a partir de la interacción entre los factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales en cada una de las etapas de este proceso (orientación, ejecución y control).

La estructuración didáctica da cuenta de las acciones y operaciones que se planifican para la atención a los procesos psicológicos (percepción, atención, memoria, pensamiento, motivación, necesidades e intereses) y el establecimiento de los propósitos del proceso de comprensión de textos, lo cual permite activar los esquemas cognitivos necesarios para la integración y construcción de la información. Por otra parte incluye el empleo de recursos lingüísticos y socioculturales que llevan al escolar a comprender lo leído.

El establecimiento de las interrelaciones de los factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales permite que los escolares tomen conciencia de lo que hacen y de la forma en que accionan para comprender, lo que favorece la construcción de los significados textuales de manera independiente.

Para que las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos favorezcan el desarrollo de la independencia cognoscitiva en los escolares del quinto grado de la Educación Primaria, se propone que su estructuración didáctica responda a los siguientes requisitos:

1. *Carácter personológico*: aunque se diseñan para un receptor que realiza una actividad grupal (el escolar del quinto grado), deben responder a sus características individuales y a su nivel de desarrollo cognitivo; de ahí la necesidad de atender a su diagnóstico y a la zona de desarrollo próximo. Las tareas se centran en el escolar y propician su actuación independiente ante el texto.
2. *Carácter interactivo*: propician la interacción de los factores lingüísticos, con los psicológicos y socioculturales y la relación lector-texto-contexto sociocultural para construir los significados textuales.
3. *Carácter diferenciado*: exigen variedad a partir de la tipología textual, las características formales del tipo de texto y su contenido; así como la zona de desarrollo próximo de los escolares;
4. *Carácter productivo*: incitan al escolar a la reflexión y a poner en función sus conocimientos y capacidades.
5. *Carácter dialógico*: favorecen la interacción, el intercambio de saberes entre los escolares y entre estos y el maestro.
6. *Carácter flexible*: permiten la entrada al proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos, de las informaciones procedentes de la sociedad, la cultura y la ciencia y consideran el aprendizaje individual y el ritmo de cada escolar.
7. *Carácter instruccional*: orientan y especifican la acción (habilidad) que le corresponde ejecutar al escolar para cumplir el objetivo expresado en ellas, de ahí que se formulen con precisión, claridad y coherencia.

8. *Carácter intra e intertextual*: favorecen las conexiones hacia el interior del propio texto y con otros textos, para establecer relaciones de contenido y forma que garantizan la elaboración de nuevos significados y sentidos por parte del escolar.
9. *Carácter sígnico*: constituyen un signo lingüístico; en ellas se articulan los planos del contenido y la forma, pues las tareas de aprendizaje encierran un contenido que el escolar debe descubrir, y una forma expresada a través de las normas léxicas, morfosintácticas y textuales, que influyen en su comprensión y que deben adecuarse al conocimiento del escolar.
10. *Carácter prospectivo*: favorecen que el escolar use el conocimiento aprendido en el texto escrito en nuevas situaciones de aprendizaje y en su vida diaria; para ello resulta imprescindible que comprenda diversos tipos de texto y se enfrente a diversas interpretaciones de una misma realidad.

Teniendo en cuenta estas características y los requerimientos expuestos, las tareas de aprendizaje se estructuran a partir de tres grupos generales de tareas, que responden a los aspectos más externos del proceso de comprensión de textos escritos, a las relaciones de interacción que se dan entre el texto, el contexto y los esquemas cognitivos del escolar y están vinculadas a las estrategias de lectura, pues les sirven de apoyo para ejecutarlas. Ellas son: *tareas de aprendizaje para la adquisición de conocimientos sobre el proceso de comprensión de textos escritos*, *tareas de aprendizaje para la actividad interactiva lectora en el proceso de comprensión de textos escritos* y *tareas de aprendizaje para evaluar la comprensión de textos escritos*. A cada grupo le corresponden tareas específicas, que van al interior de este proceso.

Las *tareas de aprendizaje para la adquisición de conocimientos sobre el proceso de comprensión de textos escritos* tienen como fin favorecer la apropiación, por parte del escolar, de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, imprescindibles para garantizar el éxito del proceso de comprensión del texto escrito; por eso forman parte de la base orientadora del proceso.

Estas tareas desarrollan la metacompreensión, pues el escolar tiene que saber lo que significa comprender y cómo debe trabajar mentalmente para decodificar los signos lingüísticos y no lingüísticos que conforman el texto y relacionarlos con el contexto sociocultural en que se produce. Sirven de apoyo a las estrategias de lectura de activación de conocimientos previos y de organización de la información. Se concretan en la práctica mediante dos tareas particulares o específicas:

a) Tareas de aprendizaje para la adquisición de nociones teóricas básicas sobre las características del proceso de comprensión de textos escritos

Su fin es que el escolar desarrolle metaconocimientos que le permiten enfrentarse al proceso de comprensión del texto escrito. La adquisición de conocimientos teóricos es importante, pues la efectividad en la interacción del escolar con el texto depende del conocimiento que este tenga sobre las características esenciales del proceso de comprensión; por tanto, permiten que el escolar sea más consciente de la actividad que realiza.

Con estas estrategias se logra la activación de las estructuras cognitivas, se adquirieren conocimientos lingüísticos y socioculturales, que condicionan la construcción de los significados del texto por el escolar. Para su diseño se tienen en cuenta los objetivos y contenidos del programa de la asignatura Lengua Española en el quinto grado de la Educación Primaria.

b) Tareas de aprendizaje para la adquisición de las estrategias de comprensión de textos escritos

Su fin es que el escolar adquiera conocimientos sobre las estrategias que puede utilizar antes, durante y después de la lectura, de modo que se apropie del proceder que le permite acceder de manera independiente a los significados del texto escrito. Para ello utiliza estrategias psicolingüísticas y metacognitivas.

Las estrategias psicolingüísticas activan los conocimientos sobre la lengua y los procesos mentales que intervienen en la comprensión del texto escrito, lo que favorece el carácter activo y consciente del escolar

en este proceso. Las metacognitivas favorecen la autorregulación del proceso; fomentan la independencia y responsabilidad en el estudio, al dotarlo de procedimientos que le permiten centrar la atención en las ideas más importantes del texto; a inferir, a partir de integrar información proveniente de los conocimientos previos, tanto lingüísticos como socioculturales que favorecen la construcción de un nuevo significado. Por tanto, se requiere que el escolar tome conciencia de ellas; de ahí la necesidad de su dominio teórico.

Las tareas de aprendizaje para la adquisición de conocimientos sobre el proceso de comprensión de textos escritos preparan al escolar para interactuar con el texto, pero no son suficientes. Por eso, el maestro debe diseñar *tareas de aprendizaje para la actividad interactiva lectora en el proceso de comprensión de textos escritos*, las cuales favorecen la interacción del escolar consigo mismo, con otros escolares, el maestro, el texto y el contexto sociocultural en que se produce, como base para construir nuevos significados y sentidos de manera independiente.

Este grupo de tareas sirve de apoyo a las estrategias de lectura de activación de conocimientos previos, de inferencia, de predicción o anticipación, de focalización, de reformulación de la información del texto y de elaboración. Se concretan en la práctica mediante tres tareas de aprendizaje particulares o específicas, que se explican a continuación:

a) *Tareas de aprendizaje para la internalización lectora en el proceso de comprensión de textos escritos*

Su fin es que se logre la interactividad que se da, por un lado entre los procesos mentales que acontecen en el escolar y, por otro, entre el lector, el texto y el contexto sociocultural; se activan los conocimientos que permiten construir una representación mental del texto; estas relaciones de conocimientos contribuyen a la interiorización en el proceso comprensivo. El escolar hace suyo el proceso, lo concientiza y adquiere las habilidades que le permiten actuar de manera independiente en circunstancias parecidas; muestra capacidad reflexiva y metacognitiva; la interiorización desarrolla la capacidad para resolver las tareas que se le orienten, sin necesidad de la intervención del profesor.

Estas tareas favorecen la construcción de la primera representación mental de los significados textuales, a partir de la interacción entre la realidad interior, la realidad que aporta el texto: recursos lingüísticos, ideas, conceptos, necesarios para la comprensión, y la realidad exterior en la que este se produce, es decir, el contexto sociocultural donde se desarrolla y sus propios conceptos, ideas, ideología, cultura.

Al interactuar con el texto escrito, el escolar, mediante los estados internos (metas, propósitos, motivos intrínsecos, necesidades e intereses), activa los esquemas cognitivos que le permiten integrar ideas y realizar interpretaciones, inferencias y predicciones, determinar qué información es relevante y cuál no lo es; todo ello favorece la elaboración de nuevos significados y la adquisición de la cultura que transmite el texto escrito.

b) Tareas de aprendizaje para la comunicabilidad de los significados construidos en el proceso de comprensión de textos escritos

Su fin es que el escolar comunique los significados construidos a las personas que lo rodean (maestro, compañeros de aula). En el diálogo recibe criterios, confronta sus ideas y las perfecciona. La comunicabilidad se concibe como la actividad interactiva que permite la verbalización de los significados construidos como resultado del uso que hace el escolar de sus capacidades para memorizar, inferir, retener información, relacionar conocimientos lingüísticos, culturales, sociales; lo que da cuenta de la representación mental que ha construido de los significados del texto a la luz de sus conocimientos previos, de sus estrategias, de su capacidad inferencial y de sus objetivos de lectura.

La comunicabilidad de los significados construidos, a partir de la interacción de los esquemas de conocimientos del lector con el texto y el contexto sociocultural, constituye una vía para comenzar a evaluar el resultado del proceso de comprensión de textos escritos y el desarrollo de la independencia cognoscitiva del escolar; pero no es la única ni suficiente; de ahí que se precisen las *tareas de aprendizaje para evaluar la comprensión de textos escritos*.

Su fin es evaluar el resultado obtenido por el escolar en la comprensión de textos escritos. Su diseño depende de los objetivos de la lectura y la tipología textual, la cual condiciona cambios en la manera en que los escolares acceden a los significados del texto escrito; del dominio que han logrado sobre el proceso de comprensión y el desarrollo alcanzado en los procesos mentales o cognoscitivos: memorizar, retener información, realizar inferencias, clasificar información, elaborar conclusiones, y si al interactuar con el texto es capaz de relacionar los conocimientos sobre las estructuras textuales y la información sociocultural que transmite. Se concretan en la práctica mediante dos tareas particulares o específicas:

a) *Tareas de aprendizaje para la reflexión metacognitiva en el proceso de comprensión de textos escritos*

Su fin es que el escolar autoevalúe el conocimiento que tiene acerca de los procesos cognoscitivos y de los conocimientos lingüísticos y socioculturales que permiten lograr la comprensión del texto escrito, así como la regulación de la cognición mediante la valoración, la reflexión y la autorreflexión. Este grupo de tareas sirve de apoyo a las estrategias de lectura de verificación, de monitoreo y de autocorrección. El traspaso gradual del control de la actividad del profesor al escolar es el fundamento de aprender a aprender. El control de la actividad implica la responsabilidad del escolar en la ejecución de la tarea de aprendizaje.

b) *Tareas de aprendizaje para valorar el desarrollo de la independencia cognoscitiva en la comprensión de textos escritos*

Su fin es que el maestro controle los logros y dificultades mostrados por cada escolar y el grupo como totalidad, en relación con el desarrollo de la independencia cognoscitiva en el proceso de comprensión de textos escritos. La valoración puede realizarse en la propia clase, a partir de la revisión individual y colectiva del resultado de las tareas de aprendizaje que han sido resueltas por el escolar, según lo orientado previamente por el maestro. Estas tareas están dirigidas también al control sistemático y parcial que se desarrolla como parte de la evaluación de la asignatura. Este grupo de tareas sirve de apoyo a las estrategias de lectura de verificación, de monitoreo y de control.

Como se aprecia, en el subsistema **Organización didáctica de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos**, la **problematización y estructuración didáctica de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos**, constituyen sus componentes, de cuyas relaciones dialécticas se revela como regularidad la *proyección contextualizada del diseño de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos* entendida como la manera como se determinan los recursos que se necesitan para organizar las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos, a partir de considerar las características de este proceso, los contenidos y objetivos declarados en el programa de la asignatura Lengua Española, las particularidades de los escolares del quinto grado y la interacción entre los factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales que favorecen el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares en el referido proceso (ver figura 2).

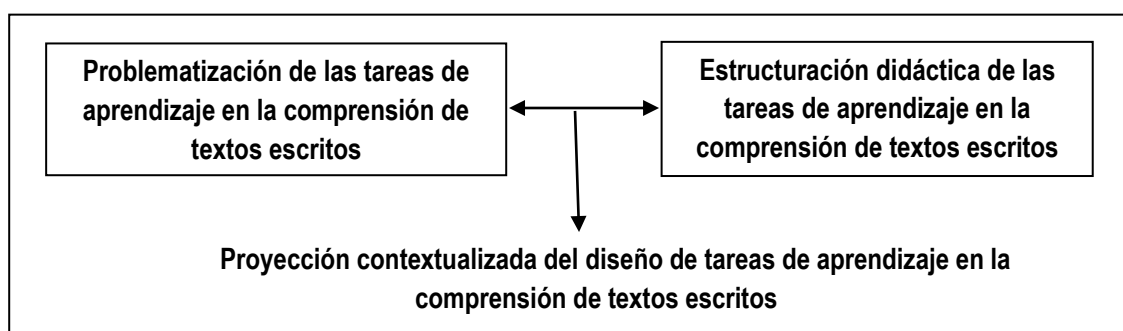


Figura 2. Relación entre los componentes del subsistema Organización de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos

La organización de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos constituye el punto de partida del proceso que se modela, pero no es suficiente; se requiere la **Instrumentación didáctica de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos**, segundo subsistema del modelo, considerada como el proceso que permite llevar a la práctica las tareas de aprendizaje, siguiendo los criterios metodológicos que sustentan la lógica interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos, en cada una de sus etapas: orientación, ejecución y control, lo que permite

implementar formas de organización del proceso y métodos para desarrollar la independencia cognoscitiva de los escolares.

La ***Orientación de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos*** constituye el primer componente del subsistema y se entiende como el proceso que prepara al escolar con el fin de que solucione de manera satisfactoria las tareas de aprendizaje, según sus aptitudes, procesos mentales, preparación lingüística y sociocultural, lo que favorece el desarrollo de su independencia cognoscitiva en el proceso de comprensión de textos escritos.

La orientación acertada de las tareas de aprendizaje, por parte del maestro, es esencial para garantizar que el escolar adquiera conocimientos sobre la comprensión de textos como proceso y resultado; descubra y elabore los significados del texto, y evalúe el resultado obtenido: desarrollo de su independencia cognoscitiva. Además, favorece el desarrollo de habilidades y destrezas que le permiten al escolar aprender a operar con ellas en el proceso de comprensión de textos escritos.

La orientación de las tareas de aprendizaje es un eje clave en el desarrollo académico, la formación de hábitos de estudio, el dominio de métodos y técnicas para el aprendizaje y la promoción del trabajo cooperativo dentro y fuera del aula; garantiza que el escolar sea un sujeto activo en este proceso y desarrolle las potencialidades investigativas y creadoras que conducen a la búsqueda independiente del conocimiento y a la construcción de nuevos significados y sentidos a partir del texto escrito.

La orientación de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos implica la explicación al escolar de los objetivos que se quieren lograr con cada una de ellas, del contenido que deben desarrollar, los métodos y las acciones cognoscitivas que se implementarán para solucionarlas de manera independiente, las condiciones para su realización, el resultado que se espera obtener, la vía para presentarlo al resto de los escolares y la manera como se evaluará.

Con respecto a los *objetivos*, se destacan dos tipos: los de naturaleza interna, relacionados con los objetivos de lectura del escolar, con sus propósitos personales: aprender, recrearse, informarse, seguir instrucciones; y los funcionales, que provienen del contexto institucional y son externos al lector; se exige su cumplimiento a partir del programa de la asignatura, de los objetivos del Modelo de escuela primaria y del grado. El objetivo incluye la habilidad que debe desarrollar el escolar para resolver un problema determinado; por eso, al estructurar la tarea de aprendizaje, el maestro debe tener en cuenta que en ella se explicita de forma clara y precisa una sola habilidad.

Los *contenidos* de las tareas de aprendizaje responden a los objetivos internos del escolar y a los exigidos para el grado y la asignatura. También tienen que ver con la temática abordada en los textos objeto de comprensión y el conocimiento previo que se necesita para realizar la tarea. Los *métodos* que utiliza el escolar varían según el objetivo y el contenido de la tarea que esté ejecutando. Las *condiciones* están relacionadas con los medios, recursos, el tiempo, y la forma en que se desarrollará la tarea: individual, por parejas, en equipos. Estas últimas variantes propician la interacción del escolar con otro(s) escolar(es), lo que garantiza el aprendizaje colaborativo.

La *vía* para presentar el resultado obtenido y la manera como se *evaluará* puede ser variada: textos orales o escritos, dibujos, gráficos, según las potencialidades del escolar. El maestro debe determinar los indicadores o parámetros para evaluar la tarea de aprendizaje y discutirlos con el grupo, de manera que se logre la implicación de todos los escolares en el proceso de autoevaluación y evaluación del resultado obtenido, derivado de la comprensión del texto escrito.

A continuación se presentan los métodos y las acciones cognoscitivas que debe ejecutar el escolar para solucionar las tareas de aprendizaje.

La ejecución de las *tareas de aprendizaje para la adquisición de conocimientos sobre la comprensión de textos escritos*, exige del escolar la aplicación de métodos investigativos y de trabajo independiente que le permitan cumplir las siguientes acciones cognoscitivas:

1. Localizar fuentes bibliográficas sobre comprensión de textos y las estrategias de lectura que permiten el análisis de las estructuras lingüísticas y los factores socioculturales que caracterizan el texto objeto de estudio.
2. Determinar las ideas esenciales de los materiales leídos.
3. Clasificar información.
4. Elaborar esquemas y cuadros sinópticos.
5. Elaborar ponencias que incluyan las ideas esenciales de los materiales leídos.
6. Socializar la información obtenida.

La ejecución de las *tareas de aprendizaje para la actividad interactiva lectora en el proceso de comprensión de textos escritos*, exige del escolar la aplicación de métodos investigativos y heurísticos que le permitan cumplir las siguientes acciones cognoscitivas:

1. Trazarse un objetivo de lectura: para qué leo el texto.
2. Formularse interrogantes que le permiten activar las estructuras cognitivas (conocimientos previos): qué sé del tema del texto, de su autor y del contexto sociocultural donde fue escrito; qué conozco sobre su estructura y los recursos lingüísticos que lo conforman; qué necesito hacer para comprenderlo.
3. Elaborar predicciones y realizar inferencias: qué información obtendré de él, cuáles son las ideas esenciales que serán desarrolladas.
4. Atender el proceso perceptivo: leer el texto, decodificar los signos verbales y no verbales.
5. Encontrar las claves semánticas del texto.
6. Captar el contenido global del texto.

7. Realizar los análisis lexicales, sintácticos y textuales.
8. Resumir o condensar el contenido del texto.
9. Identificar, comparar, contrastar y relacionar ideas.
10. Interiorizar los significados del texto escrito.
11. Argumentar, evaluar la importancia de la información.
12. Comparar el contenido del texto con sus experiencias.
13. Valorar la forma y el contenido del texto leído.
14. Comparar los nuevos significados contruidos con el texto original.
15. Expresar los significados contruidos por diferentes vías: textos orales, textos escritos, textos icónicos, textos mixtos en los que se combinen la escritura y los signos no verbales.
16. Socializar los significados contruidos a través de la exposición oral o gráfica.
17. Reconstruir el texto elaborado.
18. Aplicar los significados del texto en nuevas situaciones de aprendizaje y en su vida personal.

La ejecución de las *tareas de aprendizaje para evaluar la comprensión de textos escritos* se realiza por el escolar y el maestro. El escolar necesita desarrollar habilidades que le permitan cumplir las siguientes acciones cognitivas:

1. Autocontrolar sus propios progresos en el proceso de comprensión del texto.
2. Detectar los fallos cometidos en la comprensión.
3. Rectificar o corregir los fallos cometidos en la comprensión.
4. Reelaborar los significados textuales contruidos.

El maestro debe ejecutar las siguientes acciones didácticas:

1. Evaluar la habilidad del escolar para acceder de forma independiente a los significados del texto escrito y construir nuevos significados y sentidos.

2. Evaluar los niveles de ayuda recibidos por el escolar.
3. Identificar los fallos cometidos por el escolar en la comprensión.
4. Ofrecer sugerencias para que el escolar reelabore los significados textuales construidos.

El tiempo dedicado por el maestro a la orientación de cada tarea de aprendizaje en la comprensión de textos escritos, se corresponde con su grado de dificultad y con los niveles de ayuda que necesita el escolar, a partir de su preparación, determinada en el diagnóstico. La orientación es condición indispensable para que en el escolar se despierte el deseo de saber, de conocer, de aprender; se apropie de métodos generales que le permitan orientarse por sí solo en la solución de nuevas tareas.

Una orientación adecuada y oportuna garantiza que el escolar desarrolle la autonomía cognitiva, que le permite comprender y ejecutar las tareas, encontrando las vías, procedimientos y métodos adecuados de solución, así como analizar y valorar críticamente los resultados. La interiorización consciente de las tareas de aprendizaje por el escolar garantiza el éxito en su aplicación. *La **Aplicación de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos***, constituye el segundo componente de este subsistema y se entiende como el proceso que permite al escolar ejecutar las acciones cognoscitivas correspondientes a las tareas de aprendizaje, de manera sistémica, para favorecer el desarrollo de su independencia cognoscitiva. Expresa la utilización práctica y contextualizada de las tareas de aprendizaje.

Durante su aplicación, las tareas de aprendizaje se convierten en mediadoras de las relaciones interactivas del escolar con el texto y el contexto; en esta interacción, en un primer momento el escolar, bajo la dirección del maestro entra en contacto con la información que le provee el texto, por lo que activa sus estructuras cognitivas y establece relaciones de conocimientos a partir de la información que le brindan el texto y el contexto sociocultural.

En un momento o fase intermedia, desarrolla actividades que le permiten construir los significados y sentidos del texto; para ello aplica lo aprendido, memoriza la información, realiza inferencias, reflexiona

sobre los conocimientos adquiridos, establece relaciones entre sus esquemas cognitivos y la información que brinda el texto y el contexto sociocultural. En la tercera fase, reafirma un saber ya sea a partir de la autoevaluación, la valoración, la confrontación, la resignificación de esos significados. Para ello utiliza el pensamiento estratégico, a partir de estrategias cognitivas y metacognitivas como de muestreo, predicción, inferencia, verificación y autocorrección.

En la interacción con el texto, el escolar para comprender la palabra escrita, ha de estar capacitado para activar los procesos psicológicos necesarios para penetrar en los significados que aporta el texto, construir los nuevos y aplicarlos en nuevas situaciones de aprendizaje y contextos socioculturales; entender cómo el autor ha estructurado u organizado las ideas e información que el texto le ofrece y qué recursos lingüísticos ha utilizado para lograrlo, y relacionar las ideas e información del texto con otras ideas o datos que habrán de almacenarse en su mente y con la información del contexto sociocultural.

El proceso de comprensión de textos escritos, mediado por las tareas de aprendizaje, propicia el rol protagónico del escolar al desarrollar las acciones cognoscitivas que favorecen la interacción de los factores lingüísticos con los psicológicos y socioculturales que participan en este proceso, así como la aplicación de estrategias y habilidades centradas en la comprensión como proceso interactivo, que favorecen el tránsito del escolar primario por los niveles de comprensión lectora: reproducción, aplicación, interpretación y extrapolación.

La aplicación sistemática de las tareas de aprendizaje favorece en los escolares la activación de los procesos mentales que le permiten integrar los factores lingüísticos y socioculturales; garantiza el conocimiento del proceso, la precisión, la independencia, exactitud y claridad en los tres momentos del proceso de comprensión de textos escritos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

Antes de la lectura: se aplican las tareas dirigidas a la adquisición de nociones teóricas básicas sobre las características del proceso de comprensión de textos escritos y las estrategias que va a desarrollar, así

como las tareas de aprendizaje para la reflexión metacognitiva en el proceso de comprensión de textos escritos. El escolar activa conocimientos y reflexiona sobre lo que conoce de la comprensión de textos escritos, como resultado de la búsqueda bibliográfica y, a partir de ellos, el maestro precisa los elementos necesarios que le sirven al escolar para ejecutar la comprensión del texto.

También se activan conocimientos sobre la tipología textual a la cual pertenece el texto objeto de estudio, las estructuras lingüísticas que lo conforman, el tema tratado en él, su autor y el contexto sociocultural en que se produce. Además, se comienzan a aplicar las tareas de aprendizaje para la internalización lectora en el proceso de comprensión de textos escritos, pues el escolar debe fijar un propósito de lectura, a partir del cual ejecuta todo el proceso.

Durante la lectura: se aplican las tareas de aprendizaje para la interactividad lectora en el proceso de comprensión de textos escritos, las cuales facilitan la decodificación de los signos lingüísticos y no lingüísticos por parte del escolar y de los significados que le aportan al texto, así como la integración de la información previa, proveniente de la memoria a largo plazo con el contenido del texto, integración indispensable para la construcción independiente de nuevos significados textuales.

Las tareas de aprendizaje dirigidas a la búsqueda de relaciones interactivas en el proceso de comprensión de textos escritos, propician que el escolar encuentre las relaciones socioculturales a partir de la ubicación témporo-espacial del texto, necesaria para entender posiciones ideológicas y puntos de vista del autor, y captar la información del texto, la intención con la que se escribió y la situación comunicativa que se refleja en él. Además, el establecimiento de las relaciones entre el ambiente sociocultural del texto y la realidad en que vive y se desarrolla el escolar, facilita la comparación, a partir de la ideología de este, de sus criterios y puntos de vista con los del autor del texto.

Estas tareas facilitan el desarrollo de los procesos del pensamiento como el análisis y la síntesis, la comparación, la generalización; propician la aplicación de un pensamiento intelectual reflejado en el despliegue operacional de acuerdo con los procedimientos de reconstrucción de significados y el procesamiento de la información que permite otorgar significado y dar sentido al texto escrito.

Las tareas de aprendizaje para la internalización lectora permiten integrar los factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales, determinados por los criterios del emisor, la posición del escolar, la intencionalidad comunicativa y los elementos contextuales, factores que favorecen la construcción de los significados del texto de forma independiente por el escolar.

Después de la lectura: se aplican las tareas para la comunicabilidad de los significados construidos en el proceso de comprensión de textos escritos. El escolar verbaliza los nuevos significados por diferentes vías: oral, escrita o mediante textos multisemióticos. Por tanto, se dan las siguientes relaciones, que son resultado de la actividad interactiva con el texto escrito y el contexto sociocultural: *lectura-oralidad*, mediante la expresión verbal coherente en textos orales; *lectura-escritura*, manifiesta en los textos escritos; *lectura-iconicidad*, exteriorizada mediante textos icónicos y *lectura-escritura-iconicidad*, expresada en textos escritos, combinados con imágenes. La verbalización tiene lugar en dos momentos del proceso.

1. Primer momento: el escolar muestra a sus compañeros de aula y al maestro el resultado del proceso de comprensión de textos escritos, derivado de la solución a las tareas de aprendizaje; como consecuencia, se produce el intercambio de opiniones, lo que le permite reflexionar, interiorizar y autoevaluar lo que ha comprendido y los significados construidos, con el fin de perfeccionarlos; en este momento ocupan un papel central las tareas de aprendizaje para la reflexión metacognitiva en el proceso de comprensión de textos escritos.
2. Segundo momento: después de perfeccionado el resultado, derivado de la solución a las tareas de aprendizaje, el escolar lo vuelve a verbalizar, por lo que ocurre nuevamente la exteriorización. Se produce así un proceso de exteriorización-internalización-exteriorización que favorece el desarrollo de la independencia cognoscitiva en el escolar.

El proceso de exteriorización-internalización-exteriorización condiciona la autovaloración que realiza el escolar, que permite la reflexión sobre el proceso seguido y los resultados alcanzados, evidencia el logro de la metacompreensión. El escolar, apoyado en sus conocimientos lingüísticos y socioculturales, se

cuestiona sobre sus logros y dificultades, sobre las estrategias seguidas para comprender; el dominio que posee del proceso y sobre la efectividad que alcanzó en la comprensión del texto escrito. Para ello utiliza las tareas de aprendizaje para la reflexión metacognitiva que permite al escolar autoevaluar y asumir una actitud valorativa favorable hacia el proceso de comprensión de textos escritos.

Como se aprecia las tareas de aprendizaje transitan por todas las etapas y momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos, por lo que lo dinamizan y condicionan la participación activa del escolar.

Por tanto, entre los componentes ***Orientación*** y ***Aplicación de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos***, manifiestos al interior del subsistema **Instrumentación didáctica de las tareas de aprendizaje** en el referido proceso, se establecen relaciones dialécticas que revelan como regularidad la *transversalización didáctico-sistémica de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos* entendida como el movimiento de las tareas de aprendizaje por las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos: orientación, ejecución y control, lo que propicia su carácter sistémico y procesal, a partir de fundamentos teórico-didácticos que favorecen la interacción de los factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales para lograr el desarrollo de la independencia cognoscitiva en este proceso (ver figura 3).

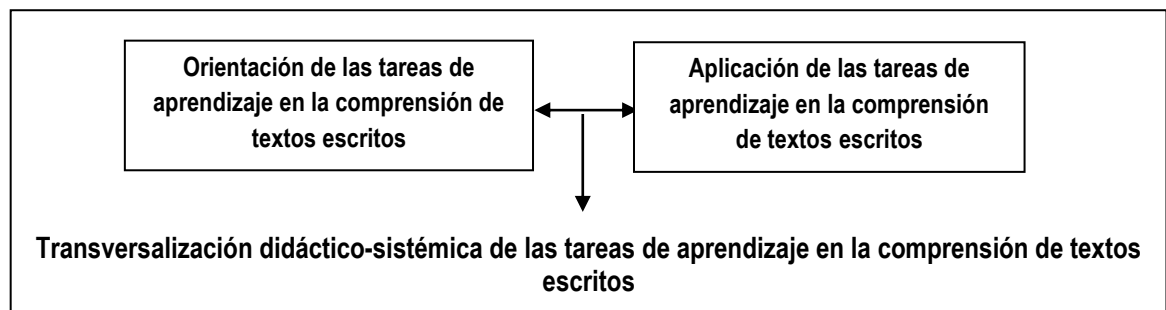


Figura 3. Relaciones entre los componentes del subsistema Instrumentación didáctica del diseño de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos

La **Organización didáctica de las tareas de aprendizaje** constituye un paso previo básico para la **Instrumentación didáctica de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos**; de

igual modo, los resultados que se van obteniendo durante la instrumentación didáctica condicionan que las tareas de aprendizaje se reorganicen en función del objetivo esperado. Por tanto, de las relaciones que se establecen entre estos subsistemas surge como regularidad *la sistematización de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos* entendida como la secuenciación sistémica de las tareas de aprendizaje, a partir de la lógica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos, lo que favorece una práctica reflexiva y autónoma, según los objetivos y el contenido del grado y las condiciones en que se ejecutan las tareas de aprendizaje.

La sistematización de las tareas de aprendizaje garantiza la generalización y apropiación consciente del proceso de comprensión de textos escritos, de manera que se logre la transferencia de las acciones cognoscitivas correspondientes a las tareas de aprendizaje y los significados del texto escrito a nuevas situaciones de aprendizaje.

Para constatar el desarrollo de la validez de la independencia cognoscitiva en la comprensión de textos escritos, a partir de las tareas de aprendizaje, no basta con su instrumentación didáctica; se hace necesario evaluar el diseño realizado. Por tanto, la **Evaluación de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos**, es el tercer subsistema del modelo y se entiende como el proceso que permite comprobar y controlar la efectividad de las tareas de aprendizaje, manifestada en el dominio del proceso seguido y los productos obtenidos: conocimientos, hábitos y habilidades, para interrelacionar los factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales que favorecen el desarrollo de la independencia cognoscitiva del escolar.

Las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos se reorientan a partir de la valoración de los resultados obtenidos. Por tanto, *la Valoración del desarrollo de la independencia cognoscitiva del escolar en la comprensión de textos escritos* y *la Valoración de la efectividad de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos como proceso*, constituyen los componentes de este subsistema.

La *valoración del desarrollo de la independencia cognoscitiva* en la comprensión de textos escritos se define como el proceso que permite determinar la capacidad de los escolares para interrelacionar los factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales que le permiten comprender el texto escrito de manera independiente, a partir de la ejecución de las acciones cognoscitivas y las estrategias de lectura correspondientes a cada una de las tareas de aprendizaje.

La valoración debe tener como precedente la autovaloración que realiza el escolar de su proceso de comprensión del texto escrito. El escolar autovalora su rendimiento en función de las tareas de aprendizaje orientadas y sus capacidades personales, comprueba el cumplimiento de las estrategias, acciones y procedimientos seguidos para ejecutar cada tarea; valora la puesta en práctica de sus conocimientos previos: lingüísticos y socioculturales, por lo que desarrolla la metacognición.

El maestro valora la forma en que los escolares ejecutan las tareas de aprendizaje y la independencia que van alcanzando, por lo que reflexiona acerca del logro de la metacognición, la metacompreensión y el establecimiento de relaciones comunicativas del escolar con el maestro, con otros escolares y consigo mismo. Además, valora la calidad de los significados construidos y las vías que utiliza para comunicarlos, como resultado de la actividad cognoscitiva independiente en el proceso de comprensión de textos escritos.

Para valorar el desarrollo de la independencia cognoscitiva, el maestro tiene en cuenta los niveles de ayuda que ha necesitado el escolar para ejecutar la tarea y el nivel de independencia mostrado en su solución; las habilidades para obtener de forma independiente nuevos conocimientos procedentes de diferentes fuentes a través de la investigación, el trabajo independiente y los descubrimientos de nuevos significados y sentidos; así como la capacidad para aplicar los conocimientos en nuevas situaciones de aprendizaje.

La *valoración del desarrollo de la independencia cognoscitiva* condiciona la *valoración de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos*, entendida como el proceso reflexivo, de análisis crítico, dirigido a comprobar si las tareas diseñadas se ajustan a los requerimientos para su organización y estructuración, si las acciones cognoscitivas favorecen la interacción de los factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales, de manera que se logre el desarrollo de la independencia cognoscitiva.

Se valoran las tareas de aprendizaje a partir de su correspondencia con las exigencias didácticas de cada una de las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el quinto grado y la atención a los aspectos más externos de este proceso como base para la interiorización de los significados construidos. Se reflexiona sobre la concepción de acciones para superar las dificultades presentadas en la comprensión de textos, por lo que se contribuye al perfeccionamiento de las tareas de aprendizaje. Permite, además, pensar en los cambios que se introducirán dadas las insuficiencias que se revelen en la evaluación del diseño propuesto.

De las relaciones dialécticas que se establecen entre los componentes ***Valoración del desarrollo de la independencia cognoscitiva en la comprensión de textos escritos*** y la ***Valoración de la efectividad de las tareas de aprendizaje***, presentes al interior del subsistema ***Evaluación de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos***, se revela como regularidad *la regulación de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos*, entendida como el proceso de ajuste de las tareas de aprendizaje a los requerimientos para su diseño, la cual permite reflexionar sobre el cumplimiento de las acciones cognoscitivas correspondientes a cada tarea, así como en los posibles cambios que permiten solucionar las dificultades presentadas durante su ejecución, con la introducción de nuevos contenidos y procedimientos que favorecen la interacción de los factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales (ver figura 4).

La regulación permite que las tareas se centren en las relaciones interactivas que favorecen el desarrollo de la independencia cognoscitiva del escolar y da cuenta de las acciones que se rediseñan para desarrollar los procesos mentales que determinan la posición activa y consciente del escolar y el dominio de los conocimientos lingüísticos que favorecen la interacción con el texto y con los factores socioculturales, todo lo cual permite construir los significados y sentidos del texto escrito.

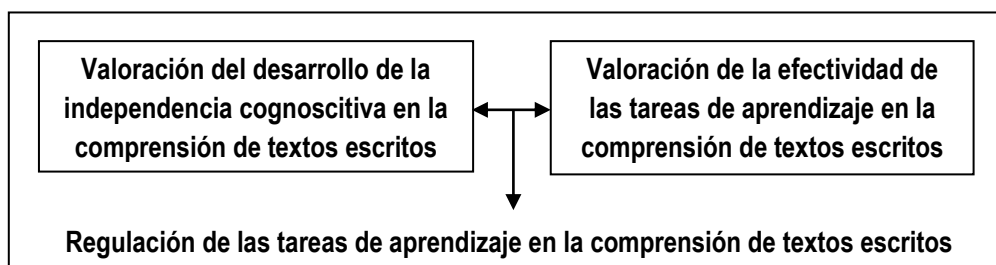


Figura 4. Relaciones entre los componentes del subsistema Evaluación de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos

La **Evaluación de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos** se relaciona dialécticamente con el subsistema **Instrumentación de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos**, revelándose una nueva regularidad del proceso modelado: **la retroalimentación correctiva del diseño de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos**, entendida como el proceso de integración de los resultados de la evaluación de las tareas al diseño propuesto, lo cual permite obtener información sobre la validez y calidad de la concepción sistémica de las tareas y, sobre la base de las dificultades, pensar en el ajuste de los procesos de organización, instrumentación y en la concepción de su evaluación, en función de su perfeccionamiento.

La retroalimentación correctiva favorece el carácter cíclico del diseño de las tareas de aprendizaje, pues se vuelve a su punto de partida. Por tanto, de las relaciones dialécticas que se establecen entre la **Evaluación del diseño de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos** y la **Organización del diseño de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos** se revela como regularidad la

remodelación de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos, entendida como el proceso de reestructuración de las tareas de aprendizaje, la cual favorece la reorganización de las tareas conforme con los fundamentos científicos y los requerimientos didáctico-metodológicos para su diseño, en función de potenciar la interacción entre los factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales, para que se desarrolle la independencia del escolar al construir los significados y sentidos del texto.

En el modelo diseñado se establecen relaciones dialécticas entre los subsistemas que conforman su estructura, las cuales generan como regularidad esencial, resultado de la relación entre las regularidades aportadas por el funcionamiento de cada uno de sus componentes y sus relaciones internas y externas, el **carácter interactivo-mediador-estratégico de las tareas de aprendizaje**, entendido como las peculiaridades de las tareas de aprendizaje que determinan el comportamiento de las relaciones recíprocas entre los factores que intervienen en el proceso de comprensión de textos escritos, en el cual las tareas de aprendizaje constituyen componentes mediadores, favorecen el desarrollo de estas relaciones y exigen el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten la construcción de los significados y sentidos del texto escrito.

El carácter interactivo-mediador-estratégico de las tareas de aprendizaje permite al escolar interactuar con el texto, el contexto sociocultural, con el maestro, consigo mismo y con otros escolares y favorecer la búsqueda de los conocimientos mediante la aplicación de métodos de trabajo independiente e investigativos que le permiten acceder al proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos de forma heurística, flexible y reflexiva (ver figura 5).

El carácter interactivo-mediador-estratégico de las tareas de aprendizaje garantiza que el escolar sea un sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues desde la orientación de las tareas se crean las condiciones que le permiten conocer el proceso, ejecutarlo y evaluar los resultados que va alcanzando y,

junto con el maestro, aplicar las acciones cognoscitivas y las estrategias de lectura que favorecen el desarrollo de su independencia cognoscitiva.

Las tareas de aprendizaje devienen en elementos mediadores entre el escolar, el texto y el contexto sociocultural y orientan al escolar sobre lo que tiene que hacer y el cómo operar con el conocimiento durante su interacción con el texto escrito, y le ofrecen posibilidades para controlar de manera estratégica su propio proceso de comprensión de textos escritos, reflexionar sobre él y los resultados alcanzados.

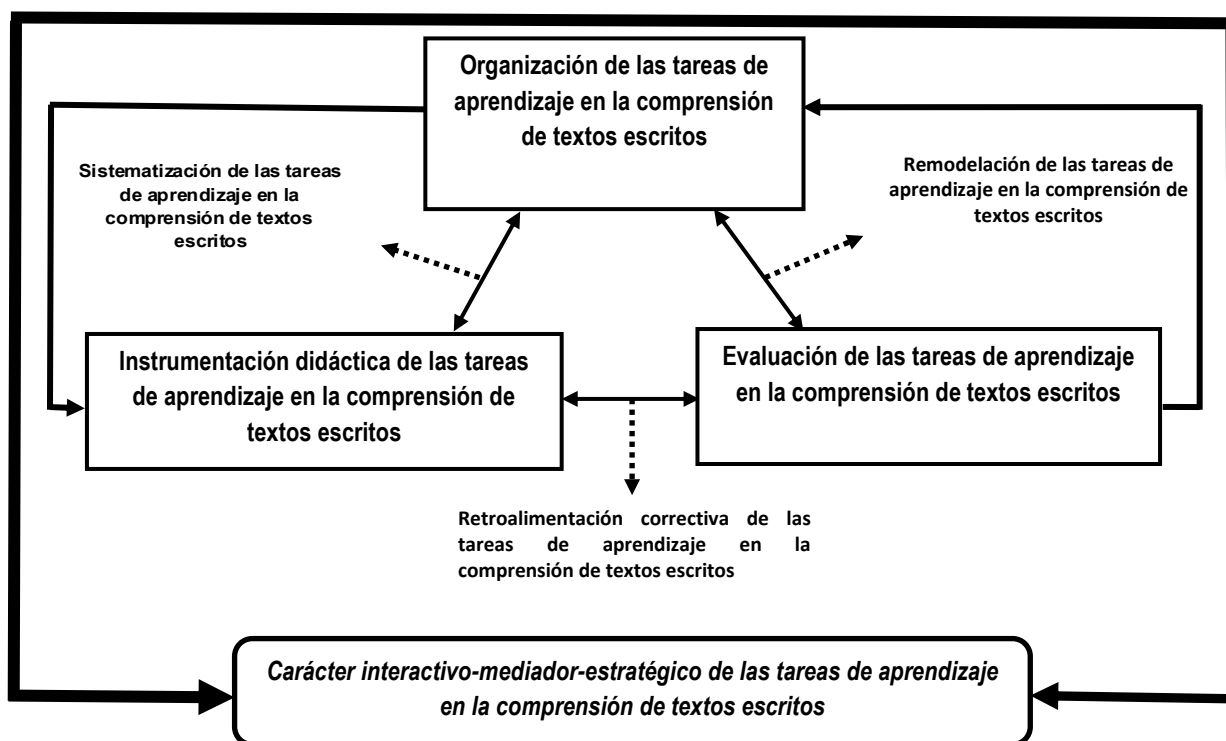


Figura 5. Relaciones entre los subsistemas del Modelo didáctico de diseño de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos

2.3 Estrategia didáctica para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la comprensión de textos escritos

El término estrategia se utiliza para referirse a la intencionalidad de las acciones dirigidas al mejoramiento del aprendizaje y el diseño de planes flexibles de acción que guían la selección de las vías más apropiadas

para promover aprendizajes desarrolladores, teniendo en cuenta la diversidad de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y la diversidad de los contenidos, procesos y condiciones en que este transcurre (Castellano, 2003). En el campo de la enseñanza, las estrategias han recibido diferentes nomenclaturas; sin embargo, se han precisado sus rasgos característicos al plantear que son "(...) secuencias integradas, más o menos extensas y complejas, de acciones y procedimientos seleccionados y organizados, que atendiendo a todos los componentes del proceso, persiguen alcanzar los fines educativos propuestos". (Addine, et. al., 1999, p.25)

Desde el punto de vista didáctico Reyzábal (2008), las define como:

"La proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo que permite la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje en una asignatura, nivel o institución tomando como base sus componentes y que permite el logro de los objetivos propuestos en un tiempo concreto". (p.45)

Por ello, en la presente investigación se diseña una estrategia didáctica, considerada como la proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazos que contribuye a transformar el proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el quinto grado de la escuela primaria, al concretar los componentes del modelo didáctico de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos: organización, instrumentación y evaluación de las tareas de aprendizaje, para cumplir los objetivos propuestos en un tiempo concreto.

La estrategia didáctica que se propone presenta las siguientes características:

Sistémica: se concibe como un proceso organizado por etapas, dirigidas hacia objetivos que tienen en cuenta tanto al maestro como a los escolares. Se fundamenta, además, en un sistema de acciones para la estructuración y aplicación de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos.

Integradora: ofrece oportunidades al maestro para integrar los factores que intervienen en el proceso de comprensión de textos escritos, a través de tareas de aprendizaje que garantizan el desarrollo de la independencia cognoscitiva del escolar.

Sistemática: requiere la práctica constante de las tareas de aprendizaje para el logro del objetivo propuesto.

La estrategia didáctica tiene como objetivo general perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos, a través del tratamiento didáctico de las tareas de aprendizaje que favorecen el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares en este proceso.

Por tanto, a través de la estrategia didáctica se enriquecen los fundamentos metodológicos existentes para la enseñanza de la comprensión de textos escritos y contribuye al mejoramiento de la práctica pedagógica.

La estrategia didáctica tiene en cuenta los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos. Los **objetivos** están dirigidos a ofrecer las bases teórico-metodológicas para la aplicación de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos, que regulan y precisan el carácter interactivo que deben adquirir para que se desarrolle la independencia cognoscitiva de los escolares.

Los **contenidos** se refieren a los conocimientos, habilidades y estrategias, en torno a la comprensión del texto escrito que garantizan el establecimiento de las relaciones interactivas a través de las tareas de aprendizaje, con lo que se logra el desarrollo de la independencia cognoscitiva en los escolares. Los **métodos de enseñanza** propician la búsqueda y solución independiente del contenido expresado en las tareas de aprendizaje; se potencia el uso de métodos heurísticos, investigativos y de trabajo independiente. Los **medios** auxiliares están integrados por textos de la literatura infantil que sean atractivos, motivantes y que despierten la curiosidad y el interés de los escolares para que siempre sientan el deseo de leer y comprender los textos escritos. Las **formas de organización** de la enseñanza favorecen la interacción del alumno consigo mismo, con su grupo, con el maestro y con el texto. La **evaluación** propicia la valoración y la autovaloración del desarrollo de la independencia cognoscitiva en la comprensión de textos escritos, a

través de las tareas de aprendizaje, y asume las variantes de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

La estrategia didáctica se estructura en cuatro etapas, dependientes e interrelacionadas, con una coherencia interna que evidencia la lógica del proceso seguido, cualidades que permiten lograr el objetivo propuesto.

Etapas 1. Diagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el quinto grado de la Educación Primaria.

Objetivo general: evaluar el nivel de desarrollo de la independencia cognoscitiva en la comprensión de textos escritos en los escolares del quinto grado de la muestra seleccionada.

Acciones:

1. Definir el objetivo del diagnóstico.
2. Precisar los contenidos objeto de evaluación.
3. Elaborar el instrumento para el diagnóstico.
4. Determinar los indicadores para la evaluación del diagnóstico.
5. Aplicar y procesar los instrumentos elaborados.
6. Evaluar los resultados alcanzados.

El diagnóstico permite constatar el nivel de desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares, en la comprensión de textos escritos. Los contenidos objeto de evaluación se corresponden con los declarados en el programa de la asignatura Lengua Española referidos a la comprensión de textos escritos en el quinto grado. El instrumento para el diagnóstico consiste en una prueba pedagógica que contiene tareas de aprendizaje expresadas en niveles de complejidad, para la construcción de los significados del texto escrito. Los indicadores para la evaluación del diagnóstico reflejan la definición de la variable dependiente: el desarrollo de la independencia cognoscitiva en la comprensión de textos escritos.

La aplicación de los instrumentos se realiza en un ambiente agradable, se da tiempo a los escolares para que lean el texto, lo analicen y resuelvan las tareas de aprendizaje. El procesamiento de la información, por parte del maestro, permite ubicar a los escolares en los niveles de independencia cognoscitiva. El diagnóstico también aporta datos que ayudan a diseñar las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos.

Etapa 2. Planificación de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos.

Objetivo. Diseñar las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos para favorecer el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares del quinto grado de la muestra seleccionada.

Acciones:

1. Preparar a los maestros para diseñar tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos que favorezcan el desarrollo de la independencia cognoscitiva en los escolares.
2. Contextualizar las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos a las diferentes tipologías textuales.
3. Planificar sistemas de clases que integren las tareas de aprendizaje en la diversidad textual.

La etapa de planificación se inicia con la selección de los maestros que imparten las asignaturas del área de las humanidades en el quinto grado, por ser idóneos para aplicar la estrategia didáctica y porque están preparados en la asignatura Lengua Española. También se pueden incluir otros maestros que manifiesten interés por trabajar en próximos cursos en el grado antes mencionado; se incluye, además, al jefe del quinto grado por su incidencia en el trabajo metodológico de estos maestros.

La preparación a los maestros se realiza sobre la base de la actualización científica y didáctica necesaria para enfrentar el diseño de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos. Se parte de analizar la definición de tarea de aprendizaje en la comprensión de textos escritos, sus requerimientos didáctico-metodológicos, la atención a los componentes no personales del proceso de enseñanza-

aprendizaje de la comprensión de textos escritos: objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organización y evaluación, las etapas por las que transita este proceso: orientación, ejecución y control, y cómo se logra a través de las tareas de aprendizaje la interacción de los factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales, para que se favorezca el desarrollo de la independencia cognoscitiva en los escolares.

Se presentan los tipos de tareas de aprendizaje propuestas como parte del modelo didáctico diseñado, y se contextualizan a las tipologías textuales objeto de estudio en el grado: narrativos, expositivos, artísticos o poéticos. Dentro de los narrativos se incluyen los cuentos, fábulas, anécdotas, leyendas, mitos, relatos e historias. Para lograr la interacción de los factores lingüísticos y socioculturales en las tareas de aprendizaje, el maestro debe realizar una selección cuidadosa de los tipos de textos, con el fin de analizar sus características, a partir de las exigencias del programa de la asignatura.

Para que se logre la interacción de los factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales al contextualizar las tareas de aprendizaje, los maestros, además de los requerimientos didáctico_ metodológicos generales, deben tener en cuenta:

- la selección de textos cuyos temas estén acorde con los intereses y motivaciones de los escolares del quinto grado de la enseñanza primaria;
- los conocimientos previos del escolar sobre el proceso de comprensión de textos escritos, la tipología textual objeto de estudio y sus características esenciales, enfatizando en las estructuras lingüísticas que las conforman y el tema abordado;
- el desarrollo de las habilidades cognitivas y los procesos cognoscitivos del escolar: percepción, memoria, atención y pensamiento;
- el uso de estrategias que movilicen el desarrollo del pensamiento: hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular;
- el contexto sociocultural en que se produce el texto y donde se desarrolla el escolar.

Las reuniones metodológicas, clases metodológicas instructivas, talleres metodológicos y conferencias especializadas, constituyen las vías para que los maestros se apropien de los fundamentos necesarios para diseñar las tareas de aprendizaje.

La etapa de planificación termina con la preparación de actividades para la contextualización de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos de las diferentes tipologías textuales, en los que se demuestre cómo integrar los factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales, de manera que se favorezca el desarrollo de la independencia cognoscitiva en los escolares del quinto grado.

Etapa 3. Ejecución de las tareas de aprendizaje en la práctica educativa.

Objetivo: introducir en la práctica escolar las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos.

Acciones:

1. Crear las condiciones para la ejecución de las tareas de aprendizaje en el proceso de comprensión de textos escritos.
2. Preparación del escolar para ejecutar las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos.
3. Aplicación de las tareas de aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en la asignatura Lengua Española.

Las tareas de aprendizaje que se diseñan para ser aplicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos, se ejecutan en la clase y como parte de la actividad extradocente. Para lograr resultados positivos, con respecto al desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares, el maestro debe propiciar un ambiente agradable, de comunicación y empatía, que ofrezca confianza en las posibilidades de cada escolar; emplear diversas formas de organizar el trabajo: individual y grupal; orientar los objetivos y contenidos que se persiguen en la actividad de comprensión textual, así como las vías o métodos, que garantizan la posición activa, protagónica e independiente del escolar para construir los significados y sentidos del texto escrito.

Durante la ejecución de las tareas de aprendizaje el maestro propicia que el escolar se apropie de la dinámica del proceso de comprensión del texto escrito; desarrolle las acciones cognoscitivas propuestas para cada grupo de tareas de aprendizaje; emplee estrategias que le permitan activar sus esquemas cognitivos e interrelacionar los factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales que garantizan el desarrollo de su independencia cognoscitiva.

Etapa 4. Control de las tareas de aprendizaje después de aplicadas en la práctica escolar.

Objetivo: evaluar los resultados derivados de la ejecución de las tareas de aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el quinto grado.

Acciones:

1. Valorar el nivel de desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares en la comprensión del texto escrito.
2. Valorar la pertinencia de las tareas de aprendizaje.
3. Evaluar las transformaciones operadas en el proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión de textos escritos a partir del uso de las tareas de aprendizaje.

Se controlan las acciones que se ejecutan en cada una de las etapas diseñadas en la estrategia didáctica y se valora la calidad de la planificación a partir de los resultados del diagnóstico inicial; la significatividad del contenido de aprendizaje para los alumnos y su contribución en la solución de los problemas que se presentan en la comprensión textual y los contenidos que se sugieren para desarrollar las tareas de aprendizaje de manera que se logre la independencia cognoscitiva en los escolares del quinto grado.

Se evalúan las transformaciones operadas en maestros y escolares. En los maestros, los cambios el modo de actuación para sistematizar el tratamiento de la comprensión de textos escritos desde la planificación de tareas de aprendizaje. En los escolares, la adquisición de habilidades para comprender textos escritos y la aplicación de las acciones cognoscitivas correspondientes a cada grupo de tareas de aprendizaje, que favorecen el desarrollo de su independencia cognoscitiva.

Se emplean tres vías para la evaluación de los cambios operados en los escolares: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. La autoevaluación permite acceder a un proceso autogenerado, mediante la evaluación que los escolares realizan de su actuación y las transformaciones logradas en sus modos de actuación, respecto al desarrollo de la independencia cognoscitiva en la comprensión de textos escritos. La coevaluación, como vía colectiva de carácter crítico y reflexivo, propicia el análisis de los logros alcanzados. La heteroevaluación permite al maestro valorar el desarrollo de la independencia cognoscitiva en la comprensión de textos escritos en los escolares y trazar acciones para superar las insuficiencias detectadas.

En esta etapa la evaluación asume un enfoque sistémico que permite al maestro y a los escolares interiorizar en el proceso, en las diversas maneras de establecer adecuadas relaciones interactivas, que permiten superar las dificultades para comunicarse con el texto, consigo mismo, con el maestro y sus compañeros, para que se logre la independencia cognoscitiva.

La evaluación de la estrategia didáctica permite que los resultados que se van alcanzando se integren al proceso de diseño de tareas de aprendizaje, con el fin de perfeccionarlas, con lo que se logra la retroalimentación. En ese sentido las tareas van adquiriendo nuevas dimensiones en su funcionamiento y se provoca su remodelación conforme con los requerimientos para su diseño.

Conclusiones del capítulo

1. El modelo didáctico de diseño de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos toma como punto de partida los fundamentos teóricos asumidos para revelar las relaciones dialécticas entre los subsistemas organización, instrumentación y evaluación del diseño de tareas de aprendizaje, a partir de los cuales se generan nuevas regularidades que condicionan el carácter interactivo-mediador-estratégico de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos.
2. La estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión de textos escritos en el quinto grado de la Educación Primaria, permite implementar en la práctica pedagógica el diseño de tareas de aprendizaje que atienden a la interacción de factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales para favorecer el desarrollo de la independencia cognoscitiva en la comprensión de textos escritos en los escolares del quinto grado.

CAPÍTULO 3

**EVALUACIÓN DEL MODELO DIDÁCTICO Y
LA ESTRATEGIA PARA LA COMPRENSIÓN DE
TEXTOS ESCRITOS EN EL QUINTO GRADO
DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

CAPÍTULO 3. EVALUACIÓN DEL MODELO DIDÁCTICO Y LA ESTRATEGIA PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN EL QUINTO GRADO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

En este capítulo se realiza la valoración de la factibilidad del modelo didáctico y la estrategia, a través del método criterio de expertos y la efectividad de la estrategia mediante el experimento pedagógico, en su variante de pre-experimento. Además, se realiza la valoración cualitativa de los resultados obtenidos en la investigación. El capítulo finaliza con las conclusiones derivadas del estudio realizado.

3.1 Valoración de la factibilidad del modelo didáctico de diseño de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos y la estrategia a través del método de evaluación por criterio de expertos

Para valorar la pertinencia y factibilidad del modelo didáctico y la estrategia con el fin de instrumentarlos en la práctica, se impone la necesidad de acudir a los criterios de especialistas en el tema. La vía utilizada es el método de criterio de experto, el cual permite enriquecer y perfeccionar la propuesta elaborada. La metodología aplicada se fundamenta en la consulta individual a los expertos mediante el empleo de encuestas.

La aplicación del método transita por los siguientes momentos:

1. Precisión del objetivo de la aplicación del método

Se utiliza para obtener juicios valorativos por parte de la comunidad científica especializada en el tema, sobre la calidad y factibilidad del modelo didáctico de diseño de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos y la estrategia que permite su concreción en la práctica educativa.

2. Selección de los expertos

Se seleccionaron 35 supuestos expertos a partir de sus resultados en la actividad profesional e investigativa, a los cuales se les envía una encuesta para determinar el nivel de conocimientos que poseen sobre el tema objeto de estudio (ver anexo 8). Después de tabulada la encuesta, se realiza la selección de los expertos, con el empleo del método Delphi, con la variante sugerida por Campistrous y Rizo (1998). Se emplea un procedimiento basado en los criterios autovalorativos de los supuestos expertos, denominado coeficiente k , acerca de su competencia y de las fuentes que les permiten argumentar sus criterios. Este coeficiente se conforma a partir de otros dos: coeficiente de conocimiento (k_c) y coeficiente de argumentación (k_a), siendo el coeficiente k el promedio de los dos anteriores.

Las respuestas de los especialistas se valoran de acuerdo con una tabla preestablecida. Los análisis realizados por los expertos y su experiencia en la temática constituyen las fuentes de argumentación de mayor valor para determinar la conveniencia del experto para el proceso de valoración. Se seleccionan aquellos en que K_{media} es mayor o igual a 0,7.

En tal sentido, 25 de los 35 expertos preseleccionados fueron tomados con vista a valorar las propuestas realizadas, pues obtienen un coeficiente de competencia alto y medio para la valoración del modelo y la estrategia didáctica. En el anexo 9 (tabla 1) se presentan los resultados del coeficiente K para la determinación de los expertos. Los expertos seleccionados brindan el 1,5 % de incertidumbre en los criterios que emiten sobre los aspectos relacionados con el modelo didáctico y la estrategia para la comprensión de textos escritos en el quinto grado de la Educación Primaria. Por este motivo, la decisión a partir de las valoraciones realizadas puede considerarse confiable y con plena validez.

El grupo de expertos está integrado por:

- Siete Doctores en Ciencias Pedagógicas, con más de 10 años de experiencia en la docencia en las Disciplinas de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria.
- Cinco Doctores en Ciencias Pedagógicas, con más de 15 años impartiendo asignaturas de las disciplinas de Psicología, Pedagogía y Metodología de la Investigación Educativa.

- Nueve Máster en Educación Primaria y Metodología de la Investigación Educativa con más de 15 años de experiencia como profesores de la Educación Superior.
- Cuatro Metodólogos de la Educación Primaria, 2 a nivel municipal y 2 a nivel provincial.

3. Elección de la metodología

Se utiliza la Metodología de la Preferencia, dado que las condiciones objetivas imposibilitan la realización de réplicas en la ejecución de encuestas a los profesionales seleccionados. La consulta se realizó de forma individual; cada experto entregó las opiniones y criterios sobre el modelo didáctico y la estrategia para la comprensión de textos escritos mediante tareas de aprendizaje en el quinto grado de la Educación Primaria, así como sus valoraciones acerca de su posible efectividad en la práctica pedagógica.

4. Ejecución de la metodología

Se inicia con la elaboración de la guía de los indicadores objeto de valoración (ver anexo 10). Los expertos sobre la base de una escala categórica con valores de 1 hasta 7 en orden ascendente, valoran y ordenan los aspectos propuestos (ver anexo 11, tabla 2). Los resultados del ordenamiento realizado por cada experto arrojaron que los elementos sometidos a criterios se ubican entre las categorías 5 (Bueno) y 7 (Excelente), lo que permite inferir que la estrategia didáctica para la comprensión de textos escritos en el quinto grado de la Educación Primaria pudiera ser efectiva al introducirse en la práctica pedagógica.

Dentro de las sugerencias realizadas por los expertos se encuentran: incluir en las exigencias del modelo la actividad de lectura extensiva no solo la intensiva; involucrar en el proceso a padres, organizaciones y otros factores de la comunidad para afianzar la independencia cognoscitiva en el proceso de comprensión textual y tener en cuenta los niveles de desempeño cognitivo durante la orientación, ejecución y control de las tareas de aprendizaje en la comprensión del texto escrito.

5. Procesamiento de los datos

Se formulan las hipótesis:

H_0 : los expertos no concuerdan en los juicios emitidos

H_1 : los expertos concuerdan en los juicios emitidos.

Se asume como nivel de significación a $\alpha = 0,01$ teniendo en cuenta que para $K > 3$ se considera que la distribución muestral se aproxima a la distribución χ^2 con $K-1$ grados de libertad, lo que permite asumir como región de rechazo a $\{\chi^2 \in \mathbf{R}; \chi^2 > \chi^2_{(\alpha; k-1)}\}$ o bien $p_{(\alpha; k-1)} \leq \alpha$.

Se precisó el grado de concordancia en las valoraciones realizadas por los expertos, con el cálculo del coeficiente de concordancia de Kendall. Para ello, se introdujeron los datos del anexo 10 en la hoja “*vista de datos*” del paquete estadístico SPSS 22.0, con el cual se obtuvieron los siguientes estadísticos de contraste:

N	25
Coficiente de concordancia de Kendall	,656
Chi-cuadrado	147,66
Gl	9
Sig. Asintótica	,000

La probabilidad asociada a W para $\chi^2 = 132,984$ es 0,000, lo que significa que $p < \alpha$, motivo por el cual se rechaza la hipótesis nula (H_0) para asumir H_1 con un nivel de confiabilidad del 99%. El coeficiente de concordancia de Kendall ($W = 0,656$) indica que los puntos de vista de los 25 expertos coinciden en la factibilidad del modelo didáctico y la estrategia para la comprensión de textos escritos mediante tareas de aprendizaje en el quinto grado de la Educación Primaria.

6. Conclusión.

Existen evidencias suficientes para plantear, con un 99 % de confianza, que los 25 expertos concuerdan con el grado de factibilidad del modelo didáctico y de la estrategia para la comprensión de textos escritos en el quinto grado de la Educación Primaria, en lo referente a la calidad de su concepción teórica y metodológica; así como la efectividad que pudiera tener su aplicación en la práctica pedagógica.

3.2 Valoración de la efectividad de la estrategia didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos a través de su aplicación en la práctica pedagógica

Después de valorados los resultados derivados de la aplicación del método de evaluación por criterio de expertos, se comprueba, a través de un pre-experimento pedagógico, la efectividad de la estrategia didáctica. Se experimentó en tres grupos del quinto grado de la escuela primaria Adalberto Pesant González, del municipio Manzanillo, provincia Granma. La muestra fue seleccionada de manera intencional por constituir grupos cohesionados y poseer características que facilitan la implementación de la propuesta. La edad de estos escolares oscila entre 10 y 11 años.

El experimento se desarrolló en la asignatura Lengua Española, en las clases correspondientes a la comprensión de textos escritos, contextualizándose a lo establecido en los documentos normativos elaborados para este grado. Se tienen en cuenta, además, las características psicopedagógicas de los escolares objeto de estudio, según lo establecido por Rico (2008).

Los escolares poseen experiencias tanto de la vida escolar como de los cambios y transformaciones que ocurren en el orden material y social en su medio; muestran inquietudes sobre diversos aspectos de la realidad desconocidos para ellos y son capaces de relacionarlos con los ya conocidos. Se desarrollan, con cierto nivel de independencia y responsabilidad, en la realización de tareas escolares de diversa naturaleza. Son entusiastas, emprendedores, les gusta participar en clases y tienen buenas relaciones comunicativas.

Muestran avances en la autorregulación y el autocontrol, con respecto a los niveles del desarrollo precedentes, así como en la capacidad para concienciar sus dificultades; lo anterior se evidencia durante la participación en las actividades docentes previas al acto de leer y comprender textos escritos y en la solución de tareas de aprendizaje con cierta complejidad y grado de responsabilidad para poder ejecutarlas en diferentes asignaturas.

Las características de la esfera cognoscitiva, vinculadas a la voluntariedad de los procesos cognoscitivos y

el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento, propician la orientación de tareas de aprendizaje que exijan la búsqueda de información en diferentes fuentes; operar con los contenidos relacionados con la comprensión de textos escritos, internalizarlos y reflexionar sobre la lengua a partir de las nociones lingüísticas y socioculturales adquiridas en grados anteriores. La reflexión, la valoración y autovaloración, favorecen el desarrollo de la independencia cognoscitiva en el proceso de comprensión de textos escritos.

Diseño experimental

1. **Hipótesis de trabajo:** la aplicación de una estrategia didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos, mediante tareas de aprendizaje, favorece el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares del quinto grado de la Educación Primaria.

2. Determinación de las variables relevantes

Variable independiente: la estrategia didáctica para el desarrollo del proceso de comprensión de textos escritos.

Variable dependiente: el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares del quinto grado de la Educación Primaria en la comprensión de textos escritos.

3. Operacionalización de la variable dependiente

Para operacionalizar la variable dependiente, se tienen en cuenta las concepciones del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, el que redimensiona el proceso de comprensión de textos y sugiere una organización metodológica atendiendo a su función comunicativa. Se tiene en cuenta, además, la perspectiva psico-socio-lingüística de este proceso (Parodi, 2011), la cual sirve de base para diseñar tareas de aprendizaje que contribuyen a desarrollar la independencia cognoscitiva de los escolares, a partir de integrar los factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales, que intervienen en este proceso.

La operacionalización de la variable dependiente se realiza a partir de la definición de *desarrollo de la independencia cognoscitiva en la comprensión de textos escritos* ofrecida en el capítulo 1 de la

investigación: capacidad de los escolares para adquirir los conocimientos del texto escrito y relacionarlos con los conocimientos previos y los que aporta el contexto sociocultural, de manera independiente, a partir de la aplicación de acciones cognoscitivas que garantizan la consulta de diferentes fuentes bibliográficas y el uso de estrategias que le permiten construir los significados y sentidos y aplicarlos en nuevas situaciones de aprendizaje.

La propuesta de dimensiones e indicadores para evaluar el desarrollo de la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos, en los escolares del quinto grado, tiene como referente los indicadores propuestos por Majmutov (1983, p.37):

- a) la habilidad del alumno de alcanzar, de forma independiente, nuevos conocimientos de diferentes fuentes y la de adquirir nuevas habilidades y hábitos, tanto mediante la memorización, como a través de la investigación independiente y de los descubrimientos;
- b) la habilidad de emplear los conocimientos, habilidades y hábitos adquiridos para la autosuperación ulterior;
- c) la habilidad de emplearlos en su actividad práctica para resolver cualquier tipo de problemas planteados por la vida.

Sobre esta base, se proponen las siguientes dimensiones e indicadores:

Dimensión cognitiva: evalúa la adquisición de conocimientos sobre el proceso de comprensión de textos escritos a través de las tareas de aprendizaje.

Indicadores

1. Búsqueda independiente de las fuentes y materiales que utilizará para la adquisición de conocimientos relacionados con la comprensión del texto escrito.
2. Niveles de ayuda para determinar las ideas esenciales de los materiales leídos.
3. Independencia mostrada para integrar la información en trabajos escritos.

Dimensión procedimental: evalúa la aplicación independiente de las acciones cognoscitivas que permiten cumplir el objetivo de la tarea de aprendizaje en la comprensión de textos escritos.

Indicadores

1. Niveles de ayuda para ejecutar las tareas de aprendizaje en la comprensión de la diversidad textual.
2. Independencia para interactuar con el texto escrito y el contexto sociocultural a partir de la ejecución de las acciones cognoscitivas correspondientes a cada tarea de aprendizaje.
3. Independencia para aplicar estrategias de comprensión que le permitan solucionar las tareas de aprendizaje conforme con los propósitos trazados.

Dimensión comunicativa: evalúa la capacidad para comunicar los resultados alcanzados con el uso de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos.

Indicadores

1. Independencia para comunicar los significados aprendidos y construidos derivados de la interacción de sus procesos cognitivos con el texto escrito y el contexto sociocultural.
2. Calidad de la comunicación oral, escrita o icónica.
3. Independencia para autovalorar el resultado de su comunicación.

Escala valorativa

- **Nivel bajo:** el escolar soluciona la tarea, pero requiere más de cuatro niveles de ayuda por el maestro, tanto para la búsqueda de los conocimientos como la ejecución de las acciones cognoscitivas, correspondientes a las tareas de aprendizaje que le permiten interactuar con el texto escrito y el contexto sociocultural; además, presenta limitaciones para comunicar los significados del texto de manera independiente; solo utiliza textos orales.
- **Nivel medio:** el escolar soluciona las tareas de aprendizaje, pero necesita hasta tres niveles de ayuda del maestro o de algunos de sus compañeros en determinados momentos, fundamentalmente en la

ejecución de las acciones cognoscitivas, correspondientes a las tareas de aprendizaje que le permiten interactuar con el texto escrito y el contexto sociocultural; además, el escolar comunica los significados del texto de manera independiente, a través de diferentes vías: textos orales y escritos.

- **Nivel alto:** el escolar soluciona la tarea de aprendizaje con independencia; realiza con facilidad la búsqueda de los conocimientos y ejecuta con éxito las acciones cognoscitivas, correspondientes a las tareas de aprendizaje que le permiten interactuar con el texto escrito y el contexto sociocultural; utiliza estrategias que le permiten comunicar con creatividad los significados del texto de manera independiente, a través de diferentes vías: textos orales, escritos y multisemióticos.

4. **Tipo de experimento:** pedagógico, natural, formativo con control mínimo.

5. **Objetivo:** validar la efectividad de la aplicación de la estrategia didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el quinto grado de la escuela primaria.

6. **Unidades experimentales:** 65 escolares de los grupos 1, 2 y 3 de 5to grado de la escuela primaria Adalberto Pesant González y dos maestras que imparten la asignatura Lengua Española.

7. Organización del experimento

7.1 Experimento de constatación

La variante experimental se inicia con la etapa de constatación o diagnóstico, la cual tiene como objetivo constatar el nivel de desarrollo de la independencia cognoscitiva en la comprensión de textos escritos en los escolares del quinto grado antes de aplicar la estrategia propuesta, a partir de la comprobación del estado de las dimensiones de la variable dependiente. Esta etapa se desarrolló durante el primer período lectivo del curso escolar 2014-2015, a través de la aplicación de una prueba pedagógica a los escolares de la muestra seleccionada.

7.2 Experimento formativo

Se desarrolló durante el segundo período del curso 2014-2015 y los dos primeros períodos del curso 2015-2016- Se realizó la preparación a los maestros de la escuela primaria Adalberto Pesant González, del municipio Manzanillo, como aseguramiento para la adecuada implementación de la estrategia didáctica en las actividades docentes. Se presentó la estrategia para la comprensión de textos escritos mediante el diseño de tareas de aprendizaje en el quinto grado de la escuela primaria y el modelo didáctico que la sustenta, en busca del consenso necesario para su aplicación y la creación de un clima favorable para la realización del pre-experimento.

7.3 Experimento de control

Se desarrolló en el tercer período del curso escolar 2015-2016, con el objetivo de medir el impacto de la estrategia didáctica propuesta y constatar el nivel de desarrollo de la independencia cognoscitiva en la comprensión de textos escritos después de la aplicación de la estrategia.

7.4 Control del experimento

7.4.1 Factores fijos

- Programa de la asignatura Lengua Española
- Horario docente de los grupos experimentales: se aplica la propuesta en el horario de la mañana de 8:00 ante meridiano a 12:30 pasado meridiano porque existen mayores posibilidades para la asimilación del contenido y la capacidad de trabajo es más alta.
- Docentes: las dos maestras del quinto grado que imparten la asignatura de Lengua Española.
- Textos básicos y complementarios.
- Período de realización del experimento.

7.4.2 Factores planificados

- Vía de introducción de la estrategia: clases de la asignatura Lengua Española
- Estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos: se realizará

a partir de las recomendaciones metodológicas establecidas en el programa de la asignatura teniendo en cuenta estrategia propuesta y los requerimientos didáctico-metodológicos para el diseño de las tareas de aprendizaje.

7.4.3 Factores condicionales

- Preparación de las maestras para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el quinto grado de la Educación Primaria.
- Motivación de los escolares hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos.
- Condiciones organizativas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el quinto grado de la Educación Primaria.
- Condiciones higiénicas del proceso acorde con las características del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión textual en la escuela primaria.

8. Tipo de diseño: Pre-experimento (con pre-test y post-test).

- No hay grupo de control, cada sujeto es su propio control.
- La asignación de las unidades experimentales y tratamientos a los grupos no se realiza de forma aleatoria porque los grupos ya están formados (grupos intactos).
- La prueba del experimento de constatación dirigida a constatar el nivel inicial de la variable dependiente y elimina la fuente de invalidación de la selección del grupo.

9. Resultados del pre-experimento

9.1 Resultados de la prueba de entrada (pre-test)

El pre-experimento que se asume como variante experimental toma como muestra a tres grupos del quinto grado de la escuela primaria Adalberto Pesant González, del municipio Manzanillo. Se aplicó la prueba de entrada o pre-test (ver anexo 12). En el anexo 13 (tabla 3) se presentan los resultados cuantitativos por

dimensiones e indicadores. A continuación se presenta la valoración cualitativa.

En la **dimensión cognitiva** los escolares presentan dificultades para la búsqueda independiente de las fuentes que utilizará para la adquisición de conocimientos cuando se les orienta profundizar en el tema que trata el texto objeto de comprensión. De igual manera se presentan limitaciones al determinar las ideas relevantes en el texto, lo que limita la construcción de resúmenes u otros esquemas que permiten sintetizar información. Los escolares necesitan niveles de ayuda para localizar y sintetizar ideas esenciales, así como para integrar la información adquirida mediante la construcción de textos orales o escritos.

En esta dimensión el 84,6% de los escolares (55) oscila en los niveles medio y bajo, lo que evidencia insuficiente desarrollo de habilidades para interactuar con diferentes fuentes.

En la **dimensión procedimental** los escolares muestran dificultades para ejecutar las tareas de aprendizaje, necesitan aclaraciones constantes del maestro para solucionarlas. Se evidencian limitaciones para interactuar con el texto y el contexto sociocultural, pues los escolares no saben discernir los conocimientos que necesitan del contexto sociocultural para construir los significados textuales.

Los escolares presentan dificultades para localizar las palabras de difícil comprensión, al no identificar sus significados atendiendo al contexto lingüístico donde están empleadas, por lo cual tienen que recurrir al diccionario, desde el primer momento. Se detecta insuficiente desarrollo de habilidades para entender e identificar las ideas esenciales, producir los significados del texto y relacionar los conocimientos previos con los que aporta el texto escrito.

Se evidencia desconocimiento de las estructuras gramaticales y su función y significado dentro del texto, lo que dificulta el establecimiento de las relaciones entre ellas con el contenido que transmite el texto. Es insuficiente la aplicación de los conocimientos a nuevas situaciones de aprendizaje y el uso de estrategias de comprensión, debido a su desconocimiento. Para elaborar hipótesis y realizar inferencias los escolares, en su mayoría necesitaron muchos niveles de ayuda.

En esta dimensión el 87,6% (57 escolares) se ubica en los niveles medio y bajo, esto evidencia insuficiente desarrollo de habilidades para ejecutar las acciones cognoscitivas que les permiten interactuar con el texto escrito y el contexto sociocultural, por lo que no son capaces de establecer las interacciones que se necesitan para construir los significados y sentidos del texto escrito de manera independiente.

En la **dimensión comunicativa** las dificultades más significativas se presentaron en el indicador comunicación de los resultados alcanzados porque la mayoría de los escolares no supo cómo expresar los significados del texto escrito; no ofrecieron opiniones propias, muchos no lograron interpretar ni extrapolar el mensaje del texto. Aunque se ofrecieron oportunidades para el intercambio comunicativo, en los escolares la comunicación no fue fluida, hubo que ofrecer varios niveles de ayuda para que intercambiaran información.

Se presentaron dificultades al autovalorar los resultados desde una posición crítica y reflexiva sobre el proceso ejecutado y los resultados individuales en la solución de las tareas de aprendizaje; los escolares no pudieron discernir entre los éxitos y lo que todavía se debe aprender, lo que evidencia que los escolares no están acostumbrados a evaluar y autoevaluar el comportamiento del proceso ni los resultados que se van alcanzando.

En esta dimensión el 79,6% de los escolares se ubica en los niveles bajo y medio, lo que demuestra sus limitaciones para comunicar los significados construidos y autoevaluar el resultado de su aprendizaje al comprender textos escritos de manera independiente.

Las valoraciones realizadas de los resultados de la prueba de entrada reafirman que los escolares del quinto grado de la muestra seleccionada poseen un insuficiente desarrollo de la independencia cognoscitiva en la comprensión de textos escritos, al no lograr resolver de manera independiente las tareas de aprendizaje orientadas.

9.2 Implementación de la estrategia didáctica

A partir de los resultados de la prueba de entrada, se procede a aplicar la estrategia didáctica en el proceso

de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en la asignatura Lengua Española que se imparte en el quinto grado de la Educación Primaria. Primeramente se realiza la capacitación científico-metodológica de las maestras que imparten la asignatura Lengua Española en la escuela primaria Adalberto Pesant González, del municipio Manzanillo. Para ello, se cumplimentó el siguiente sistema de acciones:

1. Coordinar con la dirección de la escuela primaria Adalberto Pesant González, del municipio Manzanillo un plan de capacitación científico-metodológica para los docentes. Esto constituye una de las fuentes de superación de los maestros y forma parte del plan individual del curso académico 2013-2014.
2. Diseñar el sistema de actividades metodológicas que potencian la capacitación de los maestros en las nuevas concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos y, como parte de él, el diseño de las tareas de aprendizaje, en función del desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares.

Sistema de actividades metodológicas desarrollado en el curso escolar 2013-2014.

- Conferencia científico-metodológica: su objetivo es profundizar en los referentes teóricos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos y el diseño de tareas de aprendizaje para lograr el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares en este proceso.
- Ciclo de tres conferencias científico-metodológicas: su objetivo es explicar las concepciones del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para la enseñanza de la lengua materna; el tratamiento de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos con un enfoque interactivo-mediador-estratégico, los requerimientos para su diseño y la teoría de la comunicabilidad en este proceso.
- Ciclo de talleres metodológicos: su objetivo es explicar la concepción del modelo y la estrategia didáctica propuesta para la comprensión del texto escrito y ofrecer las vías para su implementación desde la clase y otras actividades extradocentes en el quinto grado de la escuela primaria.

- Curso de postgrado: su objetivo es actualizar conocimientos sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas que facilitan el proceso de comprensión de textos escritos en el quinto grado de la escuela primaria.

Sistema de actividades metodológicas desarrollado en los cursos 2014-2015 y 2015-2016.

- Reunión metodológica: su objetivo es analizar las insuficiencias en torno a la concepción, estructuración y aplicación de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos en el quinto grado y las habilidades de los escolares para solucionarlas y desarrollar su independencia cognoscitiva.
- Ciclo de talleres metodológicos: tienen como objetivo intercambiar experiencias y presentar ejemplos de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos pertenecientes a diversas tipologías textuales.
- Reunión metodológica: su objetivo es analizar los logros y limitaciones en torno al diseño de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos en el quinto grado y las habilidades de los escolares para solucionarlas y desarrollar su independencia cognoscitiva, después de aplicada la estrategia didáctica.

Ejemplificación de las tareas de aprendizaje para la comprensión de textos escritos pertenecientes a diversas tipologías textuales.

Las tareas de aprendizaje se diseñan para cada momento de la lectura y transitan por las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos.

Antes de la lectura. Se aplican las tareas de aprendizaje para la adquisición de conocimientos sobre el proceso de comprensión de textos escritos:

- Tareas de aprendizaje para la adquisición de nociones teóricas básicas sobre la comprensión de textos escritos
- Tareas de aprendizaje para la adquisición de las estrategias de comprensión de textos escritos

Estas tareas exigen la búsqueda del conocimiento por los escolares, por lo que se indican como parte de las tareas extraclase y se comprueban antes de la lectura del texto en la clase. Para su ejecución se orienta la bibliografía disponible al alcance de los escolares.

Durante la lectura. Se aplican las tareas de aprendizaje para la interactividad lectora en el proceso de comprensión de textos escritos:

- Tareas de aprendizaje para la internalización lectora en el proceso de comprensión de textos escritos
- Tareas de aprendizaje para la comunicabilidad de los significados construidos en el proceso de comprensión de textos escritos

Después de la lectura. Se aplican las tareas de aprendizaje para evaluar la comprensión de textos escritos:

- Tareas de aprendizaje para la reflexión metacognitiva en el proceso de comprensión de textos escritos
- Tareas de aprendizaje para valorar el desarrollo de la independencia cognoscitiva en la comprensión de textos escritos

El maestro valora el resultado de las tareas de aprendizaje que han sido resueltas por el escolar y aplica tareas que permiten medir la independencia cognoscitiva en su solución.

Texto. La Habana Vieja, Patrimonio Cultural de la Humanidad

Tipo de texto. Expositivo

Definir el propósito de la lectura. Leer para exponer las ideas esenciales del texto demostrando la comprensión de lo leído.

Antes de la lectura

1. En la clase estudiaremos un texto cuyo título es “La Habana Vieja, Patrimonio Cultural de la Humanidad” y que te servirá para enriquecer los conocimientos sobre tu país.
 - a) ¿De qué tratará un texto que tiene como título “La Habana Vieja,...”?
 - b) ¿Por qué consideras que se le atribuye la cualidad de vieja a La Habana? Clasifica esa palabra.

- c) ¿Cuál puede ser la tipología textual presente en el texto? Ofrece argumentos que justifiquen tu elección.
- d) Teniendo en cuenta la tipología textual propuesta, expresa los propósitos que pueden seguirse al leer el texto “La Habana Vieja,...”, trázate uno y determina cómo vas a cumplirlo.

2. La exposición de ideas está presente en muchas actividades de nuestra vida diaria, por eso su estudio es de vital importancia. En grados anteriores has realizado la lectura de textos expositivos y seguramente recuerdas algunas características sobre ellos. Te invitamos a que investigues sobre esta tipología textual y respondas las interrogantes siguientes:

- a) ¿Qué significa el término exponer? ¿Qué características posee el texto expositivo? Refiérete a los tipos de palabras y oraciones que están presentes y a los lugares donde pueden utilizarse.

- b) ¿Cómo debes proceder para comprender un texto expositivo?

2. Todos los países del mundo tienen una capital, que es la ciudad o localidad donde residen el gobierno central, los ministerios y todos los organismos supremos de la administración del Estado.

- a) ¿Cuál es la capital de Cuba? ¿En qué provincia queda?

- b) ¿Cuál es el nombre que recibió la capital de Cuba cuando fue fundada?

- c) ¿En qué año y quién fundó la capital de Cuba?

- d) ¿Dónde queda La Habana Vieja? Ubícala en el mapa de Cuba.

- e) ¿Has visitado la capital de tu país? ¿Cómo es? Si no la conoces, pregúntale a algún familiar, amigo o vecino.

- f) ¿Qué significa la palabra patrimonio? ¿En qué año la capital de Cuba fue declarada patrimonio de la humanidad?

Durante la lectura

3. Lee el texto y verifica si acertaste en tus predicciones.

- a) Observa el título del texto. ¿Cuál es su palabra clave?

-
- b) Analiza la estructura de la palabra clave. Clasifica las palabras que la integran. Explica por qué se escriben con letra inicial mayúscula.
- c) ¿Quién es Eusebio Leal? ¿Qué función desempeña en La Habana Vieja?
- d) ¿Qué tipología textual se utilizó para expresar las ideas relacionadas con La Habana Vieja? Expón tres razones que lo demuestren; una de ellas debe referirse a las palabras que se emplean y su significado, en el texto y fuera de este.
- e) ¿Qué sabes sobre Alberto Salazar y Víctor Pérez? Apóyate en la investigación realizada.
- f) ¿Por qué los autores dedicaron su texto a La Habana Vieja?
- g) Piensa en un lugar en que pueda utilizarse este texto y explícale a tus compañeros el porqué de la elección.
4. Lee nuevamente el texto, prestando atención a lo que en él se dice, para que resuelvas las siguientes tareas.
- a) Localiza todas las palabras claves necesarias para comprender el texto, escríbelas y di su significado. Agrúpalas atendiendo a la clase funcional. ¿Cuál predomina en el texto? Justifica su uso a partir de la tipología textual.
- b) Con las palabras seleccionadas, confecciona un mapa conceptual que te permita exponer a tus compañeros las ideas esenciales del texto leído.
- c) Determina las partes fundamentales en que se estructura el texto. ¿Cuál es la idea central de cada una de ellas? ¿Qué relación guardan con el tema del texto? Coméntalas.
- d) ¿Qué se dice en el texto sobre La Habana Vieja? Expón otras ideas que no aparezcan en el texto. Apóyate en la investigación realizada.
- e) ¿Por qué La Habana Vieja es considerada patrimonio cultural de la humanidad? Emplea adjetivos para apoyar tu respuesta.

f) Relaciona con no menos de tres ejemplos los lugares que constituyen valores históricos, culturales y artísticos de La Habana Vieja. Expresa todo lo que sabes sobre estos lugares

g) Compara los dos momentos de la historia de Cuba que se mencionan en el texto con respecto a:

- Conocimientos del valor histórico de La Habana Vieja.
- Preocupación y dedicación en la atención a nuestras ciudades para lograr la conservación de nuestro patrimonio cultural.

Utiliza palabras que te permitan realizar la comparación de ideas.

g) Escribe un texto expositivo en el que expongas tus conclusiones sobre lo que te aportó el texto.

Intercambia con tus compañeros las conclusiones elaboradas.

Después de la lectura

a) Explica lo que hiciste para comprender el texto.

b) ¿Consideras que lograste comprender el texto? ¿Por qué?

c) Expresa en un texto escrito o a través de una pintura tus consideraciones sobre La Habana Vieja.

Texto. "Lautaro"

Tipo de texto. Narrativo

Definir el propósito de la lectura. Leer para reflexionar sobre los acontecimientos narrados en el texto.

Antes de la lectura

1. Seguramente narras con frecuencia a tus amigos los hechos que ocurren en tu vida o en la localidad donde vives. Para que tu narración cumpla con los requisitos establecidos, te invitamos a profundizar tus conocimientos sobre esta forma elocutiva.

1. Marca con una x las características que pertenecen al texto narrativo. Agrúpalas. Revisa las que no marcaste y explica por qué no pertenecen al grupo anterior.

___ Presenta una introducción, un desarrollo y desenlace.

___ Predominan formas verbales en tiempo copretérito y pretérito.

___ Presenta expresiones en lenguaje figurado y rima consonante.

___ Aparecen personajes principales y secundarios.

___ Presenta una sucesión de ideas.

2. Analiza las características anteriores y menciona algunas obras leídas por ti que se ajusten a ellas.

3. Completa la siguiente idea con tres acciones.

Cuando leo un texto narrativo, lo comprendo si: _____, _____, _____.

4. Analiza la siguiente aseveración: “Para comprender un texto narrativo debo saber mucho más de lo que se dice en él para poder comprenderlo”.

5. ¿De qué puede tratar un texto que tiene como título Lautaro?

6. ¿Cuál puede ser la tipología textual presente en el texto? Ofrece argumentos que justifiquen tu elección.

7. Teniendo en cuenta la tipología textual propuesta, expresa los propósitos que pueden seguirse al leer el texto Lautaro, trázate uno y determina cómo vas a cumplirlo.

8. Expón tus conocimientos sobre:

- La historia de Cuba en la etapa primitiva.
- Los pueblos indígenas de América Latina.
- Países de Latinoamérica que tienen pueblos indígenas. La lucha que han tenido esos pueblos desde siglos pasados.
- Características de la conquista española en Cuba

9. ¿Quién es Teresa Blanco? Expresa los resultados de la investigación realizada sobre ella.

Durante la lectura

1. Lee el texto y responde:

-
- a) ¿Cuál es la tipología textual presente en el texto? Argumenta con tres razones; una de ellas debe referirse a las características de las palabras y oraciones del texto. ¿Acertaste en tu predicción inicial? Fundamenta.
- b) Localiza las partes fundamentales en que se divide este texto. Explica de qué trata cada una.
- c) ¿Qué se narra en el texto? ¿En qué lugar y tiempo ocurre el hecho narrado? Extrae las palabras o expresiones que te permiten identificarlos.
- d) Haz dos columnas con los nombres de los personajes y otra con los lugares que se mencionan en el texto. Observa la ortografía de esas palabras y elabora una conclusión sobre ellas.
- e) Lee el texto y presta atención a los personajes que se mencionan. Determina cuál es el personaje principal. ¿Cuáles son las razones que te permitieron identificarlo? Caracterízalo atendiendo a sus rasgos físicos y morales. No olvides utilizar adjetivos.
- f) Compara al personaje principal con otros personajes conocidos en textos leídos o escuchados. Utiliza nexos lingüísticos que te permitan expresar la comparación.
- g) ¿Qué valores le atribuyes a esos personajes? Utiliza sustantivos y adjetivos.
- h) Extrae los detalles narrativos que más te llamaron la atención en el texto “Lautaro”.
- i) Observa detenidamente las formas verbales. Di en qué modo y tiempo se encuentran. ¿Cuál predomina en el texto? Justifica su uso a partir de la tipología textual.
- j) Elabora una pregunta cuya respuesta no esté expresada en el texto, sino que tengas que elaborarla a partir de lo que se dice en él.
- k) Selecciona las ideas esenciales del texto que te ayudan a encontrar y construir tus propias ideas sobre lo leído.
- l) Extrae una idea relevante y coméntala. Elabora una pregunta que se relacione con ella.

m) Expresa a tus compañeros y a tu maestro las conclusiones a las que arribaste después de haber leído el texto. Compara tus criterios con los de tus compañeros y reelabora tus conclusiones.

n) Construye un texto icónico a partir de las ideas del texto leído.

ñ) Escribe una carta a un amigo en la que expreses la relación que hay entre el contenido del texto leído y la tradición de lucha del pueblo cubano. Ten en cuenta las costumbres, tradiciones, historia de cada lugar o país, si fuera el caso.

Después de la lectura

a) ¿Consideras que comprendiste el texto? ¿Por qué? Explica qué hiciste para comprenderlo.

b) ¿Te sientes satisfecho con la forma en que lograste la comprensión? ¿Por qué?

c) Expresa tres razones que demuestren el valor que le confieres al texto leído.

d) Realiza una exposición en la que informes tus conclusiones sobre lo leído

Texto. Alicia Alonso

Tipo de texto. Poema

Propósito de la lectura. Leer para disfrutar la belleza del lenguaje empleado y ampliar los conocimientos sobre figuras importantes de la cultura cubana.

Antes de la lectura

a) ¿Has visitado un teatro? ¿Has visto alguna función de ballet? ¿Dónde?

b) ¿Has entendido los movimientos que hacen las bailarinas? ¿Has logrado disfrutar la función?

c) ¿Cuántas compañías de ballet conoces?

d) ¿De qué tratará un texto que tiene como título Alicia Alonso? Investiga los siguientes datos sobre esta bailarina: fecha y lugar de nacimiento, nombre de nacimiento, principales obras representadas y premios recibidos.

e) ¿Cuál puede ser la tipología textual presente en el texto? Ofrece argumentos que justifiquen tu elección.

- f) Teniendo en cuenta la tipología textual propuesta, expresa los propósitos que pueden seguirse al leer el texto “Alicia Alonso”, trázate uno y determina cómo vas a cumplirlo.
- g) Investiga sobre el texto poético. ¿Qué debes hacer para comprender este tipo de texto?

Durante la lectura

1. Te invitamos a profundizar tus conocimientos sobre la Prima Ballerina Absoluta del Ballet Nacional de Cuba, Alicia Alonso. Para ello lee el texto que se te propone y responde las siguientes tareas:
 - a) Observa el título y di cómo está estructurado. Clasifica las palabras que lo integran. Justifica el uso de la letra inicial mayúscula.
 - b) ¿Qué dice el texto sobre Alicia Alonso? Compara las ideas presentes en él con tus conocimientos. Apóyate en la investigación realizada como parte de tu tarea extraclase.
 - c) ¿Qué tipo de texto es este? ¿Por qué lo sabes? Enuncia sus características esenciales. ¿Acertaste en tu predicción? Fundamenta.
 - d) ¿Quién es su autor?, ¿qué hizo?, ¿en qué época vivió y dónde?
 - e) ¿Por qué el autor seleccionó la figura de Alicia Alonso para escribir su texto?
2. Lee con atención el poema y responde:
 - a) ¿En cuántas partes lo puedes dividir? Refiérete a las ideas esenciales de cada una de las partes y establece su relación con el título del poema.
 - b) A partir de las ideas que te sugiere la lectura, elabora las tuyas y compártelas con tus compañeros.
 - c) Haz una lista con todas las expresiones en lenguaje figurado que encuentres. Interpretálas.
 - d) Interpreta el siguiente verso: el viento en su persona se osifica. Apóyate en el significado de la forma verbal que aparece en el verso. Consulta el diccionario si tienes duda.
 - e) Establece una comparación entre el viento y la personalidad de Alicia Alonso. Utiliza adjetivos que te permitan establecer las similitudes o diferencias entre ellos.

-
- f) Selecciona las dos expresiones en lenguaje figurado que más te hayan gustado porque destacan la personalidad de Alicia Alonso. Memoriza las estrofas en que se encuentran y recítalas ante el grupo.
- g) Localiza en la última estrofa dos palabras que sean antónimas. Expresa porqué crees que la autora las ha empleado. ¿Por qué en una de ellas se utiliza el adverbio no?
- h) Lee el texto completo y localiza los versos que tienen igualdad de sonidos finales. Memorízalos para que los recites en el aula.
- i) Lee nuevamente todas las estrofas y según lo que describe el autor del texto, ¿cómo imaginas a Alicia Alonso?
- j) Elabora dos preguntas a partir del contenido de las últimas estrofas que te permitan conocer otras de las cualidades de esta artista.
- k) Describe cómo imaginas a Alicia Alonso interpretando una obra en el ballet. Utiliza adjetivos. Representalo en un dibujo.
- l) Organiza tus ideas para que comuniques a tus compañeros lo aprendido en este texto. Incluye la opinión que te merece la personalidad de Alicia Alonso.

Después de la lectura

- a) ¿Cuáles son los aspectos mejor comprendidos por ti? ¿Cuáles comprendiste menos?
- b) De las ideas que se presentan a continuación expresa la que mejor se ajusta según lo leído en el texto. Argumenta con dos razones.
- c) Alicia es superior al viento porque:
- ___ baila mucho;
- ___ se mueve a la velocidad del viento;
- ___ sus movimientos son más rápidos que los del viento;
- ___ con sus movimientos representa las ideas y sucesos que aparecen en las obras de la literatura.

d) Califica con un adjetivo la personalidad de Alicia.

En estas tareas de aprendizaje se enfatiza en los siguientes aspectos: la estructuración de las tareas de aprendizaje y sus requerimientos didáctico-metodológicos; las características que adquieren de acuerdo con la diversidad textual, las acciones cognoscitivas correspondientes a cada tipo de tarea para lograr la interacción de los factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales y su incidencia en el desarrollo de la independencia cognoscitiva.

9.3 Resultados obtenidos en la prueba de salida (post-test)

La variante experimental concluye con la constatación final del nivel alcanzado por los escolares del quinto grado después de aplicada la estrategia didáctica. Esta etapa se desarrolla en el tercer período del curso escolar 2015-2016. En el mes de junio del 2016 se aplica la prueba pedagógica de salida (ver anexo 14). En el anexo 15 (tabla 4) se presentan los resultados cuantitativos por dimensiones e indicadores. En el Anexo 16, se presenta un gráfico comparativo de los resultados de la evaluación en el pre test y post test. A continuación se presenta la valoración cualitativa.

En la **dimensión cognitiva** los escolares muestran mayor nivel de independencia para adquirir conocimientos en diversas fuentes, evidenciado en los escasos niveles de ayuda que necesitaron y las respuestas dadas en las tareas de aprendizaje que exigen el establecimiento de relaciones entre los conocimientos previos con los que se transmiten en el texto objeto de estudio.

A través de las tareas desarrolladas los escolares reflexionan sobre la importancia de la lectura e investigación en otras fuentes para comprender los textos. Identifican las ideas esenciales de los materiales objeto de estudio, elaboran resúmenes e integran la información en sus esquemas cognitivos para su posterior aplicación en la segunda etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos (durante la lectura).

En esta dimensión 53 escolares que representan el 81,5% se ubican en el nivel alto, lo que evidencia el desarrollo de habilidades para interactuar con diferentes fuentes. Solo 8, para el 12,3% se encuentran en un nivel medio de independencia cognoscitiva y 4 para el 6,1%) no logran independencia, pues necesitan más de cinco niveles de ayuda para extraer las ideas esenciales del texto.

En la **dimensión procedimental** se observa mayor independencia en la ejecución de las acciones cognoscitivas en cada una de las tareas de aprendizaje; los escolares necesitan menos ayuda del maestro, interactúan con el texto y el contexto con mayor rapidez y seguridad; localizan información relevante del texto y la relacionan con los conocimientos precedentes adquiridos en el contexto sociocultural cuando aplican lo aprendido en nuevas situaciones de aprendizaje, por lo que logran los niveles de interpretación y extrapolación. Además, para construir los nuevos significados textuales aplican los contenidos de otros textos comprendidos previamente, por lo que se logró la intertextualidad.

Se alcanzan resultados superiores en la aplicación de estrategias para la comprensión de textos escritos; se comprueba que los escolares logran hacer inferencias y predicciones sobre lo leído lo que favorece el logro de los niveles de interpretación y creación, pues las hipótesis constituyen el punto de partida para el desarrollo de la imaginación y la creatividad. La mayoría de los escolares aplica más de tres estrategias de lectura.

En esta dimensión más del 83,07% de los escolares se ubica en el nivel alto, lo que evidencia desarrollo de habilidades para ejecutar las acciones cognoscitivas que les permiten interactuar con el texto escrito y el contexto sociocultural, por lo que son capaces de establecer las interacciones que se necesitan para construir los significados y sentidos escrito de manera independiente.

En la **dimensión comunicativa** los escolares muestran mayor independencia en la comunicación de los resultados construidos. Demuestran mayor seguridad en sus respuestas; al utilizar la vía oral y escrita logran precisión, amplitud léxica, coherencia y claridad en las ideas; algunos escolares utilizan textos

icónicos, lo que evidencia variedad de formas para comunicar los significados contruidos a partir de los contenidos del texto objeto de estudio. La mayoría realiza reflexiones y valoraciones tanto de los resultados alcanzados como del proceso seguido, lo que evidencia la asimilación de las acciones cognoscitivas correspondientes a las tareas de aprendizaje.

En esta dimensión 56 escolares, para un 86,1%, alcanzan un alto nivel de desarrollo de la independencia cognoscitiva para comunicar los significados textuales. Solo seis, para un 9,2% se ubican en un nivel medio porque necesitan hasta dos niveles de ayuda para verbalizar sus resultados. El resto, tres escolares que representan el 4,6%, necesitan hasta cinco niveles de ayuda por lo que no han logrado el desarrollo de la independencia cognoscitiva para comunicar los significados contruidos y no son capaces de autovalorar el proceso seguido y los resultados alcanzados

De acuerdo con la escala valorativa empleada en esta investigación se precisan como resultados finales que 53 escolares, para un 81,5%, alcanzan un nivel alto de desarrollo de la independencia cognoscitiva en la comprensión de textos escrito; ocho, para un 12,3%, un nivel medio y cuatro, para un 6,1%, mantiene un insuficiente desarrollo de la independencia cognoscitiva en la comprensión de textos escritos al ubicarse en el nivel bajo.

El comportamiento de los resultados en cada una de las dimensiones e indicadores revela que aún se mantienen insuficiencias en las tres dimensiones, pero se concentran en cuatro escolares que no logran apropiarse del proceso de comprensión del texto escrito; tienen carencias culturales que limitan el aprendizaje a partir de los textos escritos; no ejecutan las acciones cognoscitivas de las tareas de aprendizaje.

De manera general, los escolares de la muestra seleccionada avanzan hacia el logro de la independencia cognoscitiva, requieren menos niveles de ayuda en la solución de las tareas de aprendizaje, demuestran habilidades para interactuar con el texto y el contexto sociocultural, por lo que se apropian del conocimiento

que transmite el texto y pueden dar significado y sentido a lo leído; no obstante, hay que continuar trabajando en el diagnóstico psicopedagógico del grupo, para seguir potenciando la atención a los procesos mentales que favorecen el desarrollo de la independencia cognoscitiva. Esto revela la necesidad de profundizar en la temática abordada en esta investigación.

Para constatar si existen diferencias significativas en relación con la independencia cognoscitiva en la comprensión de textos escritos, se aplica una prueba de hipótesis estadística utilizando la prueba no paramétrica de Wilcoxon, debido a que en el pre-experimento se muestran los resultados obtenidos antes y después de aplicada la estrategia a una misma población.

La aplicación de esta prueba demostró que el resultado de la evaluación de la dimensión cognitiva es de significación estadística, con un nivel de confiabilidad del 95%, que la hipótesis nula es rechazada, es decir, entre las categorías que conforman la evaluación del desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares a través de la solución de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos, con diferencias significativas a favor de la categoría ALTO para el post-test.

En la dimensión procedimental, el resultado es de significación estadística con un nivel de confiabilidad del 95%, que la hipótesis nula es rechazada, es decir, entre las categorías que conforman la evaluación del desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares a través de la solución de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos, con diferencias significativas a favor de la categoría ALTO para el post-test.

En la dimensión comunicativa el resultado es de significación estadística con un nivel de confiabilidad del 95%, que la hipótesis nula es rechazada, es decir, entre las categorías que conforman la evaluación del desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares, a través de la solución de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos, con diferencias significativas a favor de la categoría ALTO para el post-test.

La evaluación integral muestra resultado de significación estadística con un nivel de confiabilidad del 95%, que la hipótesis nula es rechazada, es decir, entre las categorías que conforman las tres dimensiones, que evalúan el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares, a través de la solución de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos, con diferencias significativas a favor de la categoría **ALTO** para el post-test; por lo que se puede afirmar que esta diferencia se debe a la influencia positiva ejercida durante la aplicación de la estrategia propuesta (ver anexo 17).

Valoración de los resultados alcanzados con la aplicación de la estrategia didáctica para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos

Después de aplicar la estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el quinto grado, se evidencia que los resultados obtenidos en la etapa experimental demuestran avances en el nivel de desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares en la comprensión de textos escritos, manifestado en:

- desarrollo de habilidades para interactuar con el texto y el contexto sociocultural a través de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos, lo que se revela en la calidad de los indicadores propuestos;
- mayor motivación e interés hacia la lectura y la comprensión de textos escritos pertenecientes a diversas tipologías;
- mayor desarrollo de las habilidades comunicativas al lograr que se verbalicen los significados del texto en diferentes contextos de actuación;
- deseo de conocer a través de la actividad lectora, demostrado en la búsqueda de información y el desarrollo de habilidades investigativas esenciales que enriquecen sus experiencias socioculturales;
- logro de la integración, durante la ejecución de las tareas de aprendizaje, de los factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales que intervienen en la comprensión de textos escritos;

- logro de un aprendizaje consciente y metacognitivo, que se logra mediante tareas de aprendizaje con enfoque interactivo-mediador-estratégico;
- establecimiento de las interacciones del escolar con el texto, el contexto sociocultural, consigo mismo, con el maestro y con sus compañeros, lo que incide en el establecimiento de adecuadas relaciones comunicativas;
- dominio de las estrategias de aprendizaje y de comprensión, que facilitan el logro de un estilo propio para acceder al texto escrito y alcanzar los niveles de comprensión y de independencia cognoscitiva.
- mayor atención al desarrollo de los procesos cognoscitivos que se activan durante el proceso de comprensión de textos escritos;
- desarrollo integral de la personalidad, al tener en cuenta que la lectura contribuye al desarrollo intelectual y cultural del escolar y que a través de ella se adquieren conocimientos, habilidades, actitudes, valores y convicciones;

Conclusiones del capítulo

1. La aplicación del método criterio de experto permitió determinar que los 25 expertos coinciden en la factibilidad del modelo y de la estrategia y ofrecen sugerencias que contribuyen al perfeccionamiento de los dos resultados científicos evaluados.
2. Los resultados obtenidos en el pre-experimento demuestran la efectividad de la estrategia propuesta, lo que se evidencia al comparar los resultados de la prueba pedagógica de entrada y de salida antes y después de aplicada la estrategia didáctica.

CONCLUSIONES GENERALES

1. El estudio histórico-lógico realizado revela la importancia de las tareas de aprendizaje como vía para desarrollar la independencia cognoscitiva de los escolares del quinto grado de la Educación Primaria; sin embargo, no se ha estructurado adecuadamente su proceso de diseño, por la existencia de carencias en las teorías y enfoques didácticos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos.
2. El análisis de los referentes teóricos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos permitió determinar como fundamentos para elaborar el modelo didáctico de diseño de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos y su correspondiente estrategia, la teoría dialéctico materialista del conocimiento, la teoría de la actividad, el enfoque histórico-cultural, la teoría de la formación planificada y por etapas de las acciones mentales y de los conceptos, la teoría sociodiscursiva, discursivo-textual y de la comunicabilidad y el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.
3. El diagnóstico del estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos evidencia insuficiencias en el tratamiento de la interactividad en este proceso mediante tareas de aprendizaje, lo que no favorece el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares del quinto grado de la escuela primaria Adalberto Pesant González.
4. La investigación ofrece una nueva visión del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos, reflejada en un modelo didáctico que integra relaciones de coordinación sistémica entre la organización, la instrumentación y la evaluación como componentes del diseño de tareas de aprendizaje, que revelan el carácter interactivo-mediador-estratégico de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos, como cualidad que potencia la actuación independiente del escolar.
5. El modelo didáctico se concreta en la práctica escolar mediante una estrategia, cuya aplicación resuelve

la contradicción entre la disociación y la interacción de los factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales, necesarios para el desarrollo de la independencia cognoscitiva en la comprensión de textos escritos de los escolares del quinto grado de la Educación Primaria.

6. La factibilidad del modelo de diseño de tareas de aprendizaje y la efectividad de la estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión de textos escritos se comprueba en la práctica pedagógica a través de los métodos de criterio de expertos, prueba de hipótesis y el pre-experimento pedagógico, en los que se demuestra su contribución al desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares del quinto grado de la escuela primaria Adalberto Pesant González.

RECOMENDACIONES

Después de concluido el proceso investigativo y mostrar los resultados expuestos en esta tesis se ofrecen las siguientes recomendaciones:

1. Continuar esta línea de investigación mediante trabajos de diplomas, tesis de maestrías y doctorales dirigidas, teniendo en cuenta las insuficiencias que en este campo quedaron al descubierto y que no fueron resueltas, las cuales están relacionadas con el desarrollo de las habilidades para la comprensión de textos escritos que deben lograrse desde el primer ciclo y que son básicas para enfrentar la comprensión de textos escritos desde tareas de aprendizaje con enfoque interactivo-mediador-estratégico.
2. Introducir en la práctica educativa la estrategia didáctica, mediante la proyección e instrumentación de talleres metodológicos u otras actividades metodológicas de los colectivos de grado, con un plan de actuación, apoyado en el trabajo científico metodológico de la escuela primaria.
3. Extender la aplicación de la estrategia didáctica en todos los contextos de la escuela primaria: urbanos y rurales, centros seminternos, externos, internos y mixtos, con las adecuaciones pertinentes de acuerdo con la situación socioeducativa donde se aplique.

BIBLIOGRAFÍA

1. Acosta, I. (2009). *La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada
2. Acosta, R. y Alfonso, J. (2007). *Didáctica interactiva de lenguas*. La Habana, Cuba: Félix Varela
3. Addine, F., González, A. y Recarey, S. (2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En G. García (Ed.). *Compendio de Pedagogía* (pp.80-101). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
4. Addine, F. (2004). *Didáctica. Teoría y Práctica*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
5. Álvarez, C. (1997). *Hacia una escuela de excelencia*. La Habana, Cuba: Academia.
6. Álvarez, C. (1999). *La escuela en la vida*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
7. Álvarez, C. (1996). *Diseño Curricular*. La Habana, Cuba: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Cátedra UNESCO en Ciencias de la Educación.
8. Añorga, J. (1996). *Notas del Taller de Diseño Curricular para Maestrías*. La Habana, Cuba: Facultad de Ciencias de la Educación. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
9. Arán-Filippetti, V. y López, M. B. (2016). Predictors of Reading Comprehension in Children and Adolescents. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 10(1).
10. Arias, G. (2005). *Hablemos sobre la comprensión de la lectura. Español 7*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
11. Arias, L. (2004). *¿Tareas docentes, o tareas de enseñanza y tareas de aprendizaje?* Recuperado de <http://www.ilustrados.com/publicaciones/EpZFEZpAuyPOXwGxrJ.php>.
12. Arias, L. (2011). Tareas docentes para un enfoque personalógico del proceso de enseñanza aprendizaje de la Electrónica Básica. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos13/tardocen/tardocen.shtml>
13. Alliende, F. Condemarin, M. y Melicil, N. (1982). *Manual de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva*. Universidad de Chile: Antártida S.A

14. Andreu, N. (2005). *Metodología para elevar la profesionalización docente en el diseño de tareas docentes desarrolladoras. (Tesis doctoral)*. Universidad de Ciencias Pedagógicas Marta Abreu, Santa Clara, Cuba.
15. Arias, G. (2010). La escuela y la formación de lectores. En J. R. Montaña y A. M. Abello (Eds.) (*Re*) *novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura* (pp.45-64). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
16. Arias, L. (2011). *Tareas docentes para un enfoque personológico del proceso de enseñanza aprendizaje de la Electrónica Básica*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos13/tardocen/tardocen.shtml>
17. Areiza, R. y Henao, L. M. (2009). Metacognición y estrategias lectoras. *Ciencias Humanas*. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev19/areiza.htm>
18. Arteaga, E. (2003). *El sistema de tareas para el trabajo independiente creativo de los alumnos en la enseñanza de la matemática en el nivel medio superior* (tesis doctoral). Universidad Carlos Rafael Rodríguez, Cienfuegos, Cuba.
19. Ayala, M. (2000). *Estrategia para la dirección del trabajo en el departamento de humanidades para la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en el nivel preuniversitario*. (Tesis de maestría). Universidad José de la Luz y Caballero, Holguín, Cuba.
20. Barnet, M. (1989). *More than Meets the Eye*. Foreign Language Reading. New Jersey: Englewood Cliffs.
21. Barrera, D. (2009). *Un Modelo didáctico para el desarrollo del proceso de comprensión-construcción textual como agente motivador de aprendizaje en el 1er año intensivo de las carreras de formación de profesores para preuniversitario*. (Tesis doctoral). Universidad Enrique José Varona, La Habana, Cuba.
22. Belinchon, M. Riviere, A. y Igoa, J. (1992). *Psicología del lenguaje*. Madrid: Trotta.
23. Bello, Z. y Casales, J. (2002). *Psicología general*. La Habana, Cuba: Félix Varela.

24. Bermúdez, R. y Pérez, L. (2002). *Aprendizaje formativo y crecimiento personal*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
25. Brito, H. (1987). *Psicología general para los Institutos Superiores Pedagógicos*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
26. Caballero, E.(2002). *Didáctica de la escuela primaria*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
27. Cairney, T.H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid, España: Morata, S.A
28. Calzado, D. (2004). Las formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela. En F. Addine (Comp.). *Didáctica: teoría y práctica* (pp.118-140). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación
29. Casate, A. (2009). *Sistema de tareas docentes para favorecer el desarrollo de la independencia cognoscitiva en estudiantes de décimo grado, en la asignatura de Química de la escuela militar Camilo Cienfuegos de Bayamo*. Instituto Superior Pedagógico Blas Roca Calderío, Granma, Cuba.
30. Cassany, D. Luna M. y Sanzo, G. (1998). *Enseñar Lengua*. Barcelona, España: Gráo.
31. Cassany, D. (1989) Leer como un escritor. En D. Cassany (Ed.) *Describir el escribir* (pp.63-68). Barcelona, España: Paidós.
32. Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
33. Castellanos, D. (1999) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: los caminos del aprendizaje autorregulado*. Curso precongreso llevado a cabo en el Congreso Internacional Pedagogía, 1999. La Habana, Cuba.
34. Castellanos, D. et al. (2003). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
35. Cintra, E. (2009). *Sistema de actividades para la sistematización de la comprensión de textos escritos con enfoque comunicativo en los alumnos de 5to grado del seminternado "Ernesto Guevara"*. (Tesis de Maestría). Instituto Superior Pedagógico Blas Roca Calderío, Granma, Cuba.

36. Coca, A. (2013). *Una variante metodológica para el desarrollo de la metacomprensión de textos escritos en la secundaria básica*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García", Santiago de Cuba, Cuba.
37. Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Signos* (20), 6-15. Madrid, España.
38. Colomer, T. y Camps, A. (1997). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/M.E.C
39. Collazo, R. (2005). *Tareas de aprendizaje. Sus exigencias actuales*. México: CEIDE.
40. Córdova, M. (2003). *Estrategia para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar*. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
41. Defior, S., et al. (2013). LEE. Test de lectura y escritura en español. *Psicología y Psicopedagogía*, 6(17).
42. Dijk, A. T. (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona, España: Paidós.
43. Dijk, T. A. (1984). *Texto y contexto*. Madrid, España: Cátedra Valle Lima
44. Dijk, T. A. (2001). Algunos principios de la teoría del contexto. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 1(1), 69-82.
45. Domínguez, I. (2010). *Comunicación y texto*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
46. Domínguez, I. (2010). *Comunicación y discurso*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
47. Domínguez, I. (2012). *Lenguaje y comunicación*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
48. Elizondo, M. (2000) *Asertividad y escucha activa en el ámbito académico*. México: Trillas ITESM.
49. Fernández, A., Durán, A. y Álvarez, M.I. (1996). *Comunicación educativa*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
50. Fonseca, A. (2015). *La enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos dentro del proceso de perfeccionamiento educacional en quinto y sexto grados de la Educación Primaria*. *Didascalía: Didáctica y Educación*. 6(3), 91-96.

51. Fonseca, A. (2016). *La comprensión de textos escritos con orientación interactiva en la escuela primaria*. *Didascalía: Didáctica y Educación*. 7(4), 127-142.
52. Galperin, P. (1982). *Introducción a la Psicología*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
53. Gallar, Y. (2011). *Concepción del tratamiento didáctico a la tipología del texto literario en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lectura en cuarto grado de la Educación Primaria*. Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Pepito Tey, Las Tunas, Cuba
54. Garate, M. (1992). Beneficios de la actividad lectora desde la psicología de la comprensión de los textos. *Pronza*, 23, 32-37.
55. García, E. (1992). *Lengua y Literatura*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
56. García, D. (1980). *Acerca de la literatura infantil*. La Habana, Cuba: Libros para la Educación.
57. García, G. (2003). *Compendio de Pedagogía*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
58. García, M. (2011). *Procedimientos didácticos para un aprendizaje productivo*. Recuperado de: <http://www.ceces.upr.edu.cu/.../procedimientos>
59. Gassó, O. (1999). Una experiencia sobre la comprensión de textos. En R. Mañalich (Comp.) *Taller de la palabra*, pp.79-84. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
60. González, M. (1998). Metodología para el diagnóstico. *Con Luz Propia*, 2, 41-43.
61. González, M. (2009) Modelo didáctico de desarrollo de la creatividad de los escolares del segundo ciclo de la Educación Primaria. En M. Martínez (Ed.), *El desarrollo de la creatividad. Teoría y Práctica en la educación* (pp. 97-125). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
62. González, A. (1999). *La promoción de la lectura*. Curso precongreso llevado a cabo en el Congreso Internacional Pedagogía, 1999. La Habana, Cuba.
63. González, B. (2012). *Enseñar lógica y aprender con lógica*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
64. González, O. (1999). *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

65. González, M. T. y Fernández, L. (2000). *Curso Diseño Curricular en el Diplomado de Dirección Académica*. La Habana: EAEHT
66. González, V. (et.al). (2004). *Psicología para educadores*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
67. González, Y. (2015). *El desarrollo del vocabulario desde la perspectiva de la comprensión de textos en los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Educación Primaria. (Tesis doctoral)*. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
68. Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp.45-58). México: Siglo XXI.
69. Grass, E. (2004). *Textos y abordajes*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
70. Grass, E. (2003). Tratamiento de los medios lingüísticos en el proceso de comprensión y construcción de textos. En A. Roméu *Acerca de la enseñanza del Español y la Literatura* (pp. 70-79). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
71. Grellet, F. (1989). *Developing Reading Skills*. New York: Cambridge University Press.
72. Griffiths, C. & Parr, J. M. (2001). *Language Learning Strategies: Theory and Perception*. ELT.
73. Gutiérrez-Braojos, C. y Pérez, H. S. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(1), 20.
74. Gutiérrez Rivas, M. (2011). *Sistema de actividades para potenciar la comprensión de textos escritos en escolares de 6to grado. (Tesis de Maestría)*. Universidad de Ciencias Pedagógicas Blas Roca Calderío, Granma, Cuba.
75. Hatch, E. y Cheryl, B. (1986). *Vocabulary, Semantics, and Language Education*. New York: Cambridge University Press
76. Hernández, R. (2003). *Metodología de la investigación I*. La Habana, Cuba: Félix Varela.

77. Hernández, J. E. (2010). La comprensión de textos: un desafío teórico y didáctico actual. En J. R. Montañó y A. M. Abello (Eds.) *(Re) novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura* (pp.105-155). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
78. Herrera, R. L. (2009). *Magia de la letra viva. Formar lectores en la escuela*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
79. Jiménez, H. (2004). Alternativa metodológica para desarrollar la comprensión global de la lectura. En L. Rodríguez (Ed.), *Español para todos*. (pp. 125- 139). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
80. Klerk, L. y Simons, P. (1989). *Estudio de los procesos metacognitivos de la comprensión lectora*. Madrid, España.
81. Labarrere, G. y Valdivia, G. (1988). *Pedagogía*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
82. Labarrere, A. (1996). *Pensamiento: análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los estudiantes*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
83. Lara, L. M. (1995). *Sistema de Tareas Didácticas para la dirección del trabajo independiente en la Metodología de la Enseñanza de la Física*. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico Félix Varela Pérez, Santa Clara, Cuba.
84. Leontiev, N. (1979). *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
85. Lendone, E. (2014). *Introducción del aprendizaje cooperativo*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajo14/entornosvirt.shtml>.
86. Lenin, V. I. (1975). *Materialismo y Empiriocriticismo*. Obras Completas. Tomo XVIII. Moscú: Progreso.
87. Lenin, V. I. (1979). *Cuadernos Filosóficos*. La Habana, Cuba: Editora Política.
88. López, J. (1995) *Problemas psicológicos del aprendizaje*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
89. Manzano, M. (2001). *Propuesta metodológica para la comprensión lectora en la enseñanza del inglés con fines específicos*. (Tesis de Maestría). Instituto Superior Pedagógico José Martí, Camagüey, Cuba.
90. Majmutov, M. I. (1983). *La Enseñanza Problémica*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

91. Mañalich, R. (2007) La promoción de la lectura y el receptor en la enseñanza del análisis literario. En R. Mañalich (Comp.) *La enseñanza del análisis literario: una mirada plural* (pp. 24-32). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
92. Mañalich, R. (1998). Interdisciplinariedad y didáctica. *Educación*, 94,25-29.
93. Martínez, A. (1994). Diseño de procedimientos, estrategias y técnicas de aprendizaje. *Aula*, 33, 12-20.
94. Martínez, F. (1993). *La función de la memoria en la comprensión lectora. Apuntes de Educación*, 2, 3-5. Madrid. España
95. Matos, E. y Hernández, V. (1999). Perspectivas para el español comunicativo: enseñanza de las estructuras textuales. En R. Mañalich (Comp.) *Taller de la palabra* (pp. 55-60). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
96. Matos, E. (2004). *Aproximación didáctica a la lógica del proceso de investigación científica y la construcción del texto científico*. Santiago de Cuba: Centro de Estudio de Educación Superior. Universidad de Oriente.
97. McNamara, D. (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Signos*, 37(55), 19-30.
98. Mendizábal, V. (2008). *El nivel atencional en la comprensión*. Recuperado de http://www.mpnografias.com/trabajos67/nivel_atencionalcomprensión.shtml
99. MINED. (1990): *Programas, Orientaciones Metodológicas de de 5to y 6to grados*. La Habana: Pueblo y Educación.
100. MINED. (1990). *Lectura, 6to grado*. La Habana: Pueblo y Educación.
101. Montaña, J. R. y Arias, G. (2004): *La enseñanza de la lectura y la comprensión de textos en la escuela*. Tabloide Quinto Seminario Nacional para Educadores. La Habana, Cuba.
102. Montaña, J. R. (2010). Hacia un enfoque integral e interdisciplinario en la enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora. En J. R. Montaña y A. M. Abello (Ed.) *Renovando la enseñanza*

- aprendizaje de la lengua española y la literatura* (pp.65-104). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
103. Montaña, J. R. (2012). *La lectura y comprensión de textos desde todas las áreas curriculares y asignaturas escolares: tarea de todos*. Curso de postgrado impartido en la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba.
104. Montaña, J. R. y Abello, A. M. (2015). *Leer y escribir ¡Tarea de todos!* La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
105. Montero, C. (2010). *Sistema de actividades para favorecer la comprensión de textos escritos en los escolares de sexto grado con énfasis en los textos martianos*. (Tesis de Maestría). Universidad de Ciencias Pedagógicas Blas Roca Calderío, Granma, Cuba.
106. Montero, C. (2010). *Sistema de actividades para favorecer la comprensión de textos escritos en los escolares de sexto grado con énfasis en los textos martianos*. (Tesis de Maestría). Universidad de Ciencias Pedagógicas Blas Roca Calderío, Granma, Cuba.
107. Montufar, C. (2010). *Sistema de actividades para favorecer el proceso de la comprensión lectora en los escolares de sexto grado*. (Tesis de Maestría). Universidad de Ciencias Pedagógicas Blas Roca Calderío, Granma, Cuba.
108. Mora, E. (2009). *Sistema de actividades para la comprensión de textos narrativos en la Educación Primaria*. (Tesis de Maestría). Universidad de Ciencias Pedagógicas Blas Roca Calderío, Granma, Cuba.
109. Muler de Fidel, E. E. (2000). *Abordaje hermenéutico de la investigación en educación*. Desafío Escolar 4(2) 19 -35
110. Murueta, M. E. (2005). *Capacidad intelectual y niveles de metacognición simultánea en la teoría de la praxis*. Recuperado de <http://www.monografias.com>

111. Navas, A. (2007). *La estimulación de la independencia y la flexibilidad de pensamiento en escolares del sexto grado de la educación primaria*. (Tesis de Maestría) Instituto Superior Pedagógico Blas Roca Calderío, Granma, Cuba.
112. Noguera, A. I. (2009). *Modelo didáctico de procedimientos de cohesión textual en la construcción de textos escritos en séptimo grado*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas, José Martí, Camagüey, Cuba.
113. Noguez, J. A. (1997) Enfoque comunicativo: implicaciones de una propuesta. *Desafío Escolar*. 2 (1), 35-39
114. Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.
115. Ortiz, E. (2004). Una comprensión epistemológica de la comunicación. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos5/comep/comep.shtml>
116. Parodi, G. (2005). La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto? *Signos*, 38(58), 221-267.
117. Parodi, G. (2011). La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Signos*, 44(76) pp.145-167.
118. Pavot, G. (2008). *Propuesta de actividades para potenciar la habilidad comprensión de textos desde la concepción del aprendizaje desarrollador en la asignatura Lengua Española*. (Tesis de maestría). Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Santiago de Cuba, Cuba.
119. Paz, Q. (2006). *Lector, texto y contexto: claves para la comprensión lectora*. Recuperado de <http://www.photos1.blogger.com>
120. Pérez, M.(2009). *Evaluación de competencias en comprensión de textos*. Recuperado de http://www.palabrario.com/descargas/Evaluacion_competencias_comprension_textos.pdf.
121. Pérez, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Educación*, núm. extraordinario, 121-138.
122. Peronard, M. (2005). La metacognición como herramienta didáctica. *Signos*, 38(57), 61-74.

123. Pidkasisti, P.I. (1986). *La actividad cognoscitiva independiente de los alumnos en la enseñanza*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
124. Prieto, M. T. L., y Rodríguez, S. S. (2015). Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: tres estudios realizados en aulas de Educación Infantil y Educación Primaria. *Investigaciones sobre Lectura* (3), 67-82.
125. Pupo, R. (1992). *La actividad como categoría filosófica*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
126. Quesada, A. (2011). La comprensión de textos escritos: un paseo a través de su historia. *IPLAC*, 4
127. Quesada, A. (2011). Fundamentos psicológicos y pedagógicos de la comprensión de textos escritos en la asignatura Lengua Española en el segundo ciclo de la escuela primaria. *IPLAC*, 1. Sección: Pensamiento educativo.
128. Quesada, A. (2014). *Modelo didáctico de transición por los niveles de comprensión de textos escritos en la asignatura Lengua Española para escolares del 2do. Ciclo de la Educación Primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas Blas Roca Calderío, Granma, Cuba.
129. Ramos, G. (2008). Aproximación a una metodología para el análisis de los antecedentes históricos en la investigación pedagógica. En *Compendio de artículos científico-pedagógicos del Centro Pedagógico Juan Bautista Sagarra Blez*. Instituto Superior Pedagógico Frank País García, Santiago de Cuba.
130. Reyzábal, M. A. (2008). *La estrategia como resultado científico de la investigación educativa*. Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela. Centro de Ciencias e investigaciones Pedagógicas, Santa Clara.
131. Rico, P. (1995). *Temas de Psicología Pedagógica para maestros IV*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
132. Rico, P., et al., (2001). *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
133. Rico, P. (2003). *Zona de desarrollo próximo. Procedimiento y tareas de aprendizaje*. La Habana. Cuba: Pueblo y Educación.

134. Rico, P., et al., (2008). *Exigencias del Modelo de escuela primaria para la dirección por el maestro de los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
135. Rico, P., et al., (2011). *Procedimientos metodológicos y tareas de aprendizaje*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
136. Rodríguez, C. (1997). Propuesta de actividades relacionadas con la enseñanza de la lectura. *Aula*, 59, 28-35.
137. Rodríguez, L. (2002). *Español. Temas y reflexiones*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
138. Rodríguez, L. (2005). La enseñanza de la lengua materna hoy: cuestionamientos y práctica. En L. Rodríguez (Ed.) *Español para todos* (pp. 171-187). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
139. Rodríguez, L. (2007). Lectura, comprensión, cultura: el largo camino de la escuela. En L. Rodríguez (Ed.) *Español para todos, otros temas y reflexiones acerca del Español y su enseñanza* (pp. 31-33). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
140. Rodríguez, L. (2010). Curso de Lectura y comprensión. En *Universidad para todos*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
141. Rodríguez, M. (2004). *La estrategia como resultado científico de la investigación educativa*. Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela. Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas.
142. Rojas, C. (1978). El trabajo independiente de los estudiantes: su esencia y clasificación. *Varona*. I (1), 5.
143. Roméu, A. (1992). Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media: comprensión, análisis y construcción de textos. Material impreso, ISP Enrique José Varona.
144. Roméu, A. (1999): Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media. En R. Mañalich (Ed.) *Taller de la palabra* (pp.10-50). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
145. Roméu, A. (2003). Didáctica del texto y de la tipología textual. Ponencia presentada en *Congreso Internacional Pedagogía*, La Habana, Cuba.

146. Roméu, A. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
147. Roméu, A., et al. (2011). *Didáctica de la Lengua Española y la Literatura*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
148. Rutnikas, B. (1997). Leer de la palabra al pensamiento. *Desafío escolar* (2), 23-25
149. Sales, L. (2004). *Comprensión, Análisis y Construcción de textos*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
150. Sánchez, E. (1995). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Buenos Aires: Santillana.
151. Sarto, M. (1998). *Animación de la lectura con nuevas estrategias*. Madrid: SM.
152. Serra, J. (1997). Las estrategias lectoras y su relación con los procesos generales de comprensión. *Aula*, 59, 18-23.
153. Silvestre, M. (2001). *Aprendizaje, educación y desarrollo*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
154. Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
155. Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. México. Trillas
156. Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. España, Universidad de Barcelona: Grao.
157. Solé, I (1997). La Lectura, un proceso estratégico. *Aula*, 59, 23-27.
158. Tabash, N. (2010). La lectura interactiva en el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y de expresión escrita. *Lenguas Modernas*, 12- 20.
159. Tunes, M. (1995). Prevención y ACI en las dificultades de lectura. Un enfoque psicolingüístico cognitivo. *CLE*, 24-30.
160. Turner. L, Chávez, J. (1989). *Se aprende a aprender*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
161. Vega, A. y Guerrero, D. (2013). *Método interactivo. Requisitos técnicos*. Recuperado de <http://www.articulo.mercadolibre.com.ve/MLV-420855732>
162. Vega, M. (2005). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. La Habana, Cuba: Felix Varela

163. Valera, I. (1995). *Temas de Psicología para Maestros IV*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
164. Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11(11), 41-48.
165. Vidal, E., et al. (1994). Efectos de las adaptaciones textuales, el conocimiento previo y las estrategias de estudio en el recuerdo, la comprensión y el aprendizaje de textos científicos. *Aprendizajes*, 75.
166. Vygotsky, L. (1981). *Pensamiento y lenguaje. Teorías del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. La Habana, Cuba: Edición Revolucionaria.
167. Zilberstein, J. (1998). ¿Conoce Ud. qué tendencias actuales existen en el aprendizaje escolar? ¿A cuál se adscribe su quehacer didáctico diario? *Desafío Escolar*, 5, 3-6
168. Zilberstein J. (1998). Problemas actuales del aprendizaje escolar. ¿Diagnosticamos el aprendizaje de nuestros escolares? *Desafío Escolar* 2. (1), 5 - 7
169. Zilberstein, J. y Silvestre, O. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
170. Zilberstein, J. (2004). *Aprendizaje desarrollador*. (Curso de postgrado). Universidad de Matanzas, Cuba

ANEXOS

Anexo 1.

Guía para la revisión documental

Objetivo. Analizar en los documentos básicos para el trabajo docente en la asignatura Lengua Española el tratamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el quinto grado de la escuela primaria.

Aspectos a analizar:

- Precisiones metodológicas en torno a los contenidos actuales y métodos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el quinto grado de la escuela primaria.
- Nivel de actualización de los documentos básicos del maestro.
- Precisiones de la metodología para la enseñanza de la comprensión de textos escritos y el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares.

Anexo 2.

Guía para la entrevista a maestros del quinto grado

Objetivo. Conocer el dominio teórico-metodológico que poseen los maestros sobre la comprensión de textos escritos y las tareas de aprendizaje como vía para contribuir al desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares.

La guía de entrevista responde a los siguientes aspectos:

- Definición del concepto comprensión de textos escritos, así como la forma en que la estimulan.
- Conocimientos sobre el modelo interactivo para la comprensión de textos escritos.
- Estrategias de lectura y tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos. Momento y tipo de actividad docente.
- Métodos de enseñanza para desarrollar las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos.
- Metodología para trabajar la comprensión de textos escritos y forma en que se estimula la independencia cognoscitiva. Evaluación de la comprensión de textos escritos.

Cuestionario

1. ¿Qué es para usted comprender un texto escrito? ¿Cómo se estimula este proceso en los escolares del quinto grado?
2. ¿Qué conocen sobre el modelo interactivo para la comprensión de textos escritos? ¿Qué significa la interacción en la comprensión de textos escritos?
3. ¿Cuáles son las estrategias para la comprensión de textos escritos que se trabajan en quinto grado? Explique brevemente cómo las emplea en su clase?
4. ¿Cómo se diseñan las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos que planifica a sus escolares?
5. ¿Cuál es la metodología que se emplea para trabajar la comprensión de textos escritos? ¿Cómo se desarrolla en este proceso la independencia cognoscitiva de los escolares?

Anexo 3.

Guía para la observación a clases

Objetivo. Comprobar el tratamiento didáctico de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos en función del desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares del quinto grado de la Educación Primaria.

Aspectos a observar

- La interacción lector-texto-contexto sociocultural a través de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos.
- Tratamiento de los componentes del proceso de enseñanza -aprendizaje en la comprensión de textos escritos en el quinto grado de la Educación Primaria.
- Orientación, ejecución y control de las tareas de aprendizaje en la clase.
- Atención a las habilidades de comprensión de textos escritos.
- Estrategias de comprensión y de enseñanza que se utilizan en la clase.
- Forma en que se estimula el autoaprendizaje en los escolares.
- Forma en que se evalúa el proceso de comprensión de textos escritos.

Anexo 4.

Guía para la encuesta a escolares

Objetivo. Conocer el nivel de participación de los escolares en el proceso de comprensión de textos escritos.

Estimado escolar, necesitamos conocer sobre las actividades de lectura y comprensión que desarrollas en el aula y fuera de esta. Tus opiniones son muy importantes para que podamos ayudarte a que cada día aprendas más y mejor, por lo que te damos las gracias de antemano por tu sincera colaboración.

Cuestionario

1. ¿Te gusta leer? Marca con una x la respuesta que se ajuste a tu realidad.

Sí _____ No _____ A veces _____

En caso afirmativo escribe los temas que prefieres leer: _____

2. ¿Conoces las estrategias que utilizas para comprender los textos que lees en clases?

Sí _____ No _____

En caso afirmativo, explica cómo las aplicas durante la lectura de los textos: _____

3. Cuando lees, ¿logras comprender rápido el texto?

Sí _____ No _____ A veces _____

Necesito que me aclaren muchas palabras, pero entiendo _____

Necesito que me expliquen muchas veces _____

4. Sobre las tareas que la maestra orienta en el aula para que leas y comprendas lo leído diga si;

a) Son interesantes _____ b) Son muy fáciles de resolver _____

c) Me parecen aburridas _____ d) Aunque las realizo comprendo muy poco _____

e) Busco alternativas para solucionarlas _____ f) Necesito que me ayuden a resolverlas _____

Si marcaste el inciso e) argumenta el porqué de tu selección _____

5. ¿Cómo resuelves las tareas que orienta la maestra tanto en el aula como fuera de ella? Marca con una (x) lo que consideres que haces siempre.

Las hago solo _____ No las resuelvo _____ Las resuelvo rápido _____

Necesito hacerlas con mis padres o con otras personas _____

Las hago con otros compañeritos _____

Escala valorativa

Buen nivel de participación. Manifiesta conocimiento de las estrategias de aprendizaje que emplea para leer y comprender, y expresa variantes en la solución de las tareas de aprendizaje que evidencian la independencia cognoscitiva lograda.

Insuficiente participación. La solución que ofrece a las tareas de aprendizaje no trasciende los estilos tradicionales en el aprendizaje; tiene poco dominio de las estrategias que emplea para comprender y solucionar las tareas de aprendizaje por lo que demuestra pobre desarrollo de la independencia en la comprensión de textos.

Bajo nivel de participación. No domina las estrategias de aprendizaje, necesita siempre la ayuda de otros para solucionar las tareas y comprende poco lo que lee por lo que demuestra no haber alcanzado la independencia en este proceso.

Anexo 5.

Resultados de la encuesta a escolares

Con respecto a los tipos de textos y temas que prefieren leer, 15 escolares, que representan el 23%, manifiestan el gusto y la preferencia por la lectura, mientras que 17, es decir, el 26,1% expresan que no les gusta leer. Esto se corrobora cuando al preguntar sobre los libros que han leído y los temas que prefieren se evidencia que desconocen textos de la literatura infantil, pues solo 13 escolares expresan que han leído “La Edad de Oro”, “Había una vez”, “El Principito”, “Pinocho”, “El diablo ilustrado” y “Elpidio Valdés”.

Solo 14 escolares demuestran conocimiento de una amplia bibliografía al enunciar cinco textos de los ya mencionados. Esta situación se manifiesta también en la pregunta referida a los temas que prefieren leer: 15 escolares, que representan el 23 %, no responden y otros los confunden con los géneros literarios. Solo ocho escolares manifiestan que les gustan las aventuras.

En relación con las estrategias que utilizan para comprender, el 100 % de la muestra expresa que leen en silencio primero y luego la maestra les hace preguntas sobre lo leído, los manda a buscar palabras que no entienden y luego leen oralmente. Este criterio de los escolares evidencia que si bien se utilizan estrategias de comprensión, se refleja la falta de una variedad de ellas que favorezcan la activación del proceso de comprensión en función de lograr mayor interacción con el texto escrito.

Para apropiarse de los conocimientos que se transmiten en los textos, 17 escolares, que representa el 26,1%, buscan en el diccionario las palabras que no entienden y vuelven a leer cuando no entienden; 15 escolares plantean que leen en silencio varias veces y tres escolares no contestaron. Los criterios de los escolares reflejan las insuficiencias en la enseñanza de las estrategias de comprensión al mostrarse escaso dominio de estas por los escolares.

Sobre las tareas de aprendizaje que orienta la maestra, los escolares expresan que les orienta que investiguen, que le pregunten a sus padres sobre lo leído, que busquen en el diccionario el significado de las palabras que no conocen y también los manda a leer para que luego respondan las preguntas que les

tiene preparadas; expresan que a veces la maestra copia los ejercicios en la pizarra y ellos completan los espacios en blanco. Estos criterios evidencian el carácter tradicionalista que aún conservan las tareas de aprendizaje que orientan los maestros y la falta de creatividad.

Sobre la manera como resuelven las tareas que orienta la maestra tanto en el aula como fuera de ella, 23 escolares que representa el 35,3% manifiestan que estudian solos, que realizan las tareas de aprendizaje con su mamá 15 para un 23 % y con ayuda de un amigo tres que representa un 4,6 %. Otros cinco plantean que trabajan en equipos a veces, pero que casi siempre hacen sus tareas con ayuda de algún familiar. Estos resultados evidencian la tendencia de los escolares a realizar las tareas con ayuda, lo que revela un insuficiente nivel de desarrollo de la independencia cognoscitiva en la actividad de estudio.

Sobre la capacidad para captar información, 25 escolares afirman que entienden lo leído, 27 que entienden muy poco, mientras que 13 reconocen que no entienden; esta situación se corrobora en la pregunta relacionada con la capacidad de captar información cuando la maestra explica que sólo 22 escolares expresan que entienden rápido, 29 necesitan que vuelva a explicar y 14 entienden muy poco. Estos resultados muestran el bajo nivel que presentan los escolares para captar información tanto por la vía escrita como auditiva.

Al evaluar integralmente y de acuerdo con la escala valorativa aplicada se arriba a las siguientes consideraciones: solo 15 escolares que representan el 23% muestran conocimientos sobre las estrategias para comprender textos escritos y realizan las tareas sin ayuda de otras personas. 20 escolares que representan el 30,7 % expresan que las tareas de aprendizaje se sustentan en estilos tradicionales de enseñanza y no en el empleo de estrategias para la interacción con el texto e incluso, 18 escolares que representan el 27,6% manifiestan que en algunas ocasiones necesitan ayuda para resolver las tareas de aprendizaje. Mientras que 50 escolares que representan el 76,9 % desconocen de las estrategias de comprensión, y 25 escolares, es decir, el 38,4 % expresan que para comprender lo que leen necesitan que la maestra los oriente y los ayude a localizar la información en los textos.

Anexo 6.

Prueba pedagógica inicial

Objetivo. Evaluar el nivel de desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares del quinto grado de la muestra seleccionada a través de la solución de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos.

Indicadores

1. Dominio de las habilidades de vocabulario.
2. Búsqueda de ideas esenciales en el texto.
3. Construcción de los significados del texto.
4. Dominio de estrategias de comprensión.
5. Independencia en la solución de las tareas de aprendizaje.

Escala valorativa

Nivel Bajo de desarrollo de la independencia cognoscitiva: el escolar logra solucionar la tarea, pero requiere más de cuatro niveles de ayuda por el maestro, tanto en la búsqueda de los conocimientos como en las acciones cognoscitivas, por lo que la excesiva ayuda limita la construcción de los significados del texto por sí solo.

Nivel Medio de desarrollo de la independencia cognoscitiva: el escolar soluciona con éxito las tareas de aprendizaje, pero necesita hasta tres niveles de ayuda del maestro o de algunos de sus compañeros en determinados momentos, que le permiten desarrollar las acciones cognoscitivas.

Nivel Alto de desarrollo de la independencia cognoscitiva: el escolar logra resolver la tarea de aprendizaje con total independencia; realiza con relativa facilidad la búsqueda de los conocimientos que le permiten aplicar con éxito las acciones cognoscitivas en el texto; utiliza estrategias propias que le permiten construir los significados del texto con lo que demuestra la comprensión de lo leído.

Actividad. Lee detenidamente el siguiente texto, escrito por Gastón Figueras, las veces que consideres

necesario hasta que te encuentres preparado para realizar las siguientes tareas de aprendizaje, de manera que demuestres que lo has comprendido. Puedes utilizar un diccionario.

Himno del niño de América

No sueño con paraísos
porque en uno de ellos moro.
¡Soy de América, de América
tierra de esmeralda y oro
Soy de América, la joven,
la fuerte, la generosa,
la novia del porvenir
cada día más hermosa
Soy de América, de América,
la tierra maravillosa
que une un polo al otro polo
y de esperanza rebosa.

.....

Tierra tan fuerte, que sabes
Tus angustias olvidar,
Para que nada perturbe
Tu gran sed de laborar...

- a) Señala todas las palabras que consideras de difícil comprensión. Analiza el contexto donde se emplean y expresa el significado que le atribuyes, si no lo lograras, consulta el diccionario.
- b) Localiza las palabras que consideras son claves para comprender el texto. Escríbelas
- c) A partir de las palabras claves del texto, expresa la relación que se establece entre ellas mediante una

red de palabras u otra variante de resumen que conozcas.

- d) Anota todas las ideas del texto que recuerdas y consideras que son esenciales.
- e) Completa la siguiente afirmación: la idea esencial del texto es _____.
- f) Localiza en el texto una expresión en lenguaje figurado. Interpretala.
- g) Vuelve a leer la segunda y tercera estrofas y construye el (los) significado(s) que te sugiere el texto.
- h) ¿Coincides con las ideas expuestas por el autor de este texto? Argumenta. Si difieres en algunas de ellas, expón tus razones.
- i) José Martí dijo: “De América soy hijo, a ella me debo”. Interpreta la idea.
- j) Construye un texto en el que argumentes el mensaje que te deja este texto. Puedes apoyarte en las ideas de José Martí sobre este tema.
- k) ¿Consideras que comprendiste lo leído? ¿Por qué? ¿Consideras que te faltó algo por entender mejor?
¿Qué te faltó?
- l) ¿Por qué crees que el texto se titula Himno del niño de América?

Anexo 7.

Tabla 1. Resultados cuantitativos de la prueba pedagógica inicial

-Indicadores-	-A-	-%-	-M-	-%-	-B-	-%-
Dominio de las habilidades de vocabulario	14	21,5	11	16,9	40	61,5
Búsqueda de ideas esenciales en el texto	12	18,4	8	12,3	45	69,2
Dominio de estrategias de comprensión	10	15,3	8	1,3	47	72,3
Independencia en la solución de las tareas de aprendizaje	12	18,4	11	16,9	42	64,6
Evaluación Integral	10	15,3	11	16,9	44	67,6

Leyenda

B: Nivel Bajo de desarrollo de la independencia cognoscitiva

M: Nivel Medio de desarrollo de la independencia cognoscitiva

A: Nivel Alto de desarrollo de la independencia cognoscitiva

Anexo 8.

Encuesta para la selección de los expertos

Objetivo. Seleccionar a los expertos que valorarán la calidad de la concepción del modelo didáctico propuesto y la efectividad que pudiera tener en la práctica educativa la aplicación de la estrategia didáctica para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el quinto grado de la Educación Primaria.

Le agradecemos de antemano su cooperación en esta investigación. Sus criterios ayudarán a perfeccionar el trabajo, realice una autoevaluación de sus conocimientos sobre la temática relacionada con la comprensión de textos escritos en el quinto grado de la Educación Primaria. Le agradecemos, además, la sinceridad en la información que ofrezca.

Datos preliminares

Nombre y apellidos: _____

Años de experiencia en la docencia: ____

Años de servicio en la Educación Primaria: ____

Años de servicio en la Educación Superior: ____

Categoría docente Instructor ____ Asistente ____ Auxiliar ____ Titular ____

Profesor de la Educación Primaria ____

Categoría científica Dr.C. ____ M.Sc. ____

Asignatura(s) que imparte _____

Cuestionario

1. Marque con una X el número que indica el grado de conocimiento que usted tiene sobre la temática.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. ¿Cuáles de las siguientes fuentes han contribuido a su preparación en la temática y en qué nivel?

Circule la que más ha incidido.

-Fuentes de argumentación-	-Alto (A)-	-Medio (M)-	-Bajo (B)-
Análisis teóricos realizados por usted			
Su propia experiencia			
Trabajos de autores nacionales			
Trabajos de autores extranjeros			

Anexo 9.

Coefficiente k para la determinación de expertos.

No.	Kc	Ka	K
1	0.7	0.7	0.7
2	0.7	0.8	0.75
3	0.7	0.7	0.7
4	0.7	0.8	0.75
5	0.7	0.7	0.7
6	0.7	0.7	0.7
7	0.7	0.7	0.7
8	0.7	0.7	0.7
9	0.8	0.7	0.75
10	0.8	0.7	0.75
11	0.7	0.7	0.7
12	0.8	0.7	0.75
13	0.7	0.7	0.7
14	0.7	0.7	0.7
15	0.8	0.8	0.8
16	0.8	0.7	0.75
17	0.7	0.7	0.7
18	0.9	0.7	0.8
19	0.9	0.7	0.8
20	0.8	0.7	0.75
21	0.9	0.7	0.8
22	0.7	0.7	0.7
23	0.9	0.7	0.8
24	0.8	0.7	0.75
25	0.7	0.7	0.7

Anexo 10.

Cuestionario para evaluar el modelo didáctico de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos y de la estrategia

Compañero(a):

La presente encuesta forma parte de la investigación realizada por la profesora A. Fonseca, S. de la Universidad Pedagógica de Granma, en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, la cual está relacionada con el diseño de tareas de aprendizaje en el proceso de comprensión de textos escritos, en el quinto grado de la escuela primaria.

Teniendo en cuenta que usted es ampliamente conocedor del referido proceso, la autora considera que sus conocimientos pueden ser de mucha utilidad, por lo que lo selecciona como experto para evaluar los resultados teóricos y prácticos de esta investigación y le pide que ofrezca sus ideas y criterios sobre las bondades, deficiencias e insuficiencias que presenta el modelo didáctico y la estrategia tanto en su concepción teórica como la que pudieran presentar al ser aplicados en la práctica educativa, a partir de valorar los aspectos que se relacionan a continuación según la escala valorativa con las categorías: 7, 6, 5, 4, 3, 2, y 1, ordenándolos de manera decreciente, asignando el número 7 al aspecto (o los aspectos) que usted considere que mejor se revelan o se manifiestan en estos resultados, el número 6 al siguiente y así sucesivamente hasta el número 1.

I. Sobre el modelo didáctico

1. ¿Cómo evalúa la concepción teórica que sustenta al modelo didáctico de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos?

1	2	3	4	5	6	7

Marque cuál de los siguientes ítems usted considera que se pone de manifiesto en este aspecto:

I	II	III	IV
BIEN CONCEBIDO	HARÍA CAMBIOS	HARÍA ADICIONES	HARÍA SUPRESIONES

Siempre que marque una de las columnas (II), (III) o (IV) especifique el cambio, adición o supresión que haría.

2. ¿Cómo evalúa la congruencia que debe existir entre los componentes del modelo y sus funciones para revelar sus cualidades esenciales?

1	2	3	4	5	6	7

Marque cuál de los siguientes ítems usted considera que se pone de manifiesto en este aspecto:

I	II	III	IV
BIEN CONCEBIDO	HARÍA CAMBIOS	HARÍA ADICIONES	HARÍA SUPRESIONES

Siempre que usted marque una de las columnas (II), (III) o (IV) especifique el cambio, adición o supresión que haría.

3. ¿Cómo evalúa la organización de las relaciones que dan lugar a las cualidades del modelo?

1	2	3	4	5	6	7

Marque cuál de los siguientes ítems usted considera que se pone de manifiesto en este aspecto:

I	II	III	IV
BIEN CONCEBIDO	HARÍA CAMBIOS	HARÍA ADICIONES	HARÍA SUPRESIONES

Siempre que usted marque una de las columnas (II), (III) o (IV) especifique el cambio, adición o supresión que haría.

4. ¿Cómo evalúa la estructuración de las relaciones que dan lugar a la aprehensión de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos?

1	2	3	4	5	6	7

Marque cuál de los siguientes ítems usted considera que se pone de manifiesto en este aspecto:

I	II	III	IV
BIEN CONCEBIDO	HARÍA CAMBIOS	HARÍA ADICIONES	HARÍA SUPRESIONES

Siempre que usted marque una de las columnas (II), (III) o (IV) especifique el cambio, adición o supresión que haría.

5. ¿Cómo evalúa la estructuración de las relaciones entre las cualidades del modelo que dan lugar al desarrollo de la independencia cognoscitiva en el quinto grado?

1	2	3	4	5	6	7

Marque cuál de los siguientes ítems usted considera que se pone de manifiesto en este aspecto:

I	II	III	IV
BIEN CONCEBIDO	HARÍA CAMBIOS	HARÍA ADICIONES	HARÍA SUPRESIONES

Siempre que usted marque una de las columnas (II), (III) o (IV) especifique el cambio, adición o supresión que haría.

6. ¿Cómo evalúa la integración de los subsistemas del modelo en las etapas de la estrategia didáctica propuesta?

1	2	3	4	5	6	7

Marque cuál de los siguientes ítems usted considera que se pone de manifiesto en este aspecto:

I	II	III	IV
BIEN CONCEBIDO	HARÍA CAMBIOS	HARÍA ADICIONES	HARÍA SUPRESIONES

Siempre que usted marque una de las columnas (II), (III) o (IV) especifique el cambio, adición o supresión que haría.

II. Sobre la estrategia didáctica

1. ¿Cómo evalúa el ordenamiento de las etapas de la estrategia didáctica atendiendo a criterios lógicos y metodológicos?

1	2	3	4	5	6	7

Marque cuál de los siguientes ítems usted considera que se pone de manifiesto en este aspecto:

I	II	III	IV
BIEN CONCEBIDO	HARÍA CAMBIOS	HARÍA ADICIONES	HARÍA SUPRESIONES

Siempre que usted marque una de las columnas (II), (III) o (IV) especifique el cambio, adición o supresión que usted haría.

2. ¿Cómo evalúa la calidad y precisión de las orientaciones en el tratamiento metodológico de las acciones a desarrollar en cada etapa de la estrategia?

1	2	3	4	5	6	7

Marque cuál de los siguientes ítems usted considera que se pone de manifiesto en este aspecto:

I	II	III	IV
BIEN CONCEBIDO	HARÍA CAMBIOS	HARÍA ADICIONES	HARÍA SUPRESIONES

Siempre que usted marque una de las columnas (II), (III) o (IV) especifique el cambio, adición o supresión que haría.

3. ¿Cómo evalúa los resultados que se obtendrán con la aplicación de la estrategia como propuesta de solución al problema planteado y posibilidades de generalización?

1	2	3	4	5	6	7

Marque cuál de los siguientes ítems usted considera que se pone de manifiesto en este aspecto:

I	II	III	IV
BIEN CONCEBIDO	HARÍA CAMBIOS	HARÍA ADICIONES	HARÍA SUPRESIONES

Siempre que usted marque una de las columnas (II), (III) o (IV) especifique el cambio, adición o supresión que usted haría.

4. ¿Cómo evalúa el impacto de la estrategia en la práctica educativa a partir de la efectividad y eficiencia que se logre en el desempeño de alumnos y maestros durante la ejecución de las tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos?

1	2	3	4	5	6	7

Marque cuál de los siguientes ítems usted considera que se pone de manifiesto en este aspecto:

I	II	III	IV
BIEN CONCEBIDO	HARÍA CAMBIOS	HARÍA ADICIONES	HARÍA SUPRESIONES

Siempre que usted marque una de las columnas (II), (III) o (IV) especifique el cambio, adición o supresión que haría.

Para finalizar, queremos expresarle que sus criterios y opiniones se manejarán de forma anónima; además, le agradecemos por anticipado su valiosa colaboración y estamos seguros de que sus sugerencias y señalamientos críticos contribuirán a perfeccionar el modelo didáctico y la estrategia, tanto en su concepción teórica como para su futura aplicación en la práctica escolar.

Muchas gracias por su cooperación y le pedimos disculpas por las molestias ocasionadas.

Escala valorativa

7: Excelente.

6: Muy bueno.

5: Bueno.

4: Medianamente bueno.

3: Regular.

2: Insuficiente.

1: No tiene valor alguno.

Anexo 11.

Tabla 2. Ordenamiento realizado por cada uno de los expertos a los indicadores de la guía

-Expertos-	-Indicadores de la guía-									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	6	6	6	7	6	6	7	7	5	7
2	7	7	6	7	7	7	7	7	7	7
3	6	6	6	7	7	7	6	7	6	7
4	6	6	7	7	5	6	7	6	6	6
5	6	6	7	7	5	6	7	6	7	6
6	6	6	7	7	5	6	6	6	6	6
7	6	6	7	7	5	6	7	6	6	6
8	6	6	7	7	5	6	7	6	7	6
9	6	6	7	7	5	6	7	6	6	6
10	6	6	7	7	5	6	7	6	7	6
11	6	6	7	7	5	6	7	6	7	6
12	6	6	7	7	5	6	7	6	7	6
13	7	6	7	7	5	6	7	6	7	6
14	6	6	7	7	5	6	7	6	7	6
15	7	6	7	7	5	6	6	6	7	6
16	6	6	7	7	5	6	7	6	7	6
17	6	6	7	7	5	6	7	6	6	6
18	7	6	7	7	5	6	7	6	7	6
19	6	6	7	7	5	6	7	6	7	6
20	6	6	7	7	5	6	7	6	7	6
21	6	6	7	7	5	6	7	6	7	7
22	6	6	7	6	5	6	7	6	7	6
23	7	6	7	7	5	6	7	6	7	6
24	6	6	7	7	5	6	7	6	7	6
25	6	6	7	7	5	6	7	6	7	6

Anexo 11.1

Cálculo del coeficiente de concordancia de Kendall y su significación estadística.

Procedimiento para realizar la prueba de hipótesis:

1.- HIPÓTESIS ESTADÍSTICA:

H_0 : los usuarios no concuerdan en los juicios emitidos en la evaluación realizada.

H_1 : los usuarios concuerdan en los juicios emitidos en la evaluación realizada.

2.- PRUEBA ESTADÍSTICA:

La variable esta medida en una escala ordinal, con distribución no normal y se realiza un análisis horizontal a más de dos grupos dependientes (muestras relacionadas) para decidir si provienen de la misma población y la hipótesis concierne a la medición del grado de acuerdo entre evaluadores, por lo que se utiliza el coeficiente de concordancia de Kendall.

3.- NIVEL DE SIGNIFICACIÓN: $\alpha = 0,01$

4.- DISTRIBUCIÓN MUESTRAL:

Para $K > 3$ puede considerarse que la distribución muestral se aproxima a la distribución χ^2 con $K - 1$ grados de libertad. $\chi^2 \approx \chi^2_{(\alpha; k-1)}$

5.- REGIÓN DE RECHAZO:

$$RC = \{ \chi^2 \in \mathfrak{R}; \chi^2 > \chi^2_{(\alpha; k-1)} \} \quad \text{o} \quad p \leq \alpha$$

6.- CÁLCULO Y TOMA DE DECISIÓN.

PRUEBA W DE KENDALL

ASPECTOS	Rango promedio
1	4,82
2	4,10
3	7,86
4	8,26
5	1,60
6	4,30
7	7,88
8	4,48
9	7,04
10	4,66

Estadísticos de contraste

N	25
W de Kendall ^a	,656
Chi-cuadrado	147,664
gl	9
Sig. asintót.	,000

a. Coeficiente de concordancia de Kendall

Anexo 12.

Prueba pedagógica de entrada (pre-test)

Objetivo. Evaluar el nivel de desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares del quinto grado de la muestra seleccionada a través de la solución de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos.

Actividad

Lee detenidamente el texto “La abeja haragana” que aparece en el libro de texto de 5to. grado.

Después de realizada la lectura en silencio, responde las siguientes tareas de aprendizaje.

1. Expresa en una idea lo que se dice en el texto.
2. Menciona al menos dos títulos de libros, revistas o cualquier otra fuente bibliográfica en la que hayas leído sobre el tema del texto.
3. Extrae tres ideas esenciales del texto. Expresa la relación que tienen con el tema tratado en el texto.
4. En el texto aparece la siguiente idea: “Es nuestro trabajo quien nos hace tan fuertes”. Explica cómo se hace realidad esa idea en el texto “La abeja haragana”.
5. ¿Cómo se soluciona en el texto el conflicto que se está contando?
6. Construye un texto en el que expreses lo que has aprendido con la lectura de este texto.
7. Comenta con tus compañeros las opiniones que tienes sobre lo que acabas de leer.
8. ¿Consideras que comprendiste el texto? Argumenta a partir de tu respuesta el mensaje que te deja este texto.

Anexo 13.

Tabla 3. Resultados del pre-test según dimensiones e indicadores

-Dimensiones-	-Indicadores-	-A-	-%-	-M-	-%-	-B-	-%-
Cognitiva	Búsqueda independiente de las fuentes que utilizará para la adquisición de conocimientos	10	15,3	13	20	42	64,6
	Niveles de ayuda para determinar las ideas esenciales de los materiales leídos	10	15,3	12	18,4	43	66,1
	Independencia mostrada para integrar la información en trabajos escritos	8	12,3	9	13,8	48	73,8
	Niveles de ayuda para aplicar las acciones cognitivas correspondientes a cada tarea de aprendizaje	9	13,8	13	20	43	66,1
	Independencia para interactuar con el texto escrito y el contexto sociocultural en que este se produce	9	13,8	13	20	43	66,1
Procedimental	Independencia para aplicar estrategias de comprensión para solucionar las tareas de aprendizaje	8	12,3	10	15,3	47	72,3
	Independencia para comunicar los significados aprendidos y construidos derivados de la interacción con el texto escrito y el contexto sociocultural	9	13,8	13	20	43	66,1
	Calidad de la comunicación oral, escrita o icónica.	9	13,8	13	20	43	66,1
Comunicativa	Independencia para valorar y autovalorar el resultado de su comunicación	9	13,8	15	23,07	41	63,07
	Integral	8	12,3	13	20	44	67,6

Leyenda: **A:** Nivel Alto de desarrollo de la independencia cognoscitiva **M:** Nivel Medio de desarrollo de la independencia cognoscitiva **B:** Nivel Bajo de desarrollo de la independencia cognoscitiva

Anexo 14.

Prueba pedagógica de salida (pos-test)

Objetivo. Evaluar el comportamiento del nivel de desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares del quinto grado de la muestra seleccionada a través de la solución de tareas de aprendizaje en textos escritos.

Actividad

Lee detenidamente el siguiente texto tantas veces como consideres necesario hasta que te encuentres preparado para que realices las tareas que se piden sobre lo leído y demuestres que los has comprendido. Puedes utilizar un diccionario si lo consideras necesario.

Texto. “La niña que quiere saber”, de Julio Sánchez Chang

---Madre, ¿qué es el amor?

---Es gozar con tu alegría

Y sufrir con tu dolor

---- ¿Y el dolor?

---- Que se marchiten los pétalos de la flor.

----- ¿y la flor?

----- La flor eres tú, mi amor

Del texto leído:

1. Localiza las palabras cuyo significado no entiendas. Analiza el contexto donde se emplean y expresa el significado que le atribuyes; si no lo lograras, puedes consultar el diccionario.
2. ¿Cuál es el tema que trata el texto?
3. Clasifica el texto según la tipología textual. Argumenta con tres de sus características.
4. Extrae las palabras claves del texto. ¿Conoces algún texto que las aborde? Di su título.
5. Expresa la relación que se establece entre las palabras claves del texto.

6. Extrae las ideas del texto que consideras son esenciales para comprender lo leído.
7. Lee detenidamente las tres definiciones que aparecen en el texto. Coméntalas. Observa la estructura de las respuestas que constituyen las definiciones. ¿Qué tienen en común? ¿Por qué se reitera esa estructura gramatical?
8. Ofrece tu definición sobre el amor, el dolor y la flor.
9. Realiza un dibujo que ilustre las definiciones que aparecen en el texto.
10. Consideras que comprendiste lo leído ¿por qué? ¿Consideras que te faltó algo por entender mejor? ¿Qué te faltó? ¿Qué ideas tienes acerca de lo que puedes hacer para mejorar la comprensión de lo que lees

Anexo 15.

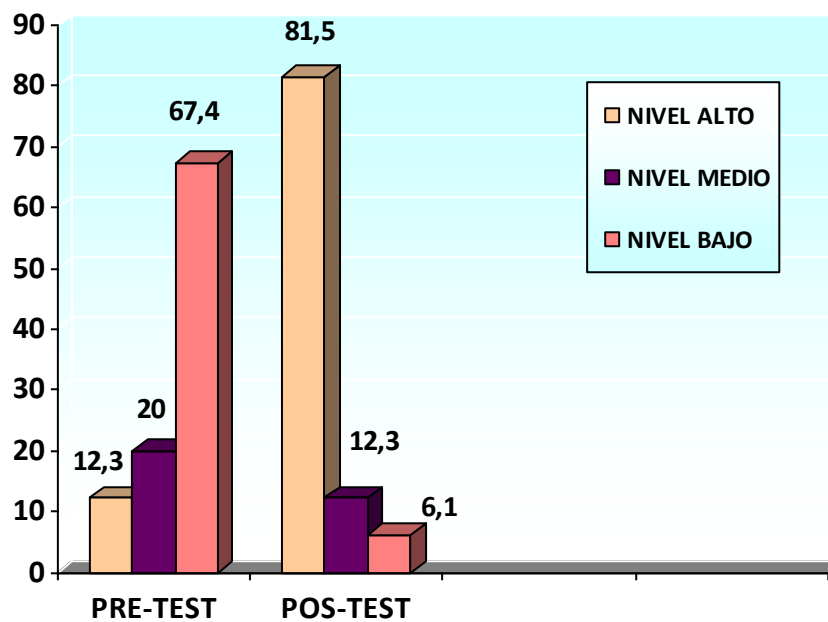
Tabla 4. Evaluación del pos-test según dimensiones e indicadores

-Dimensiones-	-Indicadores-	-A-	-%-	-M-	-%-	-B-	-%-
Cognitiva	Búsqueda independiente de las fuentes que utilizará para la adquisición de conocimientos	53	81,5	8	12,3	4	6,15
	Niveles de ayuda para determinar las ideas esenciales de los materiales leídos	52	80	9	13,8	4	6,15
	Independencia mostrada para integrar la información en trabajos escritos	52	80	9	13,8	4	6,15
Procedimental	Niveles de ayuda para aplicar las acciones cognoscitivas correspondientes a cada tarea de aprendizaje	58	89,2	3	4,61	4	6,15
	Independencia para interactuar con el texto escrito y el contexto sociocultural en que este se produce	56	86,1	5	7,69	4	6,15
	Independencia para aplicar estrategias de comprensión para solucionar las tareas de aprendizaje	54	83,07	9	13,8	2	3,07
	Independencia para comunicar los significados aprendidos y construidos derivados de la interacción con el texto escrito y el contexto sociocultural	56	86,1	6	9,23	3	4,61
Comunicativa	Calidad de la comunicación oral, escrita o icónica.	52	80	10	15,3	3	4,61
	Independencia para valorar y autovalorar el resultado de su comunicación	56	86,1	6	9,23	3	4,61
	Integral	53	81,5	8	12,3	4	6,15

Leyenda: **A**: Nivel Alto de desarrollo de la independencia cognoscitiva, **M**: Nivel Medio de desarrollo de la independencia cognoscitiva, **B**: Nivel Bajo de desarrollo de la independencia cognoscitiva

Anexo 16.

Resultados comparativos del pre-test y pos-test según dimensiones e indicadores.



Anexo 17.

RESULTADOS DE LAS PRUEBAS ESTADÍSTICAS DEL PRE-EXPERIMENTO

Procedimiento para realizar la prueba de hipótesis

1.- HIPÓTESIS ESTADÍSTICA:

H₀: no hay deferencias entre los resultados obtenidos en las pruebas pedagógicas, antes y después de aplicada la Estrategia ($\mu_1 = \mu_2$)

H_A: hay deferencias entre los resultados obtenidos en las pruebas pedagógicas, antes y después de aplicada la Estrategia ($\mu_1 \neq \mu_2$)

2.- PRUEBA ESTADÍSTICA:

La variable es politómica y está medida en una escala ordinal con distribución no normal y se realiza un análisis horizontal a dos muestras relacionadas para decidir si existe diferencia antes y después, por lo que se utiliza la Prueba de los Rangos con Signo de Wilcoxon.

3.- NIVEL DE SIGNIFICACIÓN: $\alpha = 0,01$

4.- DISTRIBUCIÓN MUESTRAL:

Para $K > 3$ puede considerarse que la distribución muestral se aproxima a la distribución χ^2 con

$K - 1$ grados de libertad. $\chi^2 \approx \chi^2_{(\alpha; k-1)}$

5.- REGIÓN DE RECHAZO:

RC = $\{\chi^2 \in \mathfrak{R}; \chi^2 > \chi^2_{(\alpha; k-1)}\}$ ó $p \leq \alpha$

6.- CÁLCULO Y TOMA DE DECISIÓN.

Los cálculos se efectúan con los datos obtenidos de los resultados del pre-test y pos-test en las tres dimensiones estudiadas.

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon
Rangos

Dimensión cognitiva	N	Rango promedio	Suma de rangos
POS-TEST – PRE-TEST	Rangos negativos	0 ^a	,00
	Rangos positivos	52 ^b	1378,00
	Empates	13 ^c	
	Total	65	

a. POSTEST < PRETEST

b. POSTEST > PRETEST

c. POSTEST = PRETEST

Estadísticos de contraste^a

Dimensión cognitiva	POSTEST - PRETEST
Z	-6,508 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos.

Como $p < \alpha$; entonces, el resultado es de significación estadística, es decir, existen evidencias suficientes, para plantear, con un nivel de confiabilidad del 95%, que la hipótesis nula es rechazada, es decir, entre las categorías que conforman la evaluación de la dimensión cognitiva en el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares a través de la solución de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos, existen diferencias significativas a favor de la categoría **ALTO** para el post-test.

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos			
Dimensión procedimental	N	Rango promedio	Suma de rangos
POSTEST - PRETEST	Rangos negativos	0 ^a	,00
	Rangos positivos	53 ^b	27,00
	Empates	12 ^c	
	Total	65	

a. POSTEST < PRETEST

b. POSTEST > PRETEST

c. POSTEST = PRETEST

Estadísticos de contraste^a

Dimensión procedimental	POSTEST - PRETEST
Z	-6,602 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos.

Como $p < \alpha$; entonces, el resultado es de significación estadística, es decir, existen evidencias suficientes, para plantear, con un nivel de confiabilidad del 95%, que la hipótesis nula es rechazada, es decir, entre las categorías que conforman la evaluación de la dimensión procedimental en el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares a través de la solución de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos, existen diferencias significativas a favor de la categoría **ALTO** y para el post-test.

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

Dimensión comunicativa		N	Rango promedio	Suma de rangos
POSTEST - PRETEST	Rangos negativos	0 ^a	,00	,00
	Rangos positivos	53 ^b	27,00	1431,00
	Empates	12 ^c		
	Total	65		

a. POSTEST < PRETEST

b. POSTEST > PRETEST

c. POSTEST = PRETEST

Estadísticos de contraste^a

Dimensión comunicativa	POSTEST - PRETEST
Z	-6,563 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos.

Como $p < \alpha$; entonces, el resultado es de significación estadística, es decir, existen evidencias suficientes, para plantear, con un nivel de confiabilidad del 95%, que la hipótesis nula es rechazada, es decir, entre las categorías que conforman la evaluación de la dimensión comunicativa, en el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares, a través de la solución de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos, existen diferencias significativas a favor de la categoría **ALTO** y para el post-test.

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

		Rangos		
Evaluación Integral		N	Rango promedio	Suma de rangos
POSTEST - PRETEST	Rangos negativos	0 ^a	,00	,00
	Rangos positivos	53 ^b	27,00	1431,00
	Empates	12 ^c		
	Total	65		

a. POSTEST < PRETEST

b. POSTEST > PRETEST

c. POSTEST = PRETEST

Estadísticos de contraste^a

Evaluación Integral	POSTEST - PRETEST
Z	-6,574 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos.

Como $p < \alpha$; entonces, el resultado es de significación estadística, es decir, existen evidencias suficientes, para plantear, con un nivel de confiabilidad del 95%, que la hipótesis nula es rechazada, es decir, entre las categorías que conforman la evaluación integral de las tres dimensiones, en el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los escolares, a través de la solución de tareas de aprendizaje en la comprensión de textos escritos, existen diferencias significativas a favor de la categoría **ALTO** y para el post-test.